

Московский городской педагогический университет



Всероссийское периодическое издание

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией (ВАК)
Министерства образования и науки РФ в Перечень рецензируемых научных
изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

№ 2 (18) 2016

Выходит 4 раза в год

ISSN 2223–6880

**Москва
2016**

Системная психология и социология: научно-практический журнал. М.: МГПУ,
2016. № 2 (18). 116 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 № 13–6518 от 01.12.2015 г.
включен в Перечень рецензируемых научных изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Подписной индекс издания: 41421

Зав. редакцией О. В. Чибискова

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 мнение и его роль в государственно-общественной политике.....	5
Ткаченко А. В., Пегов В. А., Случ Г. М. Актуальность идей Рудольфа Штейнера для современной социологии	22

Психологические исследования

Романова Е. С., Абушкин Б. М. Психологические особенности формирования профессионального выбора в средней школе	32
Коган Б. М., Яшин А. А. Оценка стиля семейного воспитания подростками и их родителями	48
Бакланова Н. К., Бакланов К. В. Профессиональное мастерство специалиста педагогического профиля в контексте системного подхода	58
Борисова В. А. Взаимосвязь воображения и эмоциональной сферы в дошкольном возрасте	65
Шилова Т. А, Пономарева Е. А. Социальное взаимодействие участников образовательного пространства.....	70
Немов Р. С., Яценко Д. А. Перекрестная валидизация системы конструктивно-критического метанаучного анализа исследований личности	79

Теория и метод системной психологии

Рыжов Б. Н., Смолковская Л. Б. Тест на переключение умственных действий R _r -TEST.....	88
--	----

История психологии

Иванов Д. В. Психологическая мысль в России начала XIX века. А. П. Куницын	96
---	----

Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2016, № 2 (18).....	109
---	-----

CONTENTS

Sociological Researches

Remorenko I. M. Public Opinion and Its Role in State and Public Policy	5
Tkachenko A. V., Pegov V. A., Sluch G. M. Relevance of Rudolf Steiner's Ideas for Modern Sociology	22

Psychological Researches

Romanova E. S., Abushkin B. M. Psychological Features of Formation of the Professional Choice at High School.....	32
Kogan B. M., Yashin A. A. Assessment of Style of Family Education by Teenagers and Their Parents	48
Baklanova N. K., Baklanov K. V. Professional Skill of the Expert of a Pedagogical Profile in the Context of System Approach.....	58
Borisova V. A. Interrelation of Imagination and Emotional Sphere at Preschool Age	65
Shilova T. A., Ponomareva E. A. Social Interaction of Participants of the Educational Space	70
Nemov R. S., Jatsenco D. A. Cross Validization of System Constructive and Critical Metascientific Analysis of Researches Persons.....	79

Theory and Method of Systems Psychology

Ryzhov B. N., Smolovskaya L. B. Test for Switching of Intellectual Actions R_T -TEST.....	88
---	----

History of Psychology

Ivanov D. V. Psychological Idea in Russia the Beginning of XIX. A. P. Kunitsyn	96
--	----

Information

Authors of the Journal «Systems Psychology and Sociology», 2016, № 2 (18)	109
---	-----

ОБЩЕСТВЕННОЕ МНЕНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОЙ ПОЛИТИКЕ

И. М. Реморенко,
МГПУ, Москва

В статье приводятся результаты исследования общественного мнения и его роли в государственно-общественной политике в сфере образования. Дается описание процессов трансформации российского образования, роли общественности в управлении образованием, исследуются информационные технологии в управлении, коммуникативные связи образовательной системы.

Ключевые слова: общественное мнение; государственно-общественная политика; управление; общественность; образовательный процесс.

PUBLIC OPINION AND ITS ROLE IN STATE AND PUBLIC POLICY

I. M. Remorenko,
MCU, Moscow

The article presents the results of the study of public opinion and its role in the state-public policy in education system. The process of Russian education transformation is described and the role of the socially active members in the education management is shown, the management of information technology is investigated together with the ways of communication in the education system.

Keywords: public opinion; state-public policy; management; public relations; educational process.

Введение

Сегодня особое внимание уделяется формированию общественного мнения о реализации различных федеральных инициатив по внедрению комплексных проектов модернизации образования, одним из направлений которых является расширение общественного участия в управлении образованием. Общественное мнение изучают, так как оно выполняет важные социальные, политические и воспитательные функции, дает оценку социально-экономическим проблемам, помогает связывать деятельность различных организаций с жизнью и интересами людей, оказывает влияние на образовательную политику. Опора на общественное мнение обеспечивает успешное решение задач, связанных с созданием положительного имиджа образовательных организаций. Практика показывает, что часто деятельность по формированию общественного мнения становится если не достаточным, то необходимым слагаемым

успеха в образовательной политике. Важно учитывать мнение людей о работе регионов по расширению общественного участия в управлении образованием, о существующих и новых механизмах привлечения общественности к формированию образовательной политики, участию в реализации проектов [3].

Важно отметить, что сфера государственно-общественного управления стала в настоящее время одной из наиболее показательных с точки зрения формирования образовательной политики, стратегий развития образования регионов России. Вышеназванным проблемам в дискурсе психологии и социологии управления в последнее время уделяется большое внимание социологами и психологами, в том числе и представителями МГПУ [1; 2; 4–9].

Однако отмечается, что имеет место практика имитации участия общественности в управлении образовательными организациями, формального, а иногда фиктивного выполнения законодательных требований.

Несмотря на то, что в последнее время в основных документах образовательной политики РФ закреплены задачи расширения общественного участия в оценке и контроле качества образования и проводится большая работа по их выполнению, они по-прежнему не встречают безоговорочной поддержки и вызывают острые дискуссии.

К сожалению, дискуссия, как правило, ведется внутри профессионального сообщества, а точка зрения общественности, потребителя образовательных услуг в ней практически не представлена. Поэтому такой путь обсуждения вопроса малоэффективен. Без контакта с общественностью, без усилий по изучению ее мнения, можно остаться в окружении укorenившихся с годами стереотипов [3].

В этой связи в настоящей статье приведено описание социологического исследования по оценке участия общественности в деятельности образовательных организаций, проведенного осенью 2015 года.

Общественное мнение в государственно-общественной политике

Сегодня в России увеличивается число граждан, заинтересованных в качественном образовании. При проведении социологического исследования по оценке участия общественности в деятельности вуза, школы были выявлены следующие позиции общественного мнения:

- 54,46 % считают, что у общественности есть набор пожеланий к системе образования, но он игнорируется государством;
- 22,32 % опрошенных считают, что система образования не всегда учитывает запрос семей;
- только 2,68 % респондентов полагают, что в стандартах образования и требованиях к условиям обучения государство учитывает запросы семей;
- треть респондентов не представляют, как можно воздействовать на деятельность вуза, школы;
- 31,25 % считают, что мнением родителей никто и никогда не интересовался;
- 20,54 % отметили, что у родителей нет определенного запроса к вузу и образовательной сфере в целом.

Согласно положению ст. 30 Конституции РФ граждане имеют право на определенные объединения для защиты своих интересов. На базе этой нормы юридические лица вправе создавать организации для осуществления задач на проведение оценки образовательных организаций по вопросу соответствия устанавливаемым ими требованиям. Но сегодня граждане не всегда могут получить доступную информацию о том, какой набор образовательных услуг предоставляет то или иное образовательное учреждение. Тем более сложными для гражданина являются выражение своих требований к образовательному процессу и оказание влияния на качество оказываемых услуг. Сегодня в России развивается государственно-общественное управление, поэтому большое значение в формировании образовательной политики придается общественности.

С целью определения и учета мнения общественности необходимо проводить социологические исследования, основной задачей которых является выявление соответствия образовательных услуг определенным запросам. Итоги таких исследований могут быть полезны администрации вуза, школы, так как они получают оценку своей деятельности, на базе которой возможны необходимые изменения в образовательной политике, жизнедеятельности образовательной организации. Проведены исследования потребностей представителей сообществ: родителей, учащихся, сотрудников вузов, школ, — заинтересованных в результатах формирования эффективной образовательной политики. По итогам социологического исследования был сформирован ряд важных для сообщества основных рекомендаций по формированию образовательной политики.

В социологическом исследовании приняли участие сотрудники вузов, школ, родители, студенты вузов города Москвы и Самарской области. Итоги исследования общественного мнения по отношению к системе образования позволяют выделить направления деятельности образовательных учреждений, которые интересуют вышеназванные сообщества:

- 1) создание в образовательных учреждениях и на уровне муниципалитетов органов

государственно-общественного управления, имеющих управленческие полномочия, включая распределение средств стимулирующей части фонда оплаты труда;

2) подготовка и размещение в сети Интернет образовательными организациями публичных докладов о финансово-хозяйственной и образовательной деятельности;

3) создание постоянно обновляемых сайтов образовательных организаций в сети Интернет;

4) организация участия общественных экспертов в лицензировании, аккредитации учебных заведений;

5) организация присутствия общественных наблюдателей при проведении итоговой аттестации выпускников образовательных учреждений;

6) признание общественности как полноправного субъекта образовательной политики, а общественного заказа как одного из базовых оснований для создания стандартов образования, требований к его результатам и необходимым условиям организации образовательного процесса;

7) привлечение общественности к оценке и стимулированию качества образования как важного инструмента повышения качества работы преподавателей и образовательных организаций;

8) проведение политики информационной открытости, которая позволяет соблюдать права потребителей образовательных услуг и становится главным фактором обеспечения конкурентоспособности образовательных организаций в ситуации нормативного подушевого финансирования;

9) расширение общественного участия в формировании стратегии развития учреждений высшего образования, оценка качества подготовки специалистов через социальное партнерство;

10) формирование образовательной политики с учетом важности информации об образовательном учреждении, размещенной на сайте вуза, школы, о том, что именно на нём должно быть размещено, и постоянной поддержки информации в актуальном состоянии;

11) степень готовности вуза к реформированию и внедрению изменений;

12) оценка возможности влияния на деятельность вуза, участие в управлении образовательной организацией;

13) возможность выражения мнения родителей о вузе, где обучаются их дети;

14) возможные способы выражения родительского мнения;

15) оценка закономерности слияния образовательных организаций и повышения качества образования;

16) отслеживание мнения студентов о себе в социальных сетях;

17) учет общественного мнения о необходимости изменений в образовательной политике.

Рассмотрим основные позиции общественного мнения респондентов по этим направлениям. В настоящее время получили широкое признание управляющие советы в школе как важная модель государственно-общественного управления. Они позволяют вовлечь определенные слои общественности в управление образовательным учреждением, а именно в осуществление следующих функций: распределение стимулирующей части фонда оплаты труда; стратегическое планирование развития образовательного учреждения; нормативное оформление развития школы; мотивация реализации стратегии развития школы; контроль осуществления стратегии, публичные слушания, отчетность перед государством и обществом.

Однако мнение сотрудников школ по этому вопросу разделилось. С утверждением значимости управляющих советов не согласны 25,76 %, в то же время согласие выражают 46,21 %. Число респондентов, согласных с необходимостью создания в вузе и на муниципальном уровне органов государственно-общественного управления (управляющих советов), обладающих управленческими полномочиями, в том числе по распределению средств стимулирующей части фонда оплаты труда, — 43,4 %, затруднились ответить — 33,3 %, а 23,3 % не согласны. Управляющий совет в вузе считают необходимым 50 % родителей студентов.

Учитывая то, что управляющие советы были наделены полномочиями по участию в распределении стимулирующей части фонда оплаты труда сотрудников образовательных

организаций, это привело к необходимости разработки таких инструментов, как выявление и учет оценки представлений общественности о результатах деятельности образовательного учреждения в целом. Возникавшие на первоначальном этапе риски роста социальной напряженности в образовательной сфере как ответ на наделение советов выше-названными полномочиями удалось снизить благодаря внедрению результирующих моделей осуществления таких полномочий. Таким образом, преимущества модели управляющего совета не должны восприниматься как отказ от практической ценности других форм государственно-общественного управления. На рисунке 1 представлены мнения сотрудников школ, вузов, родителей по данному вопросу.

Сегодня в сфере образования на различных уровнях управления получила распространение практика публичных докладов. Большая часть сотрудников школы 68,94 % согласны с идеей публичных слушаний по теме образовательной деятельности. С утверждением потребности в подготовке вузами публичных отчетов и размещении их в сети Интернет не согласны только 8,3 % отвечающих, согласны 73,3 % и затруднились ответить 18,3 %. Публичные отчеты о деятельности вуза поддерживает почти половина родителей студентов — 44,65 % (рис. 2).

Важно отметить, что публичные слушания из инновации, характерной для ограниченного

числа образовательных организаций, превращается в настоящее время в неотъемлемую часть современной системы образования. Переход от эксперимента к широкому внедрению — пример управленческой инновации, который встречается довольно редко. Однако опасность искусственной активизации инноваций прекрасно известна. Быстрый переход от концептуальной идеи к жесткой практике способствует ее формализации. Практика создания публичных отчетов подтверждает появление такого эффекта, поэтому вместо содержательных отчетов возникают всякого рода «отписки», определяющие низкое качество публичных слушаний. Программы повышения квалификации руководящих кадров в отдельных регионах уже сейчас включают вопросы подготовки публичных отчетов, но культура данной деятельности будет формироваться, по-видимому, еще долгое время.

Обновление сайтов вузов и школ в сети Интернет — один из важнейших критериев участия общественности в формировании образовательной политики. Идею о необходимости регулярного обновления сайтов школ в сети Интернет поддерживает более половины респондентов — 61,36 %. Большинство сотрудников вузов (70 %) согласны с тем, что необходимо регулярное (не реже 2 раз в месяц) обновление сайтов вузов. Число несогласных с этим составляет всего 5 %. Однако следует отметить,

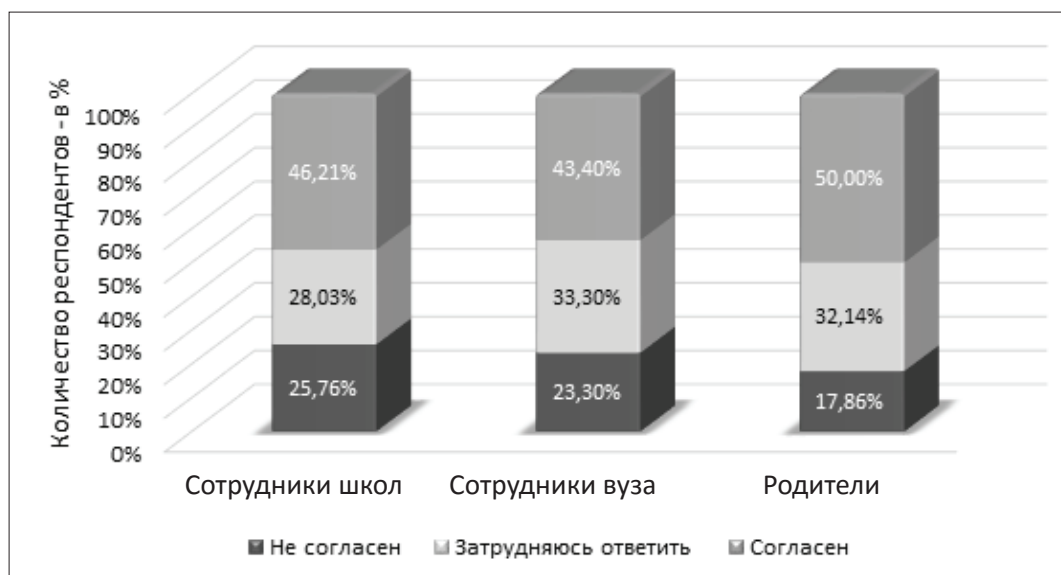


Рис. 1. Мнение респондентов о создании в образовательных учреждениях и на уровне муниципалитетов органов государственно-общественного управления (управляющие советы)

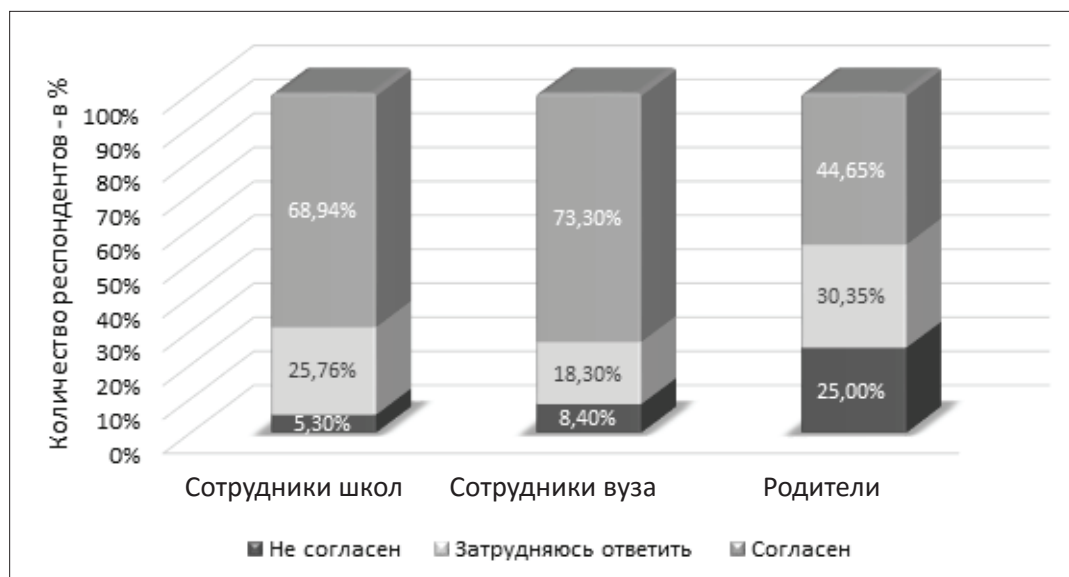


Рис. 2. Подготовка и размещение в сети Интернет образовательными организациями публичных докладов об образовательной деятельности

что у некоторых родителей сегодня есть определенное непонимание информационной ценности сайтов образовательных учреждений: об этом говорит то, что 53,57 % затруднились ответить на данный вопрос и только 32,15 % родителей интересуются обновлением сайтов в Интернете (рис. 3).

По степени важности виды информации об образовательном учреждении, размещенные на сайте вуза, школы, распределились следующим образом (табл. 1).

Важное значение в реализации государственно-общественной политики имеет организация участия общественных экспертов в лицензировании, аккредитации образовательных организаций.

При государственной аккредитации определяется соответствие показателей деятельности образовательных организаций федеральным государственным образовательным стандартам. Но интересы родителей, учащихся, некоммерческих структур и бизнеса часто

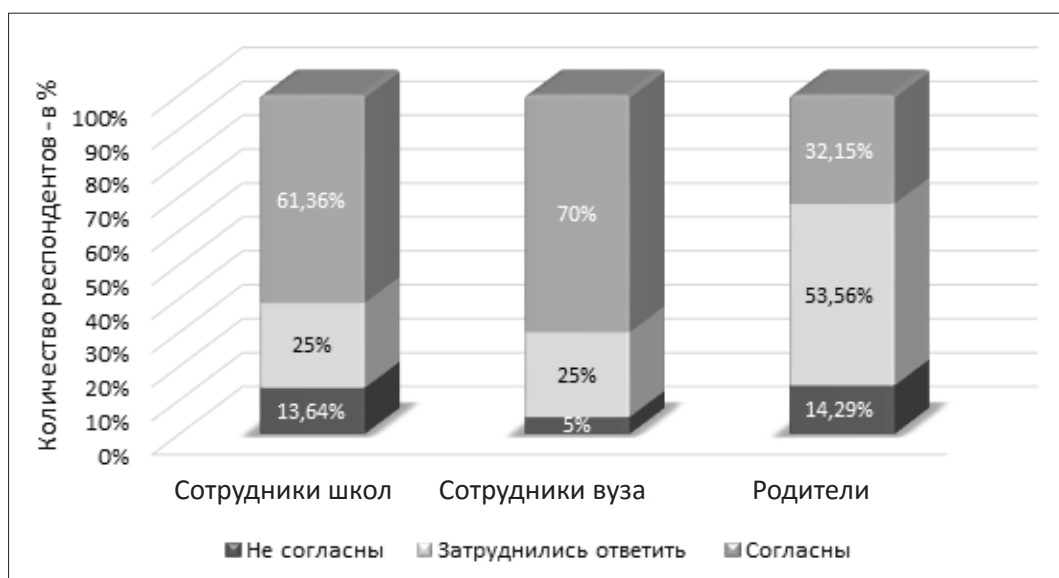


Рис. 3. Регулярное обновление сайтов вузов и школ в Интернете

Таблица 1

**Степень важности видов информации об образовательном учреждении,
размещенных на сайте вуза, школы (расположение в порядке убывания)**

	Сотрудники вузов	Сотрудники школ	Родители	Студенты
Наличие на сайте вуза информации для родителей об их обязанностях и правах как участников деятельности в системе образования	43,3 %	91,67 %	71,43 %	4 %
Возможность оставить отзыв о деятельности вуза, получить определенную консультацию, обратиться с пожеланием, вопросом	80 %	90,91 %	23,21 %	11,1 %
Размещение на сайте вуза ежегодных публичных слушаний	75 %	91,67 %	32,14 %	9,5 %
Наличие на сайте вуза, школы сведений о работе органов общественного управления (наблюдательный совет, управляющий совет, попечительский совет и т. д.)	56,7 %	78,79 %	22,32 %	11,9 %
Наличие на сайте вуза информации, выставляемой от имени общественного органа управления	36,7 %	83,33 %	21,43 %	11,9 %
Наличие информации по наиболее важным показателям работы вуза: Квалификация профессорско-преподавательского состава	66,7 %	25 %	11,61 %	28,6 %
Поддержка информации на сайте вуза в актуальном состоянии	43,3 %	10,42 %	66,96 %	11,15 %
Наличие на сайте вуза сведений для родителей, как оказывать помощь своим детям в образовательном процессе	36,7 %	27,68 %	27,68 %	4,8 %
Здоровье студентов	8,3 %	25,76 %	33,93 %	28,6 %
Динамика по предыдущим годам	18,3 %	10,51 %	23,21 %	16,7 %

не совпадают с требованиями государства, а в результате не могут быть полностью приняты во внимание в стандартизированных процедурах контроля. Это и определило возникновение института общественных экспертов. Сейчас в регионах действует система их подготовки.

Большинство сотрудников школ — 72,73 % — выступают за обеспечение участия общественных экспертов в аккредитации, лицензировании школы. С данным положением не согласны 14,29 % сотрудников вуза, согласны 32,15 % и затруднились ответить 53,57 %. На данный вопрос не смогли

ответить 35 % родителей, 35 % согласны, 30 % не согласны (рис. 4).

Однако практика аккредитации в регионах показывает, что участие общественности в вышеназванных процедурах случается нечасто. Поэтому для организации подлинно государственно-общественного характера государственной аккредитации важно нормативно ввести в процесс аккредитации различных представителей общественности. Неслучайно большинство опрошенных представителей общеобразовательных учреждений выступают за обеспечение участия общественных экспертов в лицензировании,

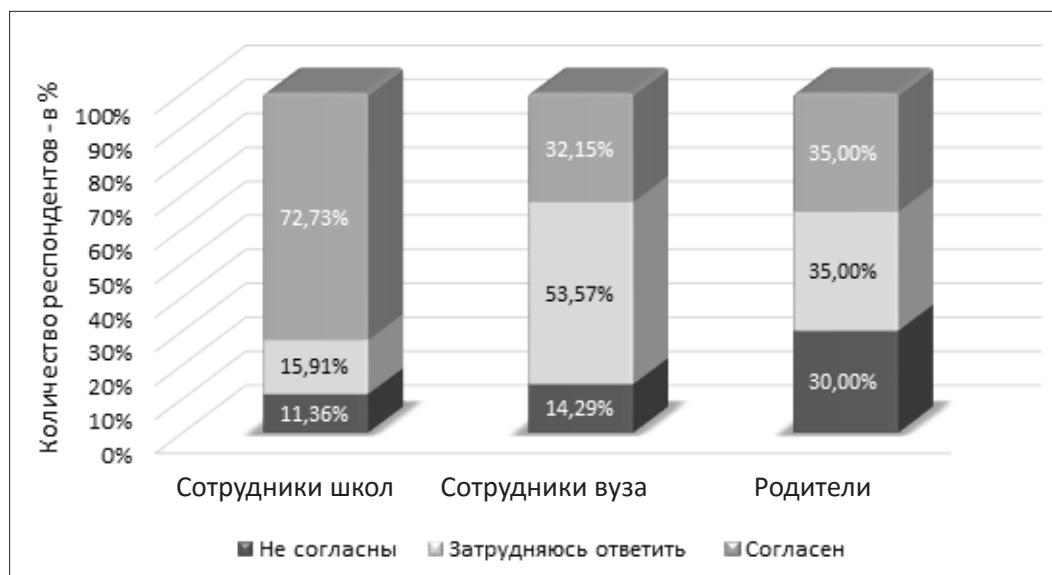


Рис. 4. Организация участия общественных экспертов в лицензировании, аккредитации образовательных организаций

аккредитации школы, так как процедура общественной аккредитации образовательных заведений помогает:

- привлекать общественность к управлению системой образования в регионах;
- создать механизм реализации права граждан на доступное получение достоверных сведений о содержании образовательных услуг;
- создать механизм обратной связи между производителями и потребителями услуг в сфере образования;
- повысить имидж аккредитованной образовательной организации и поднять ее конкурентоспособность.

Немаловажное значение в государственно-общественной политике имеет организация присутствия общественных наблюдателей при проведении итоговой аттестации выпускников образовательных учреждений.

Присутствие общественных наблюдателей на итоговой аттестации выпускников общеобразовательных учреждений в формате ЕГЭ поддержало более половины сотрудников школ — 68,94 %. Однако с утверждением о присутствии общественных наблюдателей на итоговой аттестации студентов вуза не согласны 41,6 % сотрудников вуза, согласны — 30 % и затруднились ответить 28,3 %. Данную идею не поддерживают 37,5 % родителей, затрудняются ответить 41,07 % (рис. 5).

Механизмы общественного участия в оценке качества образования представлены в концепциях систем оценки качества образования в регионах. В настоящее время внедряются различные модели и формы такого участия. Работает институт общественного наблюдения при проведении ЕГЭ. Привлекаются представители общественности к участию в комиссиях по лицензированию и аккредитации, в процедурах аттестации кадров в сфере образования.

Рассмотрим степень согласия со следующими системными эффектами развития общественного участия при формировании образовательной политики и управления, определяющими развитие системы высшего образования и обучения на сегодняшний день: признание общественности как полноправного субъекта образовательной политики, а общественного заказа как одного из базовых оснований для создания стандартов образования, требований к его результатам и необходимым условиям организации образовательного процесса.

Если среди сотрудников вузов 40 %, а среди сотрудников школ — 72 % не согласны с тем, чтобы признать общественность полноправным субъектом образовательной политики, а общественный заказ признать как важнейшее основание для формирования

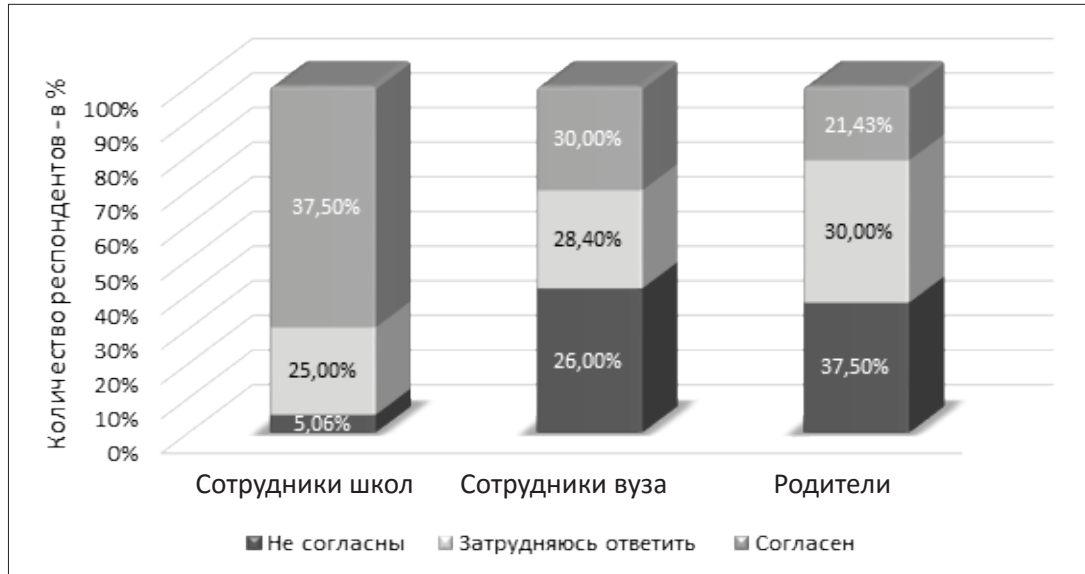


Рис. 5. Организация присутствия общественных наблюдателей при проведении итоговой аттестации выпускников образовательных учреждений

стандартов образования и требований к его результатам и условиям организации образовательного процесса, то среди родителей большинство — 48 % — согласны с этим утверждением и только 28 % не согласны, а 24 % затруднились с ответом. Это говорит о том, что административная вертикаль системы образования формулирует свой запрос к качеству образования на базе стандартов, а родители могут иметь только ряд пожеланий или систему требований к образовательному процессу и его результатам, неоформленных как официальный запрос. Но опрос представителей общественности, а именно родителей, поможет формализовать их требования к системе образования, уточнить образовательные стандарты и способы их предъявления обществу. На рисунке 6 представлены мнения сотрудников вузов, школ, родителей о признании общественности как полноправного субъекта образовательной политики.

Привлечение общественности к оценке и стимулированию качества образования является важным инструментом повышения качества работы преподавателей и образовательных организаций.

Число сотрудников вузов, согласных с тем, что привлечение общественности к оценке и стимулированию качества образования выступает важным инструментом повышения

качества работы профессорско-преподавательского состава и образовательных учреждений, составило 38,3 % выборки; 18,3 % затруднились ответить. Среди сотрудников школ с данным вопросом согласны 31,82 %, затруднились ответить — 25,76 %. Однако среди представителей общественности, а именно родителей, привлечение общественности к оценке качества образования одобряют больше респондентов — 38,39 %, затруднились ответить — 28,57 %. Это говорит о том, что родители в целом поддерживают привлечение общественности к оценке и стимулированию качества образования в большей степени, чем представители официальной системы образования.

Однако нужно сказать, что общественность в лице родителей и другие группы образовательных сообществ в большей или меньшей степени поддерживают привлечение общественности к оценке качества образования. В настоящее время создаются различные модели и формы такого участия. Работает институт общественного наблюдения при проведении ЕГЭ. Привлекаются представители общественности к участию в комиссиях по лицензированию и аккредитации, к процедурам аттестации кадров в системе образования. На рисунке 7 представлены мнения сотрудников вузов, школ, родителей.

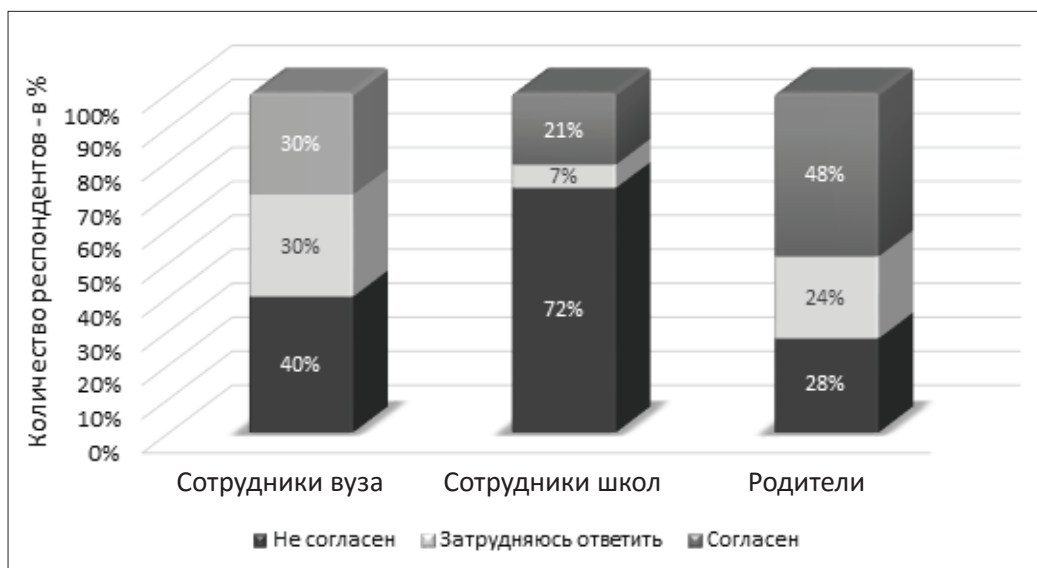


Рис. 6. Признание общественности как полноправного субъекта образовательной политики

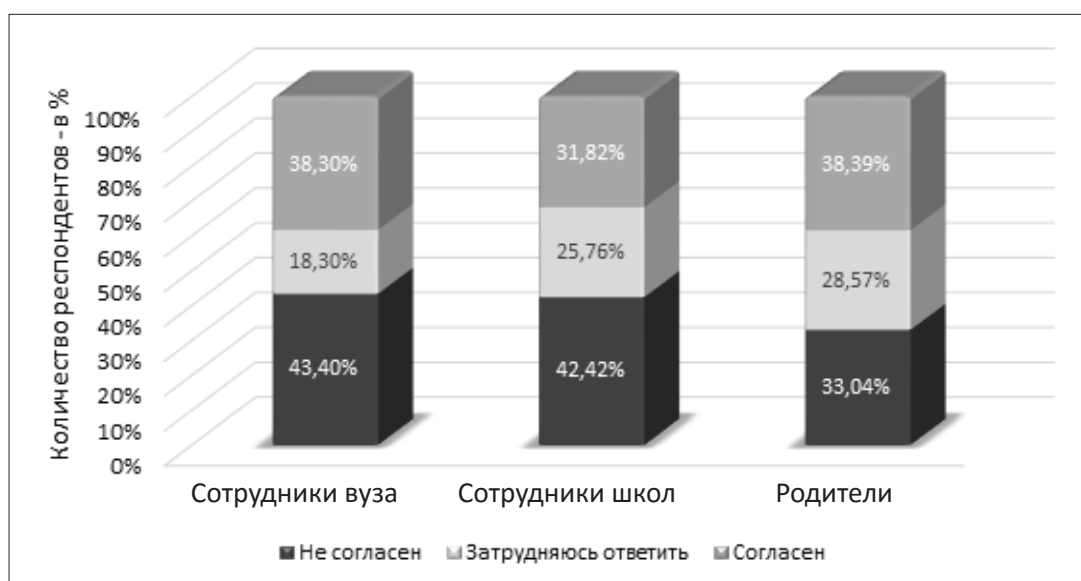


Рис. 7. Отношение к привлечению общественности к оценке и стимулированию качества образования

С утверждением того, что политика информационной открытости позволяет соблюдать права потребителей образовательных услуг и становится главным фактором обеспечения конкурентоспособности образовательных организаций в ситуации нормативного подушевого финансирования, не согласны всего 20 %, согласны больше половины сотрудников вузов 56,7 % и затруднились ответить 23,3 %. Мнения респондентов

сотрудников школ при ответе на этот вопрос также разделились. В целом чаша весов склоняется в сторону несогласия с этим утверждением — 48,49 %, согласных только 20,45 % и затруднились ответить 31,06 %. Среди родителей затруднились ответить на данный вопрос 30,36 %. Тем не менее 34,8 % родителей согласны с этим утверждением (рис. 8).

Рассмотрим расширение общественного участия в формировании стратегии развития

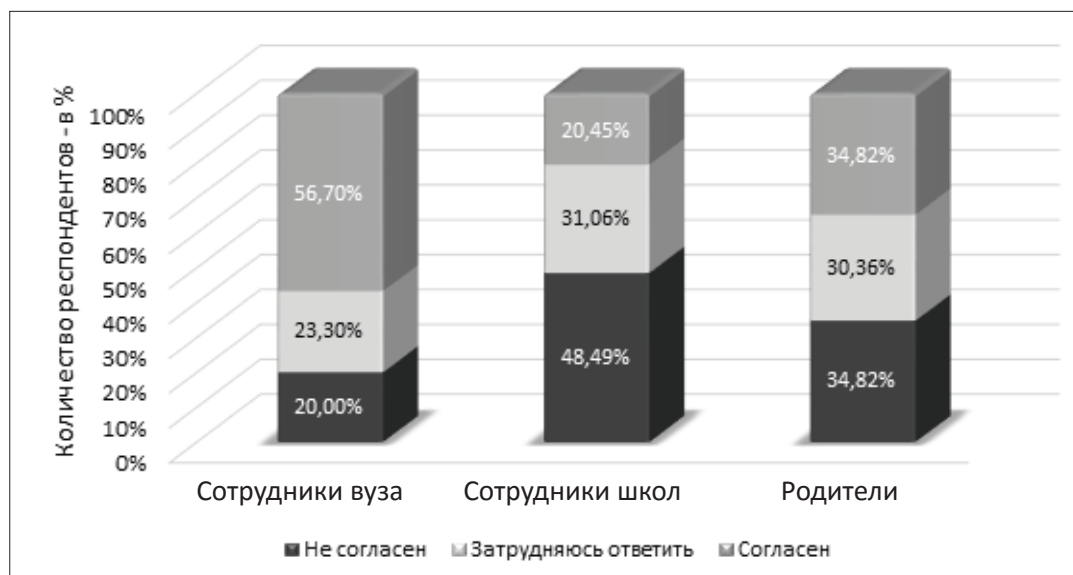


Рис. 8. Отношение к политике информационной открытости

учреждений высшего образования, оценку качества подготовки специалистов через социальное партнерство.

Необходимо отметить, что процесс развития государственно-общественного управления в системе профессионального образования проходит менее активно. Одним из основных направлений расширения участия общественности в формировании стратегии развития профессионального образования в настоящее время является социальное партнерство, осуществляющееся в следующих формах:

- установление взаимоотношений с социальными партнерами по созданию программ и стандартов в системе профессионального обучения;

- использование современной технологической базы предприятий для организации практики студентов;

- привлечение социальных партнеров к развитию производственной деятельности учебных заведений;

- использование специалистов, имеющих опыт профессиональной деятельности, для преподавания в образовательных организациях;

- материально-техническое обеспечение, привлечение дополнительных финансовых средств.

Исследования показывают, что привлечение социальных партнеров к разработке стандартов и программ профессионального

образования не вызывает согласия у 17 % сотрудников вузов, затрудняются ответить на этот вопрос 35 %, а согласных — 48 %. Среди родителей 25 % затруднились с ответом, а 32 % полностью согласны (рис. 9–10).

С идеей организации практики студентов с использованием современной технологической базы предприятий согласны почти все представители вуза — 93,4 % — и более половины родителей — 56,25 % (табл. 2).

Сегодня стратегическим направлением решения данных проблем является не расширение форм взаимодействия учреждений профессионального образования и работодателей, а создание условий для участия работодателей в управлении учреждениями профессионального образования, что позволит решать рассматриваемые проблемы наиболее эффективно. Показательны, в частности, данные по привлечению социальных партнеров к участию в создании образовательных стандартов. Относительно низкий процент сотрудников вузов — 48,4 %, придерживающихся этой позиции, обусловлен специфическим языком стандартов, их неясностью и закрытостью для широких слоев общественности. Это может говорить о необходимости своеобразного «перевода» ведомственного языка на язык, понятный гражданам.

С идеей о взаимодействии с социальными партнерами по развитию производственной

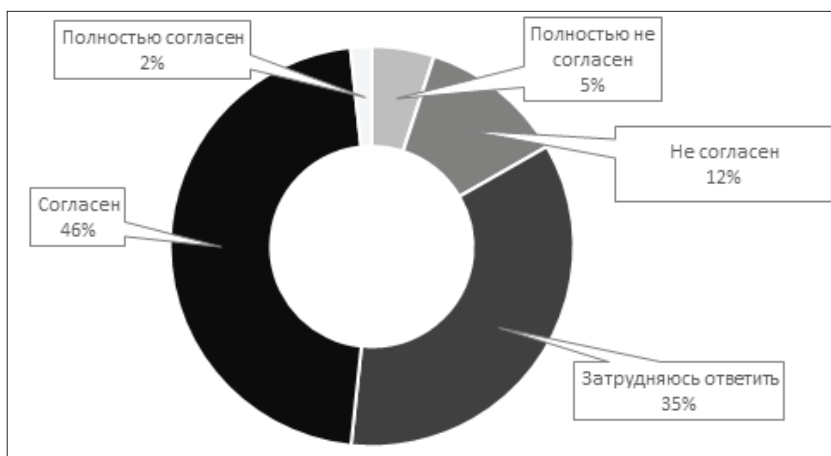


Рис. 9. Мнения сотрудников вузов о привлечении социальных партнеров к разработке стандартов и программ профессионального образования

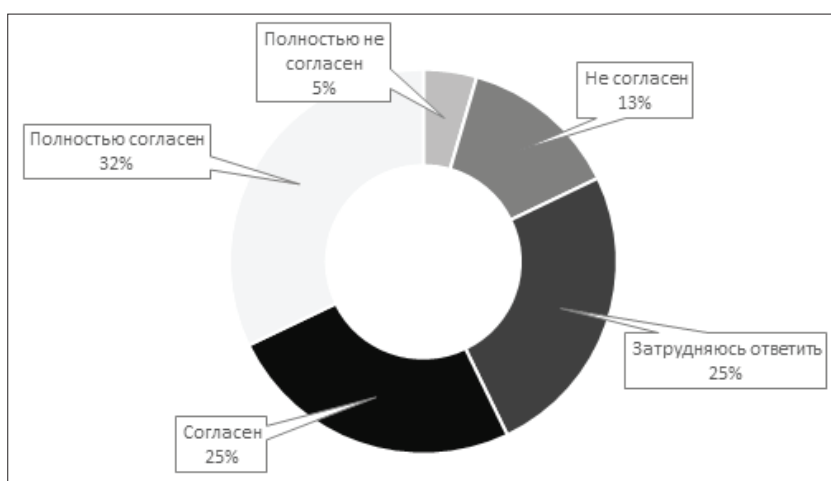


Рис. 10. Мнения родителей о привлечении социальных партнеров к разработке стандартов и программ профессионального образования

Таблица 2

Расширение общественного участия в формировании стратегии развития учреждений высшего образования, оценка качества подготовки специалистов через социальное партнерство

	Родители	Сотрудники вузов
Установление взаимоотношений с социальными партнерами по созданию программ и стандартов в системе профессионального обучения	57,14 %	48,4 %
Использование современной технологической базы предприятий для организации практики студентов	56,25 %	93,4 %
Привлечение социальных партнеров к развитию производственной деятельности учебных заведений	64,29 %	73,4 %
Использование специалистов, имеющих опыт профессиональной деятельности, для преподавания в образовательных заведениях	58,04 %	76,6 %

деятельности учреждений согласны почти все представители вузов — 73,4 % — и большинство родителей — 64,29 % (табл. 2).

Большинство сотрудников вуза считает, что необходимо привлечение специалистов, имеющих опыт профессиональной деятельности в соответствующих отраслях производства, к преподаванию в образовательных учреждениях, — 77 %; такого же мнения придерживается 58 % родителей (рис. 11–12).

Расширение управления профессиональным образованием с привлечением общественности должно не только учитывать перспективу развития взаимоотношений заведения с работодателями в сфере получения качественного профессионального образования и соответствия

запросам рынка труда, но также представлять данную проблематику как базу для построения моделей государственно-общественного управления в сфере профессионального образования.

Далее рассмотрим возможности влияния родителей на деятельность вуза, их участия в управлении образовательной организацией.

Исследования о возможностях родителей повлиять на деятельность вуза показывают, что администрация вуза проявляет недостаточное внимание к интересам родителей. 31 % респондентов согласны с утверждением, что «никто никогда моим мнением как родителя не интересовался, руководство вуза его игнорирует», а 12 % отметили, что «администрация вуза интересуется моим

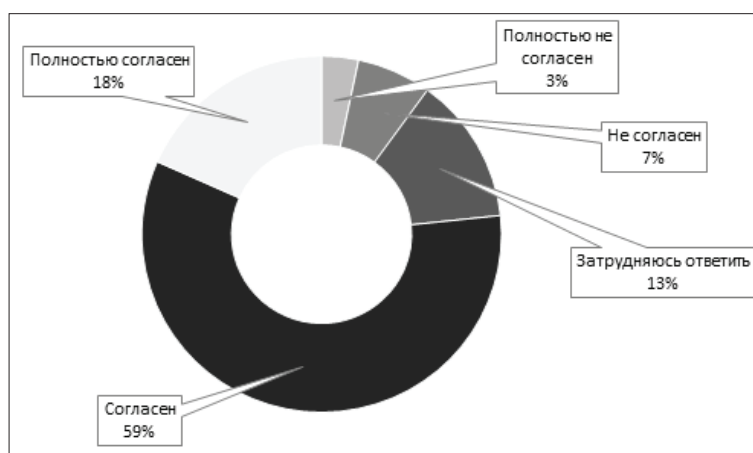


Рис. 11. Мнения сотрудников вузов о привлечении специалистов с опытом профессиональной деятельности

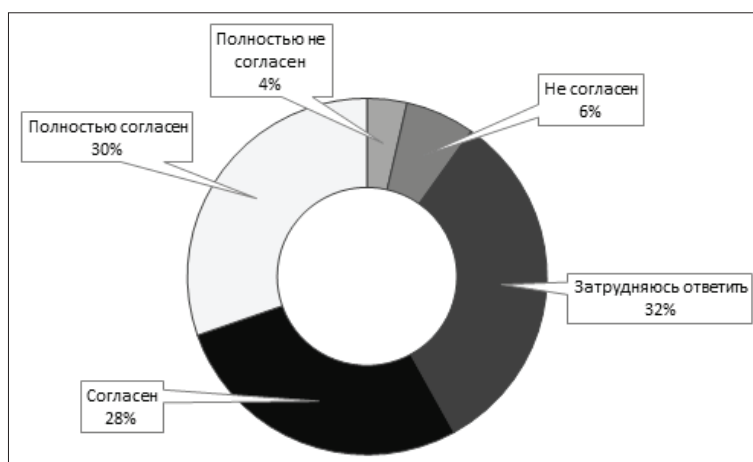


Рис. 12. Мнение родителей о привлечении специалистов с опытом профессиональной деятельности

мнением только по ключевым вопросам жизни вуза, но чаще всего его учитывают». Необходимо отметить, что при этом большая часть респондентов — 54 % — затруднились с ответом (рис. 13).

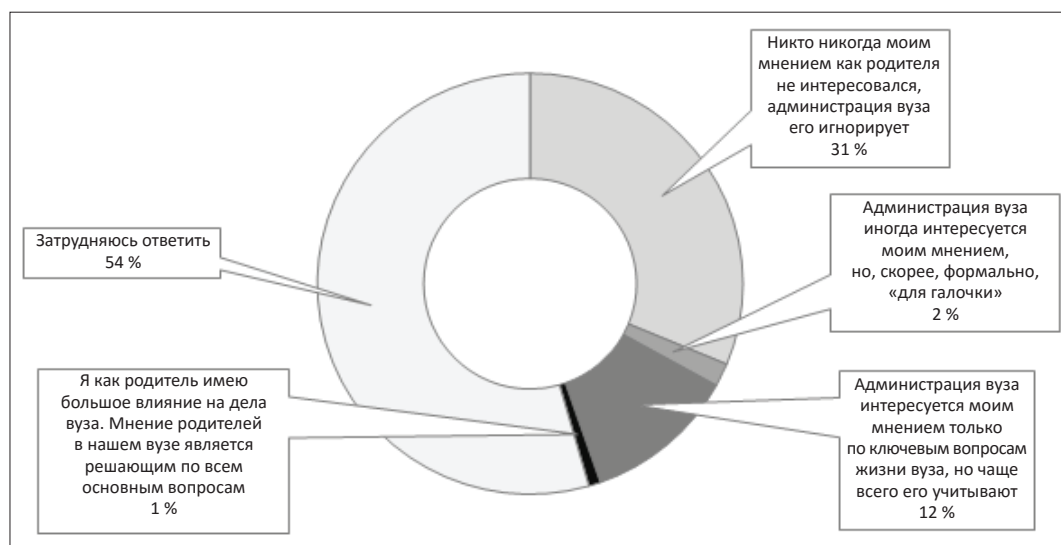


Рис. 13. Мнения родителей о возможности влияния на деятельность вуза

Характерно, что ни материальное положение, ни статус вуза, ни возраст респондентов не имеют большого влияния на мнение родителей об их возможности воздействовать на деятельность образовательного учреждения. Важными факторами, определяющими отношение к данной проблеме, являются, прежде всего, уровень образования родителей, а также их активность. Показательным является то, что большая часть родителей испытывает затруднение в ответе на вопрос о возможности их воздействия на образовательный процесс.

Можно предположить, что главная проблема заключается в характере и результативности каналов взаимодействия вуза и родителей.

Исследования показывают, что перечень форм, предоставляемых сферой образования для выражения мнения родительской общественности, не слишком велик и, как правило, включает следующие возможности:

- 1) «анонимный ящик» в фойе вуза для обращений;
- 2) горячая телефонная линия;
- 3) Интернет и обращение через социальные сети;

- 4) Интернет и обращение через сайт вуза;
- 5) обращение в орган управления образованием;
- 6) прием у ректора вуза;
- 7) анкетный опрос родителей;

- 8) встреча с преподавателем;
- 9) общее собрание родителей и администрации.

Данный набор форм активно используется родительской общественностью. Однако, как показал опрос, сегодня в образовательных заведениях не хватает следующих каналов коммуникации: горячей телефонной линии, Интернета, «анонимного ящика». Например, о существовании в образовательном учреждении горячей телефонной линии заявили только 9,12 % респондентов, а пользоваться ею готовы только 29,46 %. Вместе с тем показательным является то, что родители уделяют больше внимания анонимным и дистанционным каналам. Кроме того, результаты анализа показали, что родители с высоким уровнем образования нередко предпочитают получение сведений через Интернет, а люди более старшего поколения, по сравнению с молодым поколением, предпочитают личные контакты, а не дистанционные.

Отдельно следует прокомментировать общественное мнение об укрупнении образовательных учреждений, которое вызвало широкий общественный резонанс. Большинство

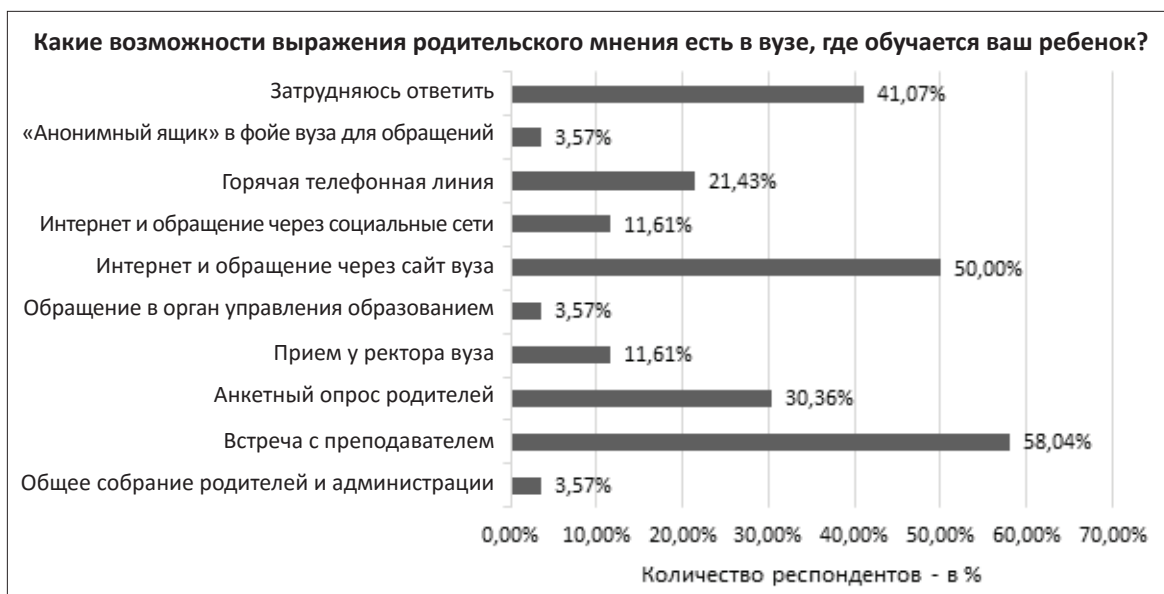


Рис. 14. Возможности выражения родительского мнения в вузе



Рис. 15. Желаемые возможности выражения родительского мнения о вузе

сотрудников вузов (40,18 %) не согласны с тем, что объединение приведет к позитивным результатам, 13,39 % — согласны и 46,43 % затрудняется с ответом. Ответы на вопрос сотрудников школ разделились. Слияние с другими учебными заведениями приведет к:

- «облегчению поступления детей в школу» (10,61 %);
- ограничению круга выбора образовательных учреждений (11,36 %);
- сокращению дополнительных финансовых затрат семьи (9,09 %);

- увеличению дополнительных финансовых затрат семьи (12,88 %);
- улучшению качества получаемого образования (19,7 %);
- ухудшению качества получаемого образования (36,36 %).

Слияние с другими учебными заведениями к повышению качества образования не приведет, считают 56,7 % родителей. Большинство студентов (62,7 %) уверены, что за счет слияния отдельных учебных заведений невозможно добиться улучшения условий обучения.

Следует сказать о результатах социологического исследования мнения преподавателей по поводу отслеживания оценок студентов о них самих в социальных сетях. Половина сотрудников вузов (52,2 %) считает необходимым отслеживать мнения студентов о себе в социальных сетях.

Важно отметить уровень общественной ответственности при реализации гражданского права осуществлять общественный контроль в системе образования.

Подавляющее большинство сотрудников вузов (82,6 %) считает необходимым включаться в работу общественных советов различного уровня. Большая часть родителей готова только пассивно следить за положением дел в системе образования (86,61 %).

Общественное мнение о необходимости изменений в образовательной политике

Родительская общественность реально оценивает изменения в образовательной политике в регионе, большинство родителей признают необходимость дальнейшего реформирования системы образования, но с участием общественности. Кроме того, представители иных сообществ также считают, что многие аспекты системы образования нуждаются в переменах (табл. 3).

По мнению респондентов обеих групп, работа образовательного учреждения должна быть направлена на приспособление системы высшего образования к изменяющимся потребностям рынка труда, развитие социальных и предпринимательских компетенций у студентов, развитие творческого потенциала учащегося.

У этого процесса могут быть определенные сложности в связи с наличием в образовательных учреждениях социально уязвимых групп, поэтому респонденты предлагают организовать обеспечение социальной поддержки обучающихся, в том числе инвалидов, учащихся из неблагополучных семей, детей-сирот и др. Представители сообществ выступают за обеспечение системы высшего образования квалифицированными преподавателями, создание современной материально-технической (здания, помещения, лаборатории и др.) и учебно-методической (пособия, литература и др.) базы для подготовки учащихся.

В рамках исследования выявлена общественная потребность в большем количестве информации о деятельности и эффективности работы образовательных организаций и объединении усилиями бизнеса, государства и образовательных организаций в развитии системы высшего образования: управление образованием с участием организаций-работодателей, организаций социальной сферы.

Таблица 3

Какие меры необходимо принять в сфере образовательной политики, на ваш взгляд?

	Родители	Сотрудники вузов
Приспособление системы высшего образования к изменяющимся потребностям рынка труда	77,7 %	56,6 %
Обеспечение системы высшего образования квалифицированными преподавателями	82 %	76,7 %
Создание современной материально-технической (здания, помещения, лаборатории и др.) и учебно-методической (пособия, литература и др.) базы для подготовки студентов	70,6 %	76,7 %
Создание современных механизмов оценки качества образования	78,8 %	46,7 %
Объединение усилий бизнеса, государства и образовательных организаций в развитии системы высшего образования: управление образованием с участием организаций-работодателей, организаций из социальной сферы	22,3 %	28,3 %
Современная система профессиональной ориентации и консультирования по вопросам развития карьеры	52,68 %	65 %

	Родители	Сотрудники вузов
Реализация на основе профессиональных образовательных учреждений вариативного набора образовательных программ для профессионального обучения разных категорий граждан	41,97 %	66,7 %
Организация социальной поддержки учащихся, в том числе уязвимых социальных групп (инвалиды, неблагополучные семьи, дети-сироты и др.)	79,46 %	71,7 %
Обеспечение признания результатов самообразования	49,11 %	55 %
Развитие социальных и предпринимательских компетенций у студентов	56,25 %	60 %
Создание условий для воспитания молодежи и повышения ее мотивации к поддержанию здорового образа жизни и физическому совершенству	62,5 %	70 %
Создание условий для военно-патриотического воспитания обучающихся и допризывной подготовки	54,47 %	56,6 %

Важным является тот факт, что среди представителей общественности больше людей, которые выступают за увеличение бесплатных образовательных услуг, а также за реализацию на основе профессиональных образовательных организаций вариативного набора образовательных программ для профессионального обучения разных слоев населения и создание условий для военно-патриотического воспитания обучающихся и допризывной подготовки.

Заключение

В целом проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- необходимо продолжить работу по созданию органов государственно-общественного управления в системе образования на уровне муниципалитетов, придавая им больший объем властных полномочий;
- создать четкую систему информирования общественности о модернизации образования через ряд отлаженных информационных каналов;
- проработать на экспертном уровне и организовать широкое обсуждение вопроса по созданию в вузах органов государственно-общественного управления, наделенных комплексом управленческих полномочий, в том числе

по распределению средств стимулирующей части фонда оплаты труда;

- обратить самое пристальное внимание на размещение в сети Интернет образовательных учреждений публичных докладов о финансово-хозяйственной и образовательной деятельности;
- отладить систему по созданию и регулярному обновлению сайтов образовательных учреждений в сети Интернет, обеспечивающих не только информирование общественности, но и привлечение граждан к решению проблем системы образования путем выработки коллективных решений;
- создать систему обучения по обеспечению участия общественных экспертов в лицензировании, аккредитации образовательных учреждений;
- проработать на экспертном уровне систему по привлечению общественных наблюдателей во время итоговой аттестации студентов вузов;
- создать механизм реализации права граждан на доступное получение достоверной и адекватной информации о качестве образовательных услуг;
- объединить усилия бизнеса, государства и образовательных организаций в развитии системы высшего образования: управление образованием с участием организаций-работодателей, организаций из социальной сферы.

Литература

1. **Ананишнев В. М.** Социология образования. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2012. 352 с.
2. **Геворкян Е. Н.** Социология в образовании. М.: Перо, 2015. 497 с.
3. Лучшие практики общественного участия в формировании и реализации политики в сфере образования: сб. материалов / под общ. ред. С. Г. Косарецкого, Е. Н. Шимутиной. М., 2009. 516 с.
4. **Реморенко И. М.** Переход к инновационной экономике: возможности и ограничения для системы образования // Вопросы образования. 2011. № 3. С. 54–73.
5. **Реморенко И. М.** Московский городской педагогический университет и его участие в развитии образовательного законодательства // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2015. № 1. С. 5–9.
6. **Романова Е. С.** Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 28–42.
7. **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.
8. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 5–24.
9. **Рябов В. В., Ракитов А. И., Русецкая М. Н.** Педагогическое образование и будущее России // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 14–21.
10. **Хагуров А. А.** Социальный эксперимент (основные вехи истории социального экспериментирования; вопросы планирования эксперимента; экспериментальные открытия в социальных науках XX века): монография. М.; Краснодар: Кубанский гос. аграрный ун-т, 2014. 210 с.

References

1. **Ananishnov V. M.** Sociology of Education. Moscow: «Kanon+ ROOI «Rehabilitation», 2012. 352 p.
2. **Gevorgyan E. N.** Sociology in Education. Moscow: Feather, 2015. 497 p.
3. Best Practices for Public Participation in Formation and Implementation of Policy in Education: Collection of Materials / Under the General Editorship of S. G. Kosaretsky, E. N. Simutina. M., 2009. 516 p.
4. **Remorenko I. M.** Transition into an Innovation Economy: Opportunities and Constraints for the Education System // Educational Issues. 2011. № 3. P. 54–73.
5. **Remorenko I. M.** Moscow City University and its Involvement into the Development of Educational Legislation // Bulletin of the RUDN University. Series: Informatization of Education. 2015. № 1. P. 5–9.
6. **Romanova E. S.** The Development of the Science of Higher Education for the Support of the Civil and Occupational Formation of the Participants of the Educational Progress // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 2. P. 28–42.
7. **Romanova E. S., Abushkin B. M., Tkachenko A. V.** Parent Community in the Educational Policy Matters // Systems Psychology and Sociology. 2014. № 2 (10). P. 127–137.
8. **Ryzhov B. N.** The Basis of Systems Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 5–24.
9. **Ryabov V. V., Rakitov A. I., Rusetskaya M. N.** Teacher Education and the Future of Russia // Higher Education in Russia. 2012. № 6. P. 14–21.
10. **Hagurov A. A.** Social Experiment (the Main Stages in the History of Social Experimentation; Issues of Experimental Design; Experimental Findings in the Social Sciences of the XX century): Monograph. Moscow; Krasnodar: Kuban State Agrarian University Press, 2014. 210 p.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИДЕЙ РУДОЛЬФА ШТЕЙНЕРА ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОЛОГИИ

А. В. Ткаченко,
МГПУ, Москва,
В. А. Пегов,
СГАФКСТ, Смоленск,
Г. М. Случ,
СГАФКСТ, Смоленск

В статье рассмотрен подход к изучению человека и общества, разработанный в трудах Р. Штейнера и его последователя Б. Ливехуда. Показана возможность синтеза современной социологии и антропософии.

Ключевые слова: современная социология; индивидуализированная социология; антропософия; научная парадигма; фазы социализации; индивид; личность; религия; мораль; биографический метод.

RELEVANCE OF RUDOLF STEINER'S IDEAS FOR MORDEN SOCIOLOGY

A. V. Tkachenko,
MCU, Moscow,
V. A. Pegov,
SSAPCST, Smolensk,
G. M. Sluch,
SSAPCST, Smolensk

The article describes the approach to the study of man and society developed in the works of Rudolf Steiner and his follower Bernard Lievegoed. It points to the possibility of synthesis of modern sociology and anthroposophy.

Keywords: modern sociology; individualized sociology; anthroposophy; scientific paradigm; socialization phases; individual; personality; religion; morality; biographical method.

Введение

В социологии уже давно поставлен вопрос о смене классических парадигм и выработке такого подхода, который в полной мере учитывал бы автономность человеческой личности в сфере мировоззрения, восприятия социальной действительности и принятия человеком социально значимых решений. Развитие социологии в XX – начале XXI вв., а также культурные перемены в обществе, связанные с распространением индивидуализма, сделали вопрос о создании новой парадигмы одним из наиболее актуальных и часто обсуждаемых в научной среде [1]. Социология действия А. Турена, поставив под сомнение классические подходы к изучению личности, дала возможность для создания новых интегрированных парадигм, в которых человек рассматривается как целостное

существо и нет принципиальной разницы между психологическим и социологическим взглядом на человека. Значительный интерес к частной жизни граждан обнаружила также социология повседневности, представленная в трудах А. Шюца (1899–1959) [22], Г. Гарфинкеля (1917–2011) [3], И. Гофмана (1922–1982) [4], Т. Лукмана (р. 1927) и П. Бергера (р. 1929) [2].

Вместе с тем немецкий социолог Ю. Хабермас (р. 1929), используя термин «постсекулярность», обратил внимание ученых на то, что, вопреки прогнозам классиков социологии, таких как О. Конт, К. Маркс, Г. Спенсер, Э. Тайлор, Дж. Фрэнгер, Э. Дюркгейм или З. Фрейд, в повседневную жизнь современного общества возвращается религиозный фактор [16]. Согласно последним исследованиям, в России распространяется итсизм, который существенно меняет мироощущение

личности [12: с. 113–114; 13: с. 113–114]. А в странах Европы всё большее распространение получает ислам, меняющий не только культурные ценности, но и социальное сознание людей, проживающих в этом регионе планеты.

Учитывая общую тенденцию развития социологии от изучения коллективного к изучению частного в жизни общества и общие постсекулярные тенденции последнего времени, представляется целесообразным внедрение в современную социологическую парадигму как широко известных теорий, выдвинутых в последние десятилетия, так и «нетрадиционного» взгляда на человека Р. Штейнера и Б. Ливехуда. Научные идеи Р. Штейнера по достоинству не оценены современной наукой, так как этому ученому нередко приписывается склонность к религиозному мистицизму. Цель статьи — показать необоснованность скептических оценок и определить актуальность для социологии теории Р. Штейнера и его последователей.

**Социология действия А. Турена
и логотерапия В. Франкла
как теоретическая основа
для формирования индивидуализированных
социологических концепций**

С точки зрения классической социологии, многие положения которой кажутся современным ученым недостаточными для исследования человека и общества, поведение личности детерминировано либо общественными нормами (Э. Дюркгейм), либо биологическими процессами (Л. Гумплович), либо психологическими процессами (З. Фрейд).

Моральные законы, по мнению представителей классических парадигм, были производными от существующих в обществе правил, а принцип свободы личности, согласно этим концепциям, считался относительным и во многом обуславливался психо-биологическими особенностями человека и социальными нормами, существующими в том или ином обществе [5]. Идеал считался пережитком религиозной философии, а христианский взгляд на человека как на «образ и подобие Бога»

отвергался как ненаучный, так как любое утверждение о существовании Бога априори считалось ненаучным. Однако опыт Второй мировой войны, когда существовавшие в нацистской Германии социальные нормы привели страну к катастрофе и миллионы людей к гибели, а также рост автономности личности, прежде всего у представителей молодого поколения, рожденных после войны, заставил ученых пересмотреть старые концепции развития общества и личности.

Одним из самых видных теоретиков индивидуализированной концепции стал Ален Турен (р. 1925). По его мнению, классическая парадигма имеет три основных принципа, которые мешают адекватно описывать современную реальность: слияние типа общества и «смысла истории» в понятии современного общества, отождествление социальной системы с национальным государством и замена действующих лиц общества условными конструктами — такими как социальная роль, социальный статус, социальный институт.

А. Турен так видит задачу социологии действия: «Предшествующие анализы приводят к мысли, что главная задача социологии действия — открыть — позади обычаев, правил и ритуалов — культурные ориентации и находящиеся в конфликте общественные движения, лежащие прямо или косвенно в основе большей части разновидностей социальной практики» [14].

Следующим этапом развития научного мышления был переход от исследования общественных движений к исследованию человеческой личности. Однако долгое время социология мало изучала личность как творца социальной реальности. Одним из пионеров подобного подхода можно назвать Виктора Франкла (1905–1997), который выделил три парадигмы изучения человека: социологизм, биологизм и психологизм [15]. Все три подхода исследователь считал недостаточными для полного изучения человеческой личности. Биологизм, по его мнению, низводит человека до состояния биологического робота, психологизм делает его зависимым от внутреннего склада собственной личности, а социологизм — производным от правил и норм своей семьи или определенной

социальной группы. Социология, по мнению ученого, должна синтезировать все эти подходы и стремиться изучить ту область, где индивид является подлинно человеческим существом, а именно — духовную область.

По мысли В. Франкла, непризнание ценностей, выработанных самим человеком в результате его мыслительной деятельности, является «метафизической глупостью». Ученый одним из первых в истории социологической мысли рассмотрел смысл жизни как самостоятельную научную категорию, считая, что именно поиск смысла жизни делает человека не ведомым своими инстинктами, а личностью, сознательно строящей свою жизнь.

Научная методология Р. Штейнера

Отличный от иных подход к изучению личности был предложен в начале XX века Рудольфом Штейнером (1861–1925). В своих трудах [17–21] он предложил синтез всех дисциплин, изучающих человека, с неортодоксальным, недогматическим христианством и создал учение о человеке как о существе, имеющем тело, душу и дух. Свою синтетическую дисциплину Р. Штейнер назвал духовной наукой, или антропософией (дословно — «мудрость о человеке»). Р. Штейнер так объяснял необходимость существования антропософии: «Антропософия сообщает познания, приобретаемые духовным путем. Но она делает это только потому, что повседневная жизнь и наука, основанная на чувственном восприятии и на деятельности рассудка, ведут к границе жизненного пути, где человеческая душевная жизнь должна была бы замереть, если невозможно было переступить эту границу. Эта повседневная жизнь и эта наука не потому подводят к границе, что на ней необходимо было бы остановиться, но на этой границе чувственного восприятия открывается благодаря самой человеческой душе перспектива в духовный мир» [17].

По мысли Р. Штейнера, духовная наука должна на основе таких же строгих методов, как и естественная, и математическая наука, изучать такие категории, как «душа» и «дух»,

а также стремиться преодолеть механистическую и абстракционистско-атеистическую картину мира, созданную этими науками. При этом стоит особо отметить, что в отличие от эзотерических традиций Р. Штейнер на протяжении всей своей жизни пытался выработать такие методы духовного познания, которые коренным образом отличались бы от методов математических и естественных наук, но с помощью которых была бы получена информация, столь же достоверная и проверяемая, как информация, полученная методами двух вышеперечисленных наук.

Р. Штейнер предложил рассматривать человека со следующих точек зрения: с реальной («каков он есть на самом деле»), с моральной («каким он должен быть, чтобы всем было хорошо») и с идеальной («каким он должен быть в идеале»). С реальной точки зрения человека рассматривают естественные и технические науки, а также некоторые гуманитарные, такие как филология, социология, психология и т. д., исследующие мир с помощью опыта или математико-статистических моделей. С моральной точки зрения нужно исследовать то, насколько человек в своих поступках содействует или препятствует жизни других людей. За основу морального рассмотрения Р. Штейнер предложил брать Евангелие. С идеальной точки зрения человек должен быть исследован методами духовной науки.

В своих ранних философских трудах «Истина и наука» и «Философия свободы» Р. Штейнер сформулировал тезис о том, что свободное от стереотипов (в том числе и подсознательных) человеческое мышление является единственным способом познания мира [18]. *Первый принцип познания*, выделенный Р. Штейнером, сводится к доводу, что мышление — это единственный способ познания мира. Человек постигает мир посредством мышления и действующих в нем законов логики. Только с помощью законов логики он может проверить правильность или ложность любого утверждения. Для проверки этого суждения, однако, необходимо мыслить без стереотипов (в том числе и религиозных).

Второй принцип познания у Р. Штейнера таков: мышление не может познать ни одну

истину без первичного соприкосновения с реальностью. Познание мира происходит посредством соприкосновения мышления с реальностью. Человек не может познавать мир, если он за ним не наблюдает или если его кто-то не побуждает наблюдать.

Третий принцип сводится к тезису о том, что все вещи можно постичь с помощью мышления, если применить для этого усилия. Предметом теории познания могут быть вещи, относящиеся как к материальному, так и метафизическому (духовному) миру. Познание реальности бытия Бога и ангелов также возможно с помощью мышления. Однако для этого необходимо развить более сложные мыслительные конструкции.

Четвертый принцип: вся информация, полученная с помощью мышления, основанного на правильных законах логики, является реальной. Непредвзятое рассмотрение мышления нормального человека приводит к выводу о том, что он в мыслях, чувствах и поступках имеет единый характер и не противоречит результатам своего мышления.

Пятый принцип, выдвинутый Р. Штейнером, — это стремление человека к свободе. Наличие у человека мышления, в отличие от животного, показывает, что он стремится быть свободным существом, т. е. существом, которое самостоятельно определяет, что ему думать, что чувствовать, как вести себя, и поведение которого не детерминировано никакими внешними обстоятельствами.

Шестой принцип познания указывает на необходимость моральной фантазии. Человек может развить в себе способность понимать, какое поведение является правильным, а какое нет, с помощью моральной фантазии. Под моральной фантазией Р. Штейнер понимал непредвзятое обдумывание человеком своих действий, благодаря которому человек приходит к пониманию правильности или неправильности того или иного действия в тот или иной момент. Последователь Р. Штейнера Б. Ливехуд предложил называть эту процедуру «моральной техникой».

Сам Р. Штейнер никогда не отрицал правомерность открытий, сделанных академической наукой, однако подчеркивал, что помимо обычного научного познания существуют

и иные уровни познания и что не всегда знаний, полученных с помощью математических методов, достаточно для объективного познания сущности человека и общества. Изучение объекта на этих уровнях нельзя осуществлять с помощью обычных органов чувств (зрения, слуха, обоняния, осязания), и поэтому философ называл их оккультными (скрытыми) уровнями познания.

Р. Штейнером были выделены следующие уровни познания: материальное, имагинативное (познание с помощью образов, конструируемых человеческим мышлением), инспирированное и интуитивное.

Он выделял также факторы, влияющие на процесс материального познания. Прежде всего, это предмет, производящий впечатление на внешние чувства. Затем это образ, который человек составляет о данном предмете, и понятие, благодаря которому человек приходит к духовному постижению вещи или процесса. И наконец, это «Я», которое составляет образ и понятие на основе впечатления от предмета.

При имагинативном познании предмет и образ совмещаются и изучаются процессы, хотя и несуществующие в материальном мире, но «образы» которых имеет любой человек. Так, к примеру, рассмотрение состояния влюбленности конкретного молодого человека в конкретную девушку и тех глубинных чувств, которые они друг к другу испытывают, возможно, по Р. Штейнеру, лишь благодаря имагинативному исследованию. Имагинативное познание должно изучить такие чувства влюбленных, которые нельзя измерить при анкетировании и проведении глубинного интервью.

При инспиративном познании человек должен изучать понятия, которые не существуют в материальном мире и которые не выливаются у человека в определенные образы. К инспиративному познанию относится изучение таких категорий, как смысл жизни, смысл бытия и смысл истории.

При интуитивном познании человек должен изучать предметы, несуществующие в материальном мире, образы которых он не может создать и смысл которых он не может сформулировать в четких понятиях. Так,

при этом способе мышления человек изучает вопросы «Есть ли жизнь после смерти?», «Зачем человеку жить на земле?», «Зачем я живу?» и т. п.

Взгляд Р. Штейнера на природу и развитие личности

В отличие от теософов для Р. Штейнера познание бытия Бога и духовных процессов сводилось к работе над собой и к внутреннему самосовершенствованию. Сам Р. Штейнер в своем труде «Как достигнуть познания высших миров» выделил следующие шаги духовного развития человека:

1. Стремление к концентрации мысли.
2. Стремление к инициативе в воле.
3. Внутреннее равновесие.
4. Позитивность по отношению к себе

и внешнему миру.

5. Непредвзятость по отношению к себе и к другим.

6. Примирение по отношению к себе и всему, что исходит от внешнего мира [19].

М. Липсон, обобщая идеи Р. Штейнера, дал иное название предложенным антропософией упражнениям: это умение мыслить, действовать, чувствовать, любить, открываться и благодарить [8].

На основании собственной теории познания Р. Штейнер выделил десять структурных компонентов личности. Во-первых, это физическое тело как материальная субстанция. Далее это эфирное тело как совокупность жизненных процессов в организме, благодаря которым физическое тело человека может жить. Затем личность немыслима без душевного тела — совокупности психических процессов человека, благодаря которым он имеет чувства, которые присущи также и животным (вкус, обоняние, осязание, зрение, слух). Потом у человека есть ощущающая душа — совокупность психических процессов, благодаря которым он имеет чувства, отличные от чувств животных (любовь, радость и т. д.). Помимо ощущающей есть душа рассудочная, представляющая собой совокупность психических процессов, благодаря которым человек имеет способность к логическому мышлению. Кроме того, в личности

присутствует сознательная душа — совокупность психических процессов, благодаря которым человек имеет способность к осознанию себя и оценке правомерности своих поступков. Следующий компонент личности — это «Я», под которым понимается совокупность когнитивных процессов, благодаря которым человек имеет возможность осознавать себя как неповторимого субъекта. Другой компонент — это самодух как совокупность когнитивных процессов, благодаря которым человек осуществляет работу над своей психикой. Самодух дополняется жизнедухом — совокупностью когнитивных процессов, благодаря которым человек осуществляет работу над жизненными процессами своего организма. И последним структурным элементом личности является так называемый духочеловек — совокупность когнитивных процессов, благодаря которым человек может влиять на свое физическое тело.

Рассматривая учение Р. Штейнера, нельзя не упомянуть о его взгляде на социальную антропологию и социализацию личности. Согласно его точке зрения, жизнь человека можно поделить на семилетние периоды, из которых на детство приходятся три временных отрезка: от рождения до 7 лет, с 7 до 14 лет, с 14 до 21 года. В общих словах можно дать следующую классификацию штейнеровских семилетий, на которые приходится весь детский и подростковый возраст. На первое семилетие приходится первичная социализация, когда ребенок воспринимает мир как большой образ и относится к взрослым как к мудрым существам и всецело им подражает. Второе семилетие можно охарактеризовать как фазу вторичной социализации. В это время человек усваивает многочисленные знания и приобретает основные умения и навыки, необходимые для жизни в обществе. А третье семилетие — это подростковый и юношеский возраст. На этой стадии происходит подготовка человека к будущей самостоятельной жизни через введение ученика в современную социальную и культурную действительность.

Реализация данной учебной программы, по мнению Р. Штейнера, возможна лишь в том случае, когда во всех трех семилетиях учитель не только требует от ученика усвоения

определенных образовательных стандартов, но и работает над развитием у него интереса к познанию, здорового чувства (эстетических компетенций), способствует развитию воли [6; 11]. При соблюдении этих условий девиация, как считает Р. Штейнер, является маловероятной, потому что подросток становится достаточно зрелым, чтобы противостоять склонности к девиантному поведению. При этом желательно, чтобы усилия координировались с воспитательными действиями родителей, так как «эти действия не могут быть односторонними, поскольку в решении внутришкольных конфликтов заинтересованы обе стороны — и педагоги, и родители: только от их взаимных усилий зависит возможность профилактики и устранения конфликтных проявлений» [9: с. 135].

Б. Ливехуд и его концепция социализации личности

Внедрению идей Р. Штейнера в социологию в значительной мере способствовал его последователь Бернард Ливехуд (1905–1992). Он являлся одним из первых, кто работал над созданием биографического метода и осуществлял синтез социологии, психоаналитической традиции, физикализма, психологии развития и мистико-эзотерической философии [7]. Основной заслугой Б. Ливехуда является создание научной системы, включающей в себя феноменологическое описание фаз человеческой жизни и разделение жизни на биологическую, психологическую и духовную биографию.

Личность, по мнению Б. Ливехуда, состоит из трех составляющих: физического организма с присущими ему физиологическими процессами, включающими в себя потребность в еде, сне, рост, половое созревание, старение и т. д.; психического (душевного) организма с психологическими процессами, главными из которых являются мышление, чувствование и воление; и духовного организма с характерными для него духовными процессами, главным из которых является осмысление поставленных целей.

Б. Ливехуд не указывал четких возрастных границ жизненных фаз и не описывал однозначных задач, стоящих перед человеком на той или иной фазе его социального развития. Ученый считал, что жизнь слишком многообразна, чтобы подвергать ее жесткой научной систематизации. Но, следуя логике, выраженной в ряде работ Б. Ливехуда, можно выделить не менее восьми фаз социализации личности от рождения человека до его старости. Первая фаза продолжается от младенчества до 7 лет, вторая — от смены зубов до 15 лет, третья — от полового созревания до взрослого состояния, четвертая — от 24 до 30 лет, пятая охватывает период организации социального положения по достижении четвертого десятка лет, шестая занимает пятый десяток лет, седьмая связана с оценкой человеком своих прежних достижений, а восьмая — это фаза старения человека и переосмысления им социальных ценностей после 56 лет жизни.

Каждая фаза развития человека характеризуется задачами, которые человек должен во время этой фазы решить, а также осложнениями, которые возникнут, если эти задачи не будут решены (см. таблицу).

Таблица

Фазы социализации личности и соответствующие им жизненные задачи (на основании концепции Б. Ливехуда)

Фазы социализации	Название фазы развития человека	Основные задачи, которые должен решить человек в течение конкретной фазы развития	Осложнения, возникающие в случае невыполнения задач конкретной фазы развития
I	От рождения до первого вытяжения и смены зубов (0–6 лет)	Развитие у ребенка способности быть открытым окружающей среде и ощущения того, что «мир добр» и взрослые готовы его поддержать	Развиваются неспособность к учебе и различные психологические отклонения, влияющие на психические и духовные процессы в человеке
II	От смены зубов до пубертата (7–14 лет)	Усвоение основных социокультурных норм и приобретение знаний для дальнейшей жизни	Невозможность во взрослом возрасте строить нормальные отношения с другими людьми

Фазы социализации	Название фазы развития человека	Основные задачи, которые должен решить человек в течение конкретной фазы развития	Осложнения, возникающие в случае невыполнения задач конкретной фазы развития
III	От пубертата до взрослого состояния (15–23 года)	Достижение общей эмоциональной зрелости, пробуждение гетеросексуального интереса, выбор профессии, обретение навыка пользования своим свободным временем и идентификация «Я»	Невозможность стать взрослым человеком, т. е. человеком, который способен сам принимать решения и нести ответственность за свои поступки
IV	Первая фаза взрослости (24–30 лет)	Общая социальная и интеллектуальная зрелость и эмансипация от родительского дома	Трудность в построении жизненных ценностей и поведения, основанного на совести и осознании долга перед обществом
V	Фаза организации и упрочения собственного жизненного положения (31–40 лет)	Упрочение своих жизненных позиций и полное обеспечение себя и своей семьи	Трудность в построении независимой и социально успешной жизни
VI	Фаза биологического спада и поиска новых возможностей для духовного развития (41–50 лет)	Поиск новых жизненных задач взамен задач воспитания детей и создания карьеры	Повышение депрессивного состояния, связанного с потерей смысла жизни и ощущением того, что все идет «не так, как надо»
VII	Фаза подведения итогов трудовой деятельности (51–56 лет)	Осмысление прожитой жизни и активная творческая деятельность, не связанная с зарабатыванием денег	Повышение нервозности и ощущение бессмысленности собственной жизни
VIII	Фаза старения и переосмысления жизненных ценностей (после 56 лет)	Анализ собственной жизни и размышления о том, что хорошего или плохого останется от человека после его смерти	Интенсивный процесс биологического и психологического старения

Сравнивая процесс социализации, описанный Б. Ливехудом, с периодизацией возрастного развития, составленной Б. Н. Рыжовым [10: с. 14–23], можно соотнести отдельные стадии развития личности, выделенные этими учеными.

Так, первые две фазы социализации из теории Б. Ливехуда в значительной степени совпадают с эпохой детства, обозначенной в работе Б. Н. Рыжова в качестве времени интенсивного физического развития и биологического роста индивида. Третья фаза в теории Б. Ливехуда почти полностью совпадает с эпохой юности, для которой, по мнению Б. Н. Рыжова, характерна мотивация на познание окружающего мира и развитие

личности. Четвертая и пятая фазы у Б. Ливехуда в основном соответствуют эпохе молодости, когда актуальной мотивацией личности становится функция репродукции. Шестая фаза может быть соотнесена с эпохой взрослости, т. е. периодом самореализации личности с актуальной мотивацией развития социума. Седьмая фаза частично повторяет эпоху среднего возраста — эпоху нацеленности личности на восприятие нравственных ценностей с мотивацией на сохранение существующего общественного порядка. В отличие от Б. Ливехуда Б. Н. Рыжов завершает эту стадию развития личности «кризисом 60 лет или кризисом пенсионного возраста», но при этом справедливо подчеркивает, что

«начиная с кризиса 37 лет и далее временные границы кризисов все сильнее размываются». Поэтому Б. Ливехуд начинает следующую стадию социализации примерно с 57-летнего возраста, а Б. Н. Рыжов — с 61 года, и в этом расхождении не видно принципиального противоречия. Основное отличие концепций ученых сводится к пониманию последних периодов человеческой жизни. Если Б. Ливехуд полагал, что с седьмого десятка лет идет процесс переосмысления прежних жизненных ценностей, то Б. Н. Рыжов выделяет три дополнительные стадии развития личности — эпохи зрелого, пожилого и преклонного возраста, в совокупности составляющие «эру возвращения к себе — мудрости и обретения покоя».

Рассматривая научные взгляды Б. Ливехуда, нельзя не остановиться и на его типологии личности. Б. Ливехуд выделял следующие шесть типов социальной направленности личности: исследователь, организатор, заботящийся тип, реформатор, охранитель и творческий тип. Тип исследователя характерен для человека, чувствующего стремление объяснить связь явлений и функционирование окружающего мира. Личность мыслящего типа стремится к упорядочению своих идей и построению всевозможных теорий. Организующий тип характеризуется желанием организовать мир на рациональных началах. Заботящийся тип относится к людям, которые чувствуют стремление заботиться о живых существах. Реформирующий тип хочет изменить мир. Охраняющий тип у тех, кто стремится к сохранению уже существующего мира. А творческий тип включает все другие шесть типов. Этот тип присущ гениям литературы, изобразительного искусства, музыки и науки.

Актуальность взглядов Р. Штейнера для современной науки о человеке и обществе

Можно выделить следующие причины, по которым антропософская теория Р. Штейнера актуальна для современной науки:

1) идейная недостаточность материалистической научной парадигмы, что открывает

поиск путей для возможного синтеза религии и науки;

2) необходимость изучения явлений, которые трудно исследовать с помощью опыта, эксперимента или созданных статистических моделей (любовь, добро, зло, смысл жизни, духовность и т. д.).

Современная социология нуждается в парадигме, которая должна учитывать такие положения. Во-первых, это взгляд на личность как на субъект, творящий свой внутренний духовный мир в условиях детерминированной внешней необходимости. Во-вторых, признание личности внутренне свободной и осознание ее творцом социальной реальности. В-третьих, четкое определение таких сложных для научного описания, но реально существующих в обществе категорий, как социальное зло, нормальное развитие человека, аморальное поведение, большое общество, духовная сфера и т. п. В-четвертых, рассмотрение в научном дискурсе таких метафизических категорий, как смысл человеческой жизни, религиозный опыт или дух человека. Этот тезис предполагает возвращение к философскому взгляду на то, что человек наделен свободным духом, с помощью которого он познает и преобразует окружающую действительность, душой, благодаря которой он имеет эмоции и чувства, и телом, посредством которого человек осуществляет физиологические процессы. Наконец, в-пятых, не должно быть жесткого разделения компетенций тех наук, которые одинаково стремятся понять общие основания развития человека и общества (социология, психология, антропология, этика, история и др.).

Данные положения присутствуют в антропософском подходе Р. Штейнера, которые с разной степенью эффективности пытались применить на практике его последователи. Так, влияние теории Р. Штейнера можно обнаружить в практической деятельности обычных и коррекционных педагогов, врачей и социальных реформаторов: достаточно вспомнить проект реформы профильного образования в Нидерландах, разработанный комиссией Б. Ливехуда и принятый правительством этой страны. Показательно, что разрабатывая реформу образования в стране, где проживают преимущественно

материалисты, индифферентно относящиеся к традиционным духовным ценностям, Б. Ливехуд настаивал на том, что самым опасным для подростка является зарабатывание денег, а для юноши — постоянное занятие одной и той же монотонной работой.

Заключение

Таким образом, в индивидуализированной социологии, и в том числе — в антропософской

парадигме, развернутой в трудах Р. Штейнера и Б. Ливехуда, присутствуют все признаки системности и имеются четкие положения, которые являются важными для рассмотрения данных взглядов в рамках научных парадигм современной социологии. При всей дискуссионности отдельных положений антропософии использование ее теории в современной социологии будет способствовать идейному обогащению гуманитарной науки в целом.

Литература

1. **Ананишнев В. М.** Современные социологические теории и школы: монография. М.: ООО НИЦ «Инженер», 2011. 272 с.
2. **Бергер П., Лукман Т.** Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.
3. **Гарфинкель Г.** Исследования по этнометодологии. СПб.: Питер, 2007. 335 с.
4. **Гофман И.** Анализ фреймов: Эссе об организации повседневного опыта. М.: Институт социологии РАН, 2003. 752 с.
5. **Дюркгейм Э.** Самоубийство: Социологический этюд. М.: Мысль, 1994. 399 с.
6. **Иванов А. В.** Теория и практика воспитания в России и за рубежом. М.: Перспектива, 2015. 470 с.
7. **Ливехуд Б.** Человек в сообществе: Формы совместной работы на примере лечебно-педагогических учреждений. Калуга: Духовное познание, 2005. 260 с.
8. **Липсон М.** Путь изумления. Шесть ступеней к творческой жизни. К.: Наир, 2013. 232 с.
9. **Романова Е. С., Абушкин Б. М., Ткаченко А. В.** Родительская общественность в решении вопросов образовательной политики (Продолжение статьи из № 10) // Системная психология и социология. 2014. № 11. С. 133–141.
10. **Рыжов Б. Н.** Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 5–24.
11. **Рычихина Э. Н.** Психологические факторы обучения в высшей школе. М.: СГА, 2008. 121 с.
12. **Ткаченко А. В.** Итсизм как основная форма религиозных представлений современной молодежи // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 112–120.
13. **Ткаченко А. В.** Учет национальных и конфессиональных условий в социальном проектировании дополнительного образования молодежи крупного города // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 109–118.
14. **Турен А.** Возвращение человека действующего. Очерк социологии. М.: Научный мир, 1998. 204 с.
15. **Франкл В.** Человек в поисках смысла: сборник. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
16. **Хабермас Ю.** Против «воинствующего атеизма»: «Постсекулярное» общество — что это такое? URL: <http://www.russ.ru/pole/Protiv-voinstvuyushchego-ateizma>
17. **Штейнер Р.** Антропософские руководящие положения. URL: <http://www.rudolf-steiner.ru/>
18. **Штейнер Р.** Истина и наука: Пролог к «Философии свободы». Философия свободы: основные черты одного современного мировоззрения. СПб.: Деметра, 2007. 440 с.
19. **Штейнер Р.** Как достигнуть познания высших миров. URL: <http://www.rudolf-steiner.ru/>
20. **Штейнер Р.** Общее учение о человеке как основа педагогики. М.: Парсифаль, 1996. 176 с.
21. **Штейнер Р.** Фридрих Ницше: борец против своего времени. М.: Новалис, 2010. 224 с.
22. **Шюц А.** Смысловая структура современного мира. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. 336 с.

References

1. **Ananishnev V. M.** Contemporary Sociological Theories and Schools. M.: LC Research and development centre 'Engineer', 2011. 272 p.
2. **Berger P., Luckmann T.** The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. M.: Medium, 1995. 323 p.
3. **Garfinkel H.** Studies in Ethnomethodology. SPb.: Piter, 2007. 335 p.
4. **Goffman E.** Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience. M.: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, 2003. 752 p.
5. **Durkheim E.** On Suicide: A Study in Sociology. M.: Mysl, 1994. 399 p.
6. **Ivanov A. V.** Theory and Practice of Education in Russia and Abroad. M.: Perspective, 2015. 470 p.
7. **Lievegoed B.** A Man in the Community: The Forms of Joint Work by the Example of Therapeutic Pedagogical Institutions. Kaluga: Dukhovnoe poznanie, 2005. 260 p.
8. **Lipson M.** Path of Wonder. Six Steps to a Creative Life. Kiev: Nairi, 2013. 232 p.
9. **Romanova E. S., Abushkin B. M., Tkachenko A. V.** Parent Community in the Educational Policy Matters (the Sequel to the Article in № 10) // System Psychology and Sociology. 2014. № 11. P. 133–141.
10. **Ryzhov B. N.** Systems Periodization of the Development // System Psychology and Sociology. 2012. № 5. P. 5–24.
11. **Rychikhina E. N.** Psychological Factors of Learning in Higher Education. M.: Modern University for the Humanities, 2008. 121 p.
12. **Tkachenko A. V.** Ietsism as an Underlying Form of Modern Youth's Religion // System Psychology and Sociology. 2012. № 6. P. 112–120.
13. **Tkachenko A. V.** The National and Confessional Conditions Significance in the Social Designing of Supplementary Education for Young People in a City // System Psychology and Sociology. 2013. №. 8. P. 109–118.
14. **Touraine A.** An Acting Man Retrieval: An Essay in Sociology. M.: Nauchniy Mir, 1998. 204 p.
15. **Frankl V.** Man's Search for Meaning: Miscellanea. M.: Progress, 1990. 368 p.
16. **Habermas J.** Against 'Militant Atheism': 'The Post-secular Society' — What is It? URL: <http://www.russ.ru/pole/Protiv-voinstvuyuschego-ateizma>
17. **Steiner R.** Anthroposophic Guidelines. URL: <http://www.rudolf-steiner.ru/>
18. **Steiner R.** Truth and Science: Prologue to 'the Philosophy of Freedom'. 'The Philosophy of Freedom': The Main Features of a Modern World View. SPb.: Demetra, 2007. 440 p.
19. **Steiner R.** How to Achieve Knowledge of the Higher Worlds? URL: <http://www.rudolf-steiner.ru/>
20. **Steiner R.** The General Doctrine of a Man as the Basis of Pedagogy. M.: Parsifal, 1996. 176 p.
21. **Steiner R.** Friedrich Nietzsche: The Fighter Against His Time. M.: Novalis, 2010. 224 p.
22. **Schutz A.** The Semantic Structure of Contemporary World. M.: The Fund Institute 'Public opinion', 2003. 336 p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

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

В статье рассматриваются разные аспекты влияния личностных и социальных установок на формирование профессиональных интересов подростков в период 13–15 лет. Представлены результаты ряда исследований, показывающих тесную взаимосвязь между особенностями социализации личности, их ценностными и мотивационными установками и социальным характером выбираемых ими профессиональных направлений своего развития. Показана неготовность большинства подростков осуществлять прямой выбор своего профессионального развития в связи с тем, что они еще не в полной мере осознают социальную значимость характерных для них форм реагирования и поведения в настоящее время.

Ключевые слова: карьерные ориентации; профессиональные предпочтения; социально-психологические характеристики; ценностные установки; жизненные установки; мотивационные установки.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL CHOICE AT HIGH SCHOOL

*E. S. Romanova,
B. M. Abushkin,
MCU, Moscow*

The article discusses different aspects of the influence of personal and social attitudes on the formation of vocational interests of adolescents in the period of 13–15 years. Presents the results of several studies showing a close relationship between the socialization of the individual, their values and motivational attitudes and social character of their choice of professional fields of development. Shows the unwillingness for most teenagers to exercise a direct choice of their professional development due to the fact that they are still not fully aware of the social importance of the characteristic responses and behavior in real time.

Keywords: career orientation; vocational preferences; social and psychological characteristics; values; attitudes; motivational attitudes.

Введение

В подростковом возрасте интерес к миру профессий возрастает одновременно с формированием у подростка интереса к самому себе, своей личности. Для подростка характерна ориентация на глобальные, обширные масштабы, которые для него субъективно более приемлемы, чем «ближние», текущие вопросы. Подростки стремятся испытывать свои возможности через преодоление трудностей. Они начинают оценивать себя, исходя из своего поведения, у них формируются

самосознание и рефлексия. В этом возрасте они начинают активно познавать свой внутренний мир, создавая представление о нем. Появляется осознание, что внутреннее «Я» может расходиться с «внешним», а это ведет к развитию самоконтроля и искусству владения собой [1–7; 9].

Вместе с тем надо отметить, что уровень притязаний у подростков часто завышен. Это обусловлено неадекватностью оценки собственных способностей и плохой личной информированностью о требованиях к профессиональным навыкам. Процесс личностного

развития школьников также неоднороден и довольно противоречив.

В статье представлены результаты исследований особенностей социализации и личностного развития подростков 13–14 лет, обучающихся в средней школе. Обсуждается необходимость использования системно выстроенной логики организации активной психологической работы по профессионально-личностному становлению обучающихся в данный возрастной период.

В связи с большими позитивными изменениями в системе образования, введением федеральных государственных образовательных стандартов, активным ростом информационного потенциала сетевого взаимодействия школьников уместно поставить вопрос, какие мы имеем достижения в социальном и личностном развитии учащихся в настоящее время.

Актуальность исследования связана с расширением возможностей в индивидуализации образования. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 года № 1726р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» усиливается внимание государства к всестороннему развитию детей, учету их способностей и потребностей. Усилия направлены на увеличение охвата детей в возрасте от 7 до 18 лет и на обеспечение разнообразия выбора современных образовательных программ. Концепция исходит из того, что потенциально не менее половины детей, обучающихся в наших школах, способны показывать яркие достижения в одной из областей деятельности. Образование призвано обеспечить формирование личностной зрелости обучающихся: осмысления ими своего места в обществе и своего жизненного пути, обретения самостоятельности и ответственности, адаптивности к переменам, стремления к раскрытию своих способностей, постоянному самосовершенствованию [2].

Результаты исследований, изложенные в статье, связаны с диагностикой представлений подростков о себе и о своем месте в мире взрослых. Важно понять, в какой мере конкретный житейский психологический опыт подростков (знания, проверенные на достоверность

личными переживаниями) и обобщенный психологический опыт, полученный в определенных социальных группах (семье, школе, социальных сетях), определяет социальную активность индивида в настоящем и устойчивость его представлений в прогнозах на будущее.

Очевидно, что данное исследование должно получить свое дальнейшее развитие с системных позиций [8]. Системный характер поднимаемых в работе проблем связан с необходимостью комплексного изучения биологических, психологических и социальных факторов, определяющих индивидуальность человека и особенности его личностного развития и социализации.

Выявление особенностей профессиональных предпочтений подростков 13–15 лет с учетом их реальных ценностных установок

В исследовании приняли участие 68 учащихся 8–х классов в возрасте 13–14 лет, среди которых 27 юношей и 41 девушка.

Тестирование проводилось с использованием следующих методик: «Якоря карьеры» (Э. Шейн); «Определение общей эмоциональной направленности личности» (Б. И. Додонов); для обобщающего анализа были выбраны семь социально направленных вопросов личностного опросника Д. Кейрси.

На основе изучения эмоциональной направленности личности с использованием методики Б. И. Додонова были получены предпочтения школьников по следующим ценностным установкам: стремление к общению, признанию, уважению; стремление к самоутверждению, славе; стремление к высокой самоотдаче в работе; стремление к победе; стремление к необычному, таинственному; стремление к понятию сущности явления; стремление к душевному комфорту.

Исследование влияния ценностных установок учащихся на их профессиональные предпочтения осуществлялось на основе сравнительной оценки профессиональных выборов по отдельным карьерным ориентациям в контрастных группах учащихся. В рамках каждой ценностной позиции

учащиеся были распределены на две подгруппы — со значимым (характерным) для них ценностным выбором (высокие баллы по шкале) и когда данная ценность для них незначима (низкие баллы по шкале). Результаты данного анализа представлены на рисунках 1–2. По результатам сравнительной оценки выявлено достоверное (на уровне $P < 0,05$ по критерию Манна – Уитни) влияние двух конкретных ценностных установок на направление профессионального выбора школьников.

тельстве (собственном бизнесе) и потребность в удовлетворении разнообразных жизненных и профессиональных интересов.

Как следует из рисунка 2, учащиеся, для которых характерно стремление к самоутверждению, славе и победе, ориентируются в своей будущей профессиональной деятельности на реализацию таких своих потребностей, как потребность в преодолении препятствий; потребность осуществлять менеджмент, руководство.

Дальнейшее более полное исследование взаимосвязи профессионально-карьерных

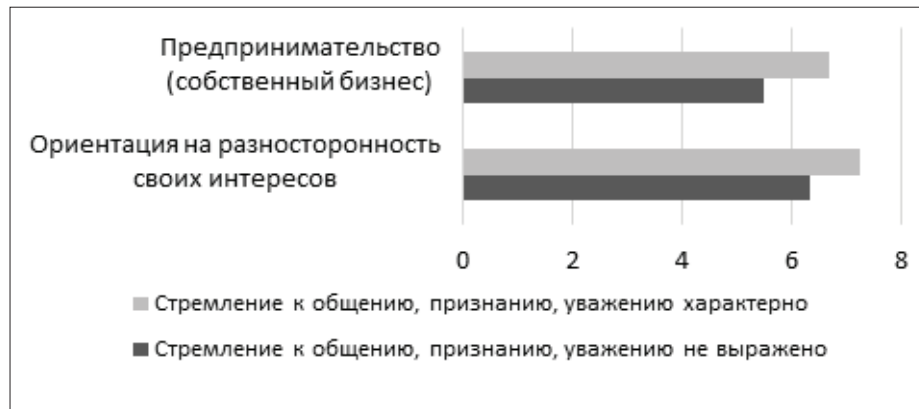


Рис. 1. Влияние ценностной установки «стремление к общению, признанию, уважению» на профессиональный выбор учащихся

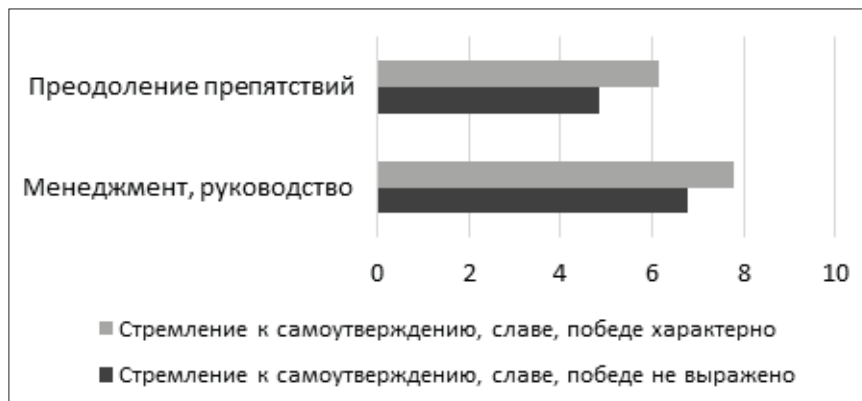


Рис. 2. Влияние ценностной установки «Стремление к самоуважению, самоутверждению, славе, победе» на профессиональный выбор учащихся

Как следует из рисунка 1, учащиеся, для которых характерно стремление к общению, признанию, уважению, ориентируются в своей будущей профессиональной деятельности на реализацию примерно в равной мере таких своих потребностей, как потребность в служении обществу; потребность в предпринима-

предпочтений учащихся и их ценностных ориентаций осуществлялось на основе корреляционного и факторного анализов. Результаты корреляционного анализа по выявленным взаимосвязям представлены в таблице 1.

Как следует из таблицы 1, школьники, ориентирующиеся на развитие у себя высокой

Таблица 1

Взаимосвязь профессионально-карьерных предпочтений учащихся и их ценностных ориентаций

	Стремление к общению, признанию, уважению	Стремление к самоутверждению, славе	Стремление к высокой самоотдаче в работе	Стремление к победе	Стремление к понятию сущности явления	Стремление к душевному комфорту
Профессиональная компетентность	0,09	-0,12	0,10	-0,18	0,32	-0,05
Менеджмент, руководство	-0,03	0,36	0,00	0,29	0,08	0,04
Автономия (независимость)	0,09	0,10	0,02	-0,06	0,24	0,18
Стабильность места работы	0,06	0,05	0,12	-0,04	0,18	0,04
Стабильность места жительства	0,13	-0,07	-0,18	-0,01	0,00	-0,16
Служение обществу	0,21	-0,16	0,33	-0,11	0,21	0,00
Преодоление препятствий	-0,13	0,35	0,11	0,37	0,19	-0,12
Ориентация на баланс своих интересов	0,26	0,03	0,16	-0,05	0,10	-0,12
Предпринимательство (собственный бизнес)	0,25	0,14	0,19	-0,02	0,18	0,11

профессиональной компетентности в выбранной специальности, а также предпочитающие автономию и независимость в профессиональной деятельности, стремятся в процессе обучения глубже проникать в сущность явлений.

Подростки, отдающие предпочтение профессиям, связанным с руководством людьми, проявляют стремление к самоутверждению, славе, победе.

Школьники, проявляющие желание строить карьеру, посвященную служению обществу (пытаясь сделать мир лучше), стремятся к общению, признанию и уважению, ориентируются на высокую самоотдачу в работе, стараются глубоко изучить сущность явлений.

Подростки, предпочитающие профессии, связанные с преодолением препятствий, склонны к самоутверждению, жаждут славы и проявляют волю к победе.

Учащиеся, ориентированные на баланс своих интересов, обнаруживают стремление к общению, признанию и уважению.

Те, кто предпочитают заниматься предпринимательством, управлять собственным бизнесом, стремятся к общению и самоутверждению в настоящем и признанию и уважению в будущем.

Результаты факторного анализа представлены в таблице 2.

По результатам факторного анализа выделены четыре фактора, характеризующих четыре типологических стратегии выбора учащимися своего будущего профессионального развития.

Первый фактор, представленный 21 % дисперсии, включает в себя следующие профессиональные предпочтения школьников: профессиональную компетентность; стабильность места работы; стабильность места жительства; ориентацию на баланс своих интересов. Данных школьников объединяет также стремление к пониманию сущности явления.

Второй фактор, представленный 17 % дисперсии, включает в себя следующие профессиональные предпочтения школьников: менеджмент, руководство; преодоление препятствий. Для данных школьников характерно стремление к самоутверждению, славе; воля к победе.

Третий фактор, представленный 14 % дисперсии, включает в себя профессиональные предпочтения, связанные со служением обществу. Для данных школьников характерно стремление к общению, признанию, уважению; проявление высокой самоотдачи в работе.

Факторный анализ профессионально–карьерных предпочтений учащихся

	Факторы			
	1	2	3	4
Профессиональная компетентность	0,745	0,008	0,045	0,133
Менеджмент, руководство	0,397	0,606	-0,121	0,215
Автономия (независимое поведение)	0,052	0,168	-0,108	0,731
Стабильность места работы	0,603	0,065	0,063	0,041
Стабильность места жительства	0,589	-0,142	-0,014	-0,431
Служение (желание сделать мир лучше)	0,437	-0,021	0,657	0,016
Преодоление препятствий	0,287	0,691	-0,033	0,216
Ориентация на баланс своих интересов	0,639	0,140	0,315	-0,023
Предпринимательство, свой бизнес	0,127	0,308	0,380	0,499
Стремление к общению, признанию, уважению	0,151	-0,206	0,776	0,102
Стремление к самоутверждению, славе	-0,150	0,803	0,145	0,013
Стремление к высокой самоотдаче в работе	0,070	0,210	0,642	0,115
Стремление к победе	-0,166	0,732	-0,175	-0,280
Стремление к необычному, таинственному	0,184	0,156	-0,359	0,131
Стремление к понятию сущности явления	0,432	-0,099	-0,035	0,563
Стремление к душевному комфорту	-0,148	-0,120	0,148	0,551

Четвертый фактор, представленный 10 % дисперсии, включает в себя профессиональные предпочтения, связанные со стремлением к независимости, автономии. Для данных школьников характерно стремление в своем обучении глубже проникать в сущность явлений и одновременно стремление к душевному комфорту.

Выявленное в ходе проведенного анализа довольно строгое соответствие между профессиональными ориентирами в будущем и текущими ценностными установками, проявляющимися в стремлении занять определенные позиции в обществе, могут свидетельствовать об адекватном понимании учащимися 8-х классов реального мира взрослых и маршрутов своего включения в этот мир.

Исследование особенностей социальных установок подростков

Для обобщающего анализа были выбраны семь социально направленных вопросов личностного опросника Д. Кейрси.

Факторный анализ взаимосвязи отдельных социально-личностных предпочтений по семи выбранным личностным качествам представлен в таблице 3.

Как видно из таблицы 3, факторный анализ позволил выявить три фактора, на основании которых ученики были распределены на три группы по следующим качественным характеристикам: ответственность (дисперсия — 30 %), практичность (дисперсия — 19 %), реалистичность (дисперсия — 16 %), — представленные условно «активным» и «пассивным» полюсами (см. табл. 4).

Как следует из таблицы 5, приблизительно 26 % юношей и 34 % девушек характерны сдержанность, беззаботность, готовность действовать по ситуации. Открытость, определенность, склонность полагаться на порядок проявляют около 30 % юношей и 27 % девушек.

Из таблицы 6 видно, что 48 % юношей и 54 % девушек характеризуются оригинальностью и руководствуются своими чувствами. Проявляют практичность и руководствуются принятыми нормами лишь 4 % юношей и 5 % девушек.

Таблица 7 показывает, что мечтательность и склонность полагаться на волю случая присуща 4 % юношей и 2 % девушек. А реалистичность и ориентацию на свои возможности проявляют 44 % юношей и 61 % девушек этого возраста.

Таблица 3

Распределение типичных свойств учеников по основным трем факторам
(в таблице представлены весовые коэффициенты типичных свойств в конкретных факторах)

	Компонента		
	1	2	3
Вы чаще склонны: а) быть открытым, доступным людям; б) быть сдержанным, скрытным	0,769	-0,251	-0,019
Как по-вашему, вы человек скорее: а) серьезный, определенный; б) беззаботный, беспечный	0,713	0,326	0,048
Фразеры, мечтатели обычно: а) раздражают вас; б) довольно симпатичны вам	0,137	0,049	-0,882
Обычно вы предпочитаете действовать: а) тщательно, оценив все возможности; б) полагаясь на волю случая	0,368	0,067	0,754
В принятии решений вы руководствуетесь скорее: а) принятыми нормами; б) своими чувствами, ощущениями	0,140	0,713	0,046
Вы чаще действуете как: а) человек практического склада; б) человек оригинальный, необычный	-0,040	0,817	-0,062
Вы обычно полагаетесь: а) на организованность, порядок; б) случайность, неожиданность	0,580	0,419	0,270

Таблица 4

Основные социальные установки школьников

	Социально пассивный полюс (0)	Социально активный полюс (1)
Ответственность	сдержанный, беззаботный, действующий по ситуации	открытый, определенный, полагающийся на порядок
Практичность	оригинальный, руководствующийся своими чувствами	практический, руководствующийся принятыми нормами
Реалистичность	мечтательный, полагающийся на волю случая	реалистичный, ориентирующийся на свои возможности

Таблица 5

Распределение выборки учащихся по полюсам социальной установки «Ответственность»
(отдельно для мужского и женского пола)

	ПОЛ	
	мужской	женский
Сдержанный, беззаботный, действующий по ситуации	25,9 %	34,1 %
Неопределенный	44,4 %	39 %
Открытый, определенный, полагающийся на порядок	29,6 %	26,8 %
Всего:	100 %	100 %

Таблица 6

Распределение выборки учащихся по полюсам социальной установки «Практичность»
(отдельно для мужского и женского пола)

	ПОЛ	
	мужской	женский
Оригинальный, руководствующийся своими чувствами	48,1 %	53,7 %
Неопределенный	48,1 %	41,5 %
Практический, руководствующийся принятыми нормами	3,7 %	4,9 %
Всего:	100 %	100 %

**Распределение выборки учащихся по полюсам социальной установки «Реалистичность»
(отдельно для мужского и женского пола)**

	ПОЛ	
	мужской	женский
Мечтательный, полагающийся на волю случая	3,7 %	2,4 %
Неопределенный	51,9 %	36,6 %
Реалистичный, ориентирующийся на свои возможности	44,4 %	61 %
Всего:	100 %	100 %

Исследование влияния жизненных и мотивационных установок учащихся на их профессиональный выбор

В исследовании приняли участие 78 старшеклассников 9-х классов в возрасте 15–16 лет. Среди участников исследования 46 девушек, 32 юноши.

Тестирование проводилось по методикам «Якоря карьеры» (Э. Шейн); «Жизненные установки» (А. Г. Шмелев); «Мотивация» (А. Г. Шмелев).

По методике «Жизненные установки» определялись следующие направления развития школьников:

– активность: активный и целеустремленный человек, который постоянно находится в движении;

– пассивность: человек с недостатком тонуса, уверенности в том, что цели и желания воплотимы;

– поиск определенности: человек не стремится сделать свое существование отличным от других и убежден, что жизнь ставит много серьезных задач, которые нужно решить правильно;

– творческая свобода: человек воспринимает жизнь как открытую творческую задачу, в которой не существует заданного решения;

– ответственность: человек большинство решений в своей жизни принимает очень взвешенно и склонен контролировать себя и свои действия;

– легкомысленность: человек живет легко и в своих решениях и поступках руководствуется скорее сиюминутными побуждениями.

Исследование особенностей профессионального выбора учащихся в зависимости от их жизненных установок осуществлялось на основе сравнительной оценки профессиональных

выборов по отдельным карьерным ориентациям в группах учащихся с разной выраженностью своих социальных качеств. Учащиеся по трем социально-психологическим показателям были распределены на две подгруппы:

1) пассивные учащиеся (от 1 до 5,6 баллов) — активные учащиеся (от 6,1 до 8,4 баллов);

2) учащиеся, предпочитающие определенность (от 1,8 до 5,7 баллов), — учащиеся, предпочитающие творческую свободу (от 6,2 до 9,6 баллов);

3) легкомысленные учащиеся (от 1 до 4,7 баллов) — ответственные учащиеся (от 5,7 до 8,9 баллов).

Результаты проведенного анализа представлены на рисунках 3–8.

Как следует из рисунка 3, учащиеся с активной позицией проявляют достоверно больший интерес к профессиям, в которых можно воплощать свои ценности (служение), решать сложные задачи (вызов), постоянно проявлять себя как мастер своего дела (профессиональная компетентность) и управлять различными процессами (менеджмент), чем пассивные учащиеся.

Как следует из рисунка 4, различия в активности учащихся никак не сказываются на их профессиональных предпочтениях, кроме профессий, предполагающих решение сложных задач и преодоление препятствий (вызов), где фактор активности достоверно влияет на их выбор.

Этот результат можно объяснить тем, что при самооценке учащиеся больше ориентируются на внешнюю, содержательную сторону профессий без учета своих реальных возможностей и не могут дать правильную оценку своим способностям.

Как следует из рисунка 5, обучающиеся, не во всем согласные с нормами общества,

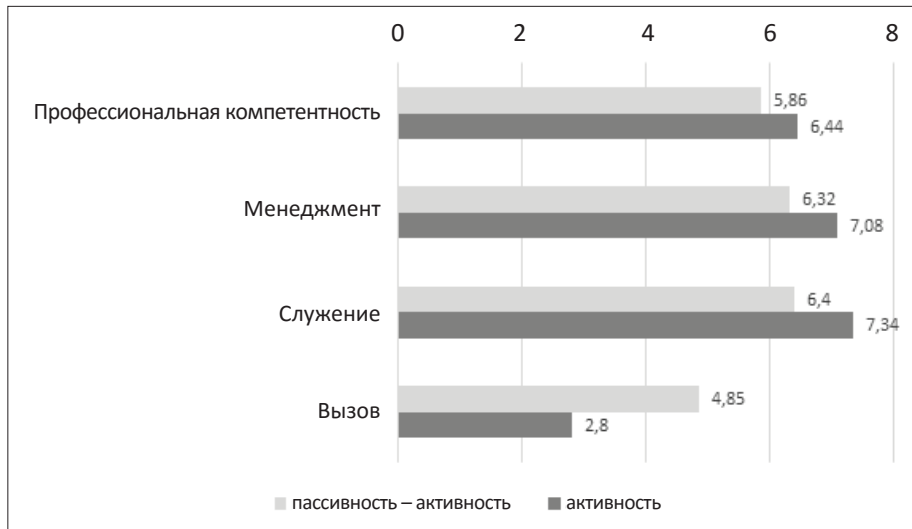


Рис. 3. Влияние активности учащихся на их профессиональный выбор по отдельным карьерным ориентациям (тестирование учащихся)

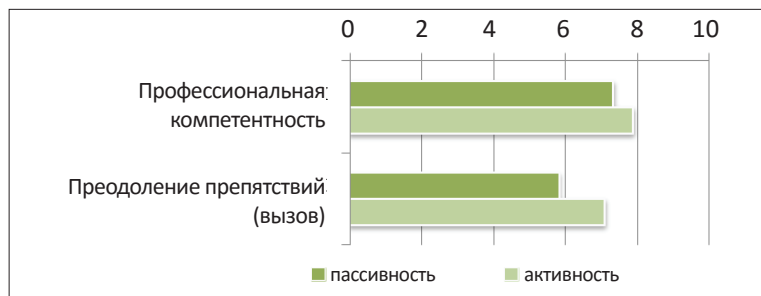


Рис. 4. Влияние активности учащихся на их профессиональный выбор по отдельным карьерным ориентациям (самооценка учащихся)

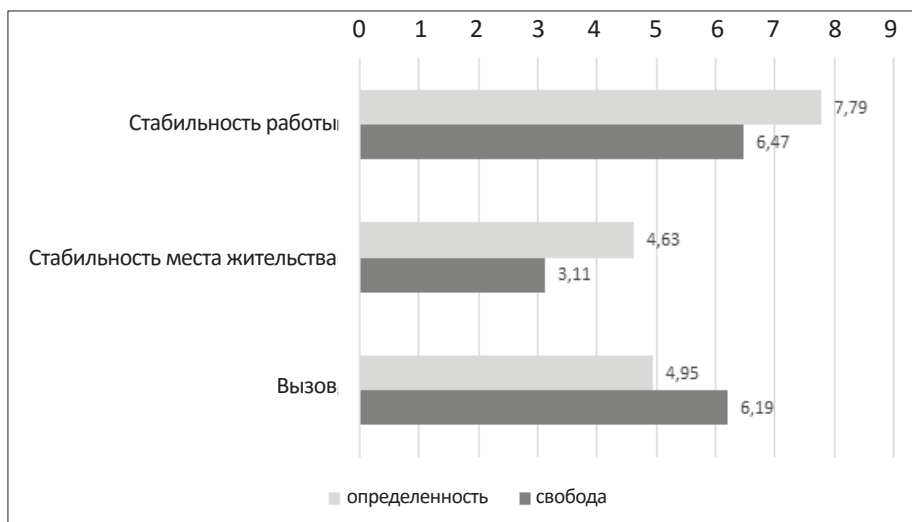


Рис. 5. Влияние приверженности социальным нормам и правилам общества («определенность» – «творческая свобода») на профессиональный выбор учащихся по отдельным карьерным ориентациям (тестирование учащихся)

предпочитают выбирать профессии, которые связаны с постоянной «борьбой» и преодолением (вызов).

Отметим, что ориентация на стабильность работы, постоянное место жительства более характерна для учащихся, которые в наибольшей степени придерживаются социальных норм (определившихся).

Как следует из рисунка 6, «свободные» учащиеся предпочитают выбирать профессии, в которых отсутствуют четкие системы правил, где они могут строить свой график самостоятельно (автономия).

Отметим, что ориентация на стабильность работы, постоянное место жительства более характерна для учащихся, которые в наибольшей степени придерживаются социальных норм (определившихся).

Как следует из рисунка 7, учащиеся с высоким уровнем ответственности предпочитают профессии, в которых они могли бы полностью себя реализовывать как профессионалы (профессиональная компетентность), хотели бы иметь стабильную работу, постоянное место жительства, а также реализовывать в работе свои ценности в интересах общества (служение).

Ответственные учащиеся отдают предпочтение профессиям, в которых они могли бы полностью себя реализовывать как профессионалы (профессиональная компетентность), хотели бы иметь стабильную работу, постоянное место жительства (см. рис. 8).

Дальнейшее исследование особенностей выбора профессиональных предпочтений учащихся посредством тестирования и в ходе их прямого субъективного выбора осуществлялось

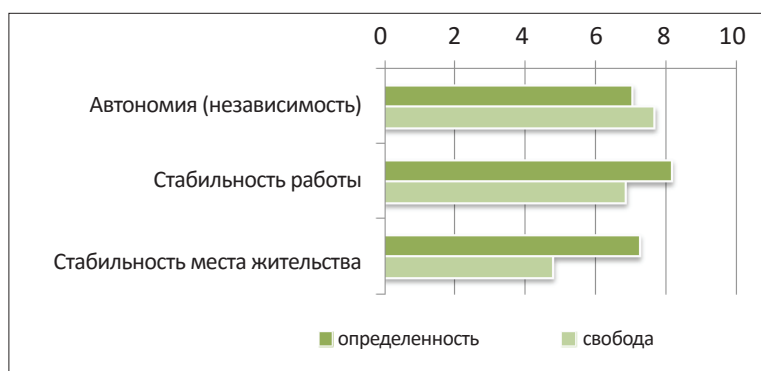


Рис. 6. Влияние приверженности социальным нормам и правилам общества («определенность» – «творческая свобода») на профессиональный выбор учащихся по отдельным карьерным ориентациям (самооценка учащихся)

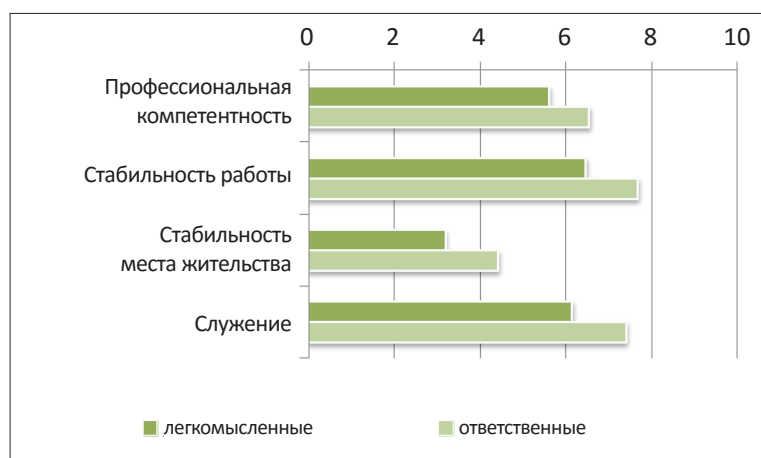


Рис. 7. Влияние фактора ответственности в принятии решений («легкомысленность» – «ответственность») на профессиональный выбор учащихся по отдельным карьерным ориентациям (тестирование учащихся)

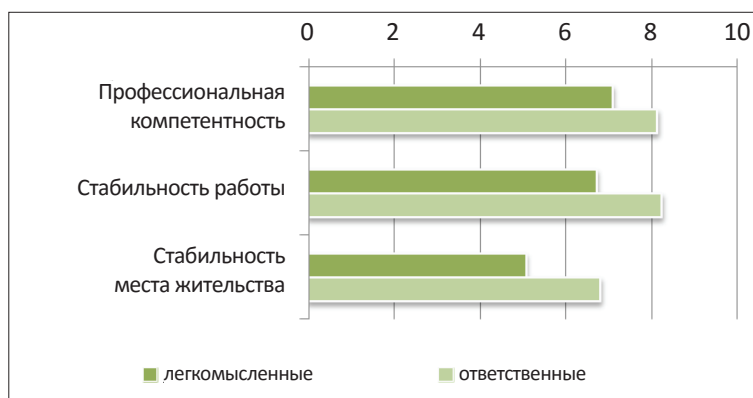


Рис. 8. Влияние фактора ответственности в принятии решений («легкомысленность» – «ответственность») на профессиональный выбор учащихся по отдельным карьерным ориентациям (самооценка учащихся)

на основе факторного анализа. Результаты по выявленным взаимосвязям представлены в таблицах 8–9.

Между результатами теста и результатами самооценки выявлены значительные расхождения, связанные с влиянием субъективного

Таблица 8

Факторная структура доминирующих выборов школьников по итогам тестирования

	Компонента		
	1	2	3
Профессиональная компетентность	0,671	0,437	0,091
Менеджмент (руководство)	0,080	0,865	0,134
Автономия (независимость)	0,200	-0,055	0,825
Стабильность работы	0,775	0,171	-0,247
Стабильность места жительства	0,797	-0,133	-0,014
Служение	0,477	0,567	0,254
Вызов	-0,008	0,852	-0,038
Интеграция стилей жизни	0,689	0,047	0,395
Предпринимательство	-0,231	0,303	0,746

Таблица 9

Факторная структура доминирующих выборов школьников по итогам прямого выбора

	Компонента		
	1	2	3
Профессиональная компетентность	0,596	0,450	0,119
Менеджмент	0,143	0,167	0,835
Автономия (независимость)	-0,492	0,504	0,248
Стабильность работы	0,827	0,085	-0,042
Стабильность места жительства	0,780	0,183	-0,062
Служение	0,090	0,819	-0,243
Вызов	0,175	0,718	0,245
Интеграция стилей жизни	0,185	0,585	0,181
Предпринимательство	-0,272	0,020	0,839

фактора, который обусловлен внешним, «рекламным» представлением школьников о профессиях. Тестирование более точно отражает связь личностных качеств подростков с их сознательным предпочтением в рамках профессиональных интересов.

Первый фактор (34 % дисперсии): при тестировании учащиеся, предпочитающие профессиональную компетентность, отмечают важность для себя стабильности в работе и в месте жительства, для них также характерно разнообразие жизненных интересов.

Второй фактор (20 % дисперсии): другая группа выбрала менеджмент, связывая его с вызовом и частично со служением.

Третий фактор (15 % дисперсии): для школьников характерным является предпочтение предпринимательства в сочетании с независимостью.

Первый фактор (30 % дисперсии): при самооценке учащиеся, предпочитающие профессиональную компетентность, отметили важность для себя стабильность в работе и в месте жительства.

Второй фактор (22 % дисперсии): другая группа выбрала служение со стремлением к победе, для них характерно разнообразие жизненных интересов;

Третий фактор (13 % дисперсии): в сознании школьников менеджмент и предпринимательство совпадают, и данная группа это демонстрирует.

Такое отождествление разных профессиональных сфер, свидетельствует (см. табл. 8, где они разведены по разным факторам) о недостаточной осведомленности школьников о необходимых личностных качествах

для данных профессиональных направлений, тогда как при тестировании, когда подростки отвечали на многочисленные частные вопросы, личностные особенности школьников (возможно неосознанно) проявились.

Исследование влияния мотивационных установок на профессиональный выбор учащихся основывалось на результатах опроса школьников по методике «Мотивация» (А. Г. Шмелев).

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.

С позиций системно-психологического подхода деятельность человека имеет внутренний аспект, связанный с теми субъективными обстоятельствами, которые позволяют получить ответы на вопросы, «зачем», «каким способом» и «какой ценой» эта деятельность выполняется [6].

Исследование структурной взаимосвязи мотивационных установок осуществлялось на основе факторного анализа. В таблице 10 представлены результаты анализа.

Первый фактор выборки (44,4 %) характеризуется взаимосвязью мотивации на достижения или условия труда, мотивации на взаимоотношения, мотивации на преодоление препятствий с исключением мотивации на определенность и мотивации стремления к комфорту. Учащихся этой группы объединяет стремление к выбору наиболее интересных профессий, где можно реализовать свои высокие запросы и достичь успеха в карьерном росте.

Таблица 10

Двухфакторная модель мотивационных установок учащихся

	Факторы	
	1	2
Мотивация на достижения или условия труда	0,954	-0,162
Внутренняя мотивация	0,026	0,970
Мотивация интереса	0,237	-0,880
Мотивация определенности	-0,759	0,339
Мотивация комфорта	-0,889	-0,169
Мотивация творчества	0,118	-0,774
Мотивация на деньги	-0,459	0,700
Мотивация на взаимоотношения	0,655	-0,239
Мотивация на преодоление	0,866	0,170
Мотивация на престиж	0,257	0,852

Второй фактор выборки (31,5 %) характеризуется взаимосвязью внутренней мотивации, мотивации на деньги, мотивации на престиж при полном отсутствии мотивации интереса и мотивации творчества. Учащихся этой группы объединяет прагматическое стремление к выбору профессии не по интересу, а по престижности и уровню заработной платы.

Сравнительный анализ профессиональных предпочтений по отдельным карьерным ориентациям в группах учащихся с разной выраженностью их мотивационных установок, объединенных в выявленные выше две факторные группы, представлен в таблицах 11–14.

Как следует из таблицы 11, низкий показатель по первому мотивационному фактору оказывает влияние на выбор карьерных ориентаций: стабильность работы, стабильность места жительства.

На карьерные ориентации профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, служение, вызов, интеграция стилей жизни выраженность первого мотивационного фактора влияния не оказывает.

Как следует из таблицы 12, высокие показатели по первому мотивационному фактору оказывают влияние на выбор карьерной ориентации вызова.

Таблица 11

Взаимосвязь мотивационных установок первого фактора и профессиональных предпочтений учащихся (тестирование)

	Мотивация на достижения высоких результатов	Среднее значение	T-критерий Стьюдента	Доверительная вероятность
Стабильность работы	невыраженная	7,639	1,824	,074
	выраженная	6,532		
Стабильность места жительства	невыраженная	4,264	1,714	,093
	выраженная	3,392		
Интеграция стилей жизни	невыраженная	6,979	1,446	,154
	выраженная	6,384		

Таблица 12

Взаимосвязь мотивационных установок первого фактора и профессиональных выборов учащихся (самооценка)

	Мотивация на достижения высоких результатов	Среднее значение	T-критерий Стьюдента	Доверительная вероятность
Стабильность работы	невыраженная	7,981	1,673	0,100
	выраженная	6,963		
Стабильность места жительства	невыраженная	6,754	2,424	0,019
	выраженная	5,140		
Вызов	невыраженная	5,823	-1,787	0,080
	выраженная	6,897		

Таблица 13

Взаимосвязь мотивационных установок второго фактора и профессиональных выборов учащихся (тестирование)

	Внутренняя мотивация на социальное благополучие	Среднее значение	T-критерий Стьюдента	Доверительная вероятность
Стабильность места жительства	низкая мотивация	4,407	2,365	0,022
	высокая мотивация	3,232		

Взаимосвязь мотивационных установок второго фактора и профессиональных выборов учащихся (самооценка)

	Внутренняя мотивация на социальное благополучие	Среднее значение	T-критерий Стьюдента	Доверительная вероятность
Профессиональная компетентность	низкая мотивация	7,904	1,283	0,205
	высокая мотивация	7,268		
Предпринимательство	низкая мотивация	5,732	-2,032	0,047
	высокая мотивация	7,136		

Низкий показатель по первому мотивационному фактору оказывает влияние на выбор стабильности места жительства.

На карьерные ориентации «Профессиональная компетентность», «Менеджмент», «Автономия», «Стабильность работы», «Служение», «Интеграция стилей жизни», «Предпринимательство» выраженность первого мотивационного фактора влияния не оказывает.

Как следует из таблицы 13, высокие показатели по второму мотивационному фактору оказывают влияние на выбор стабильности места жительства.

На карьерные ориентации «Профессиональная компетентность», «Менеджмент», «Автономия», «Стабильность работы», «Служение», «Вызов», «Интеграция стилей жизни», «Предпринимательство» выраженность второго мотивационного фактора влияния не оказывает.

Как следует из таблицы 14, высокие показатели по второму мотивационному фактору оказывают влияние на выбор карьерной ориентации «Предпринимательство».

На карьерные ориентации «Профессиональная компетентность», «Менеджмент», «Автономия», «Стабильность работы», «Стабильность места жительства», «Служение», «Вызов», «Интеграция стилей жизни» выраженность первого мотивационного фактора влияния не оказывает.

Исследование особенности выбора школьниками с разными учебными достижениями своего направления профессионального развития

Успеваемость является объективным показателем меры важности для школьников

их будущего развития и процветания. На рисунках 9–12 представлены особенности профессиональных предпочтений школьников (для тех профессиональных сфер, где различия достоверны на уровне $P < 0,05$ по критерию Манна – Уитни) при хорошей успеваемости по алгебре, физике, литературе и истории.

Как следует из рисунка 9, высокая успеваемость по алгебре наблюдается у школьников, выбравших карьерные ориентации «Стабильность работы», «Стабильность места жительства», «Служение людям».

Как показано на рисунке 10, хорошо успевают по физике школьники, выбравшие карьерные ориентации «Профессионализм», «Менеджмент», «Стабильность работы», «Стабильность места жительства», «Служение людям».

Как следует из рисунка 11, хорошая успеваемость по литературе у школьников, выбравших карьерные ориентации «Стабильность работы», «Стабильность места жительства», «Служение людям».

На рисунке 12 показано, что хорошая успеваемость по истории свойственна школьникам, выбравшим карьерные ориентации «Менеджмент», «Стабильность работы», «Стабильность места жительства», «Служение людям», «Вызов», «Интеграция стилей жизни», «Предпринимательская деятельность».

Как видно из таблиц, ученики, увлеченные историей и физикой, более разнообразны в выборе своей карьерной ориентации, чем ученики, хорошо успевающие по алгебре и литературе, которые имеют только такие карьерные предпочтения, как «Стабильность работы», «Стабильность места жительства» и «Служение людям». Следует отметить избирательное отношение подростков к учебным предметам

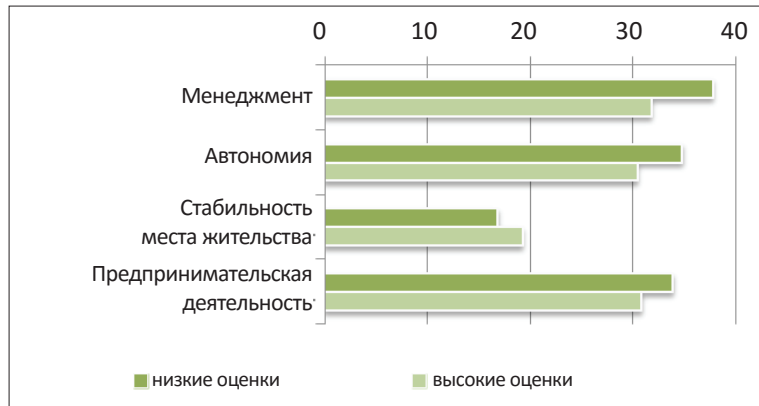


Рис. 9. Зависимость карьерных ориентаций от успеваемости по алгебре

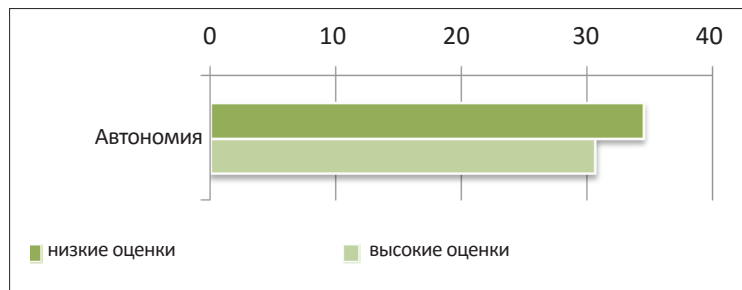


Рис. 10. Зависимость карьерных ориентаций от успеваемости по физике

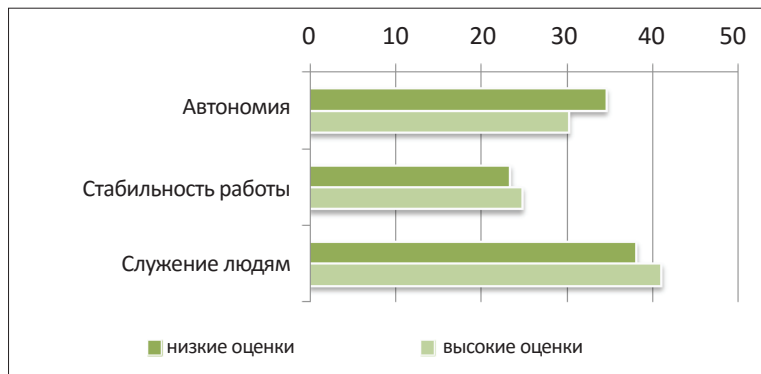


Рис. 11. Зависимость карьерных ориентаций от успеваемости по литературе

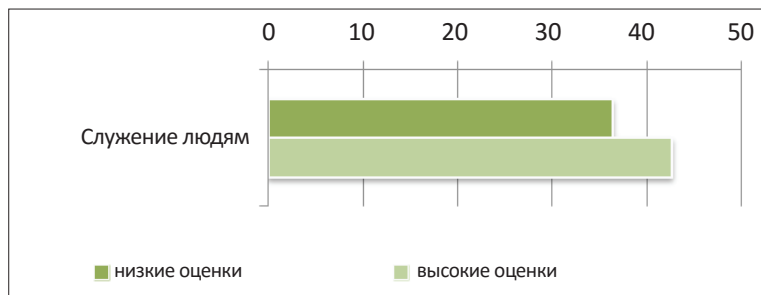


Рис. 12. Зависимость карьерных ориентаций от успеваемости по истории

и редко одинаково ровное. Это объясняется наличием сложившихся интересов, связанных с профессиональной направленностью.

Заключение

Исследование, направленное на выявление психологических особенностей формирования профессионального выбора в средней школе, позволило выявить прямую связь между особенностями социального поведения подростков, их ценностными и мотивационными установками и социальным характером выбираемых ими профессиональных направлений своего развития.

Для большинства подростков характерна неспособность осуществлять прямой выбор своего профессионального развития в связи с тем, что они еще не в полной мере вовлечены

во взрослую социальную жизнь с ее правилами и ответственностью и поэтому не осознают социальный характер своего поведения. Вместе с тем данные психологического тестирования и последующий сравнительный анализ контрастных по своим социальным и личностным установкам групп школьников показывают, что учащиеся, успешно адаптирующиеся и имеющие устойчивые личностные позиции в социальном окружении, хорошо представляют собственные интересы в плане своего профессионального будущего.

Целенаправленное развитие школьниками своих личностных качеств и способностей на основе индивидуализации образования и более активного вовлечения их в систему дополнительного образования позволит своевременно снимать проблемы и противоречия, связанные с выбором профессии.

Литература

1. **Дубровина И. В.** Формирование личности старшеклассника. М.: Академия, 1999. 180 с.
2. Концепция развития дополнительного образования детей. URL: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>
3. **Овчаренко Л. Ю.** Проблемы успешности социально-психологической адаптации подростков в современной среде // Системная психология и социология. 2015. 1 (13). С. 44–56.
4. **Романова Е. С.** Психологический анализ проблемы успешности профессиональной карьеры одаренных учащихся // Системная психология и социология. 2015. № 4 (16). С. 5–12.
5. **Романова Е. С., Абушкин Б. М.** Психологическое здоровье как фактор системной социализации школьников // Системная психология и социология. 2015. № 1 (13). С. 5–11.
6. **Романова Е. С.** Организация профориентационной работы в школе: методическое пособие для учителей. М.: Академия, 2013. 304 с.
7. **Романова Е. С.** 147 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. М.: Аспект Пресс, 2011. 416 с.
8. **Рыжов Б. Н.** Естественнонаучные и философские предпосылки развития системной психологии // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 5–20.
9. **Рыжов Б. Н., Чибискова О. В.** Возможности развития когнитивных способностей старшеклассников при профильном обучении // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 59–65.

References

1. **Dubrovina I. V.** The Formation of the High School Student's Personality. M.: Academy, 1999. 180 p.
2. The Concept of Development of Additional Education for Children. URL: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>
3. **Ovcharenko L. Yu.** Challenges of Socio-Psychological Adaptation of Adolescents in the Modern Environment // Systems Psychology and Sociology. 2015. № 1 (13). P. 44–56.
4. **Romanova E. S.** Psychological Analysis of Professional Career Success Problems in Gifted Students // Systems Psychology and Sociology. 2015. № 4 (16). P. 5–12.

5. **Romanova E. S., Abushkin B. M.** Mental Health as a Factor of Schoolstudents' System Socialization // Systems Psychology and Sociology: 2015. № 1 (13). P. 5–11.
6. **Romanova E. S.** Organization of the Career Guidance at School: Handbook for Teachers. M.: Academy, 2013. 304 p.
7. **Romanova E. S.** 147 Popular Professions. Psychological Analysis and Job's Description. M.: Aspect Press, 2011. 416 p.
8. **Ryzhov B. N.** Natural-Science and Philosophical Preconditions of Development of Systems Psychology Students // Systems Psychology and Sociology. 2012. № 6. P. 5–20.
9. **Ryzhov B. N., Chibiskova O. V.** Possibilities of Development of Cognitive Abilities of Upper School Students in the Profile Training // Systems Psychology and Sociology. 2012. № 6. P. 59–65.

ОЦЕНКА СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКАМИ И ИХ РОДИТЕЛЯМИ

*Б. М. Коган,
А. А. Яшин,
МГПУ, Москва*

В статье приведены результаты исследования мнений родителей и учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы о стиле семейного воспитания, который практикуется одним или обоими родителями; продемонстрировано, как и насколько отличаются позиции родителей и их детей в данном вопросе; делается попытка анализа достоверности результатов исследования детско-родительских отношений, проведенного в формате групповой диагностики.

Ключевые слова: семейное воспитание; детско-родительские отношения; групповая диагностика.

ASSESSMENT OF STYLE OF FAMILY EDUCATION BY TEENAGERS AND THEIR PARENTS

*B. M. Kogan,
A. A. Yashin,
MCU, Moscow*

The article represents the results of an original study of the views of parents, secondary and high school pupils in the style of family upbringing practiced by one parent or both ones. It also demonstrates how, and to what degree, the position of parents differs from that one of their children. The author attempts to analyze the veracity of the results of parent-child relationships surveys conducted in the format of group diagnosis.

Keywords: family upbringing; parent-child relationships; group diagnosis.

Введение

В процессе жизни человек постоянно взаимодействует с окружающей его физической и социальной средой на самых разных ее уровнях. Особую значимость имеет характер этого взаимодействия в детском и подростковом периоде, когда активно происходит формирование личностно-психологических характеристик будущего взрослого.

Среда развития включает в себя взаимовлияющие макроуровень культуры в целом, уровень общих социальных институтов и уровень непосредственного окружения ребенка. Дети и подростки пытаются влиять и действительно влияют на все эти подуровни среды развития, которые в свою очередь определяют направление психического и физиологического роста самого ребенка.

Наибольшую значимость в формировании взаимоотношений детей с социальной средой несет их непосредственное окружение и главным образом семья. Именно от нее прежде всего зависит, каким взрослым станет

ребенок, какое место он займет в обществе, какие цели будет ставить, как будет преодолевать возникающие препятствия на пути к этим целям [1; 2; 7; 12; 27 и др.].

В семье человек приобретает первые навыки социального взаимодействия, готовится к дальнейшей жизни, научается видеть мир, пытается его понять и осознать. Являясь источником социальных идеалов, семья не только передает ребенку социальный, культурный, нравственный опыт, но и способна формировать у него ряд индивидуальных особенностей протекания сложноорганизованных психических процессов (восприятие, память, мышление, речь) [5; 10; 12; 13; 20–22, 24 и др.].

На психическое развитие личности ребенка оказывает влияние состав семьи, ее история и традиции [4; 9], личностно-психологические черты родителей [26; 27] и характер их взаимоотношений [25–27 и др.] и другие факторы [8], среди которых одним из центральных является стиль родительского воспитания, который представляет собой целостность

трех базовых составляющих: представление родителей о ребенке, их отношение к нему и способы воздействия, применяемые при контроле, предъявлении требований, поощрении, наказании и т. п. Различные системы воздействий и способов обращения взрослых с ребенком определяются как «стиль воспитания» [11], «тип воспитания» [14], «тактика воспитания» [3]. Родительской позицией будет являться установка родителей на тот или иной стиль воспитания.

Исследованию влияния и значимости стиля семейного воспитания на психическое развитие личности ребенка посвящено большое число работ, в которых приводятся данные, полученные в результате опросов и тестирований одного или обоих родителей или их детей.

Актуальность проведенного исследования, результаты которого приводятся в данной статье, продиктована часто встречающимися разногласиями в оценках подростками и их родителями того стиля воспитания, который утвердился в семье.

Цель исследования заключалась в сравнении точек зрения детей и родителей на стиль семейного воспитания и определение того, чья оценка точнее отражает действительность.

Гипотеза исследования состояла в том, что взгляд на стиль семейного воспитания у подростков и их родителей будет существенно отличаться и что оценка детско-родительских отношений подростками гораздо точнее и объективнее той, которую дают родители даже при анонимном тестировании.

Практическая значимость исследования заключается в возможности точного определения стиля семейного воспитания и получения более достоверных результатов при групповых формах диагностики детско-родительских отношений, необходимых педагогам-психологам, социальным педагогам, классным руководителям для проведения работы с семьями подростков для усиления воспитательного потенциала родителей.

Стили семейного воспитания: классификация, характеристики и особенности влияния на психическое развитие личности ребенка

Детскими, семейными, клиническими психологами и психиатрами описана не только обширная феноменология стилей семейного воспитания, но и то, как они влияют на формирование тех или иных индивидуально-характерологических черт подростка в границах нормативного или отклоняющегося поведения [25; 27; 35; 36 и многие др.].

Сегодня активно используются два основных способа классификации стилей. Первый опирается на изучение качественных характеристик различных стилей воспитания, которые определяются главным образом в беседах с детьми, родителями, родственниками и теми лицами, которые могут владеть достоверной информацией. Основным недостатком такого способа классифицирования будет отсутствие ясных критериев отличия одного стиля от другого. Кроме того, создается ощущение, что связей между различными стилями существовать не может.

Второй строится на базе данных, полученных при помощи тестов, анкет и других бланковых методик, с последующей математической обработкой. Выявленные независимые факторы становятся основанием классификаций, главным минусом которых является то, что они нивелируют качественную специфику различных типов семейного воспитания. Так происходит в силу того, что такие классификации используют слишком общие категории. Например, в работах Е. Шафера используются такие критерии, как «любовь – ненависть», «автономия – контроль» [36].

Анализ имеющихся работ показал, что на сегодняшний момент отсутствует какая-либо единая общепринятая классификация. Те варианты, которые чаще всего упоминаются в исследованиях, значительно различаются и по количеству типов, и по названиям, и по используемой для их описания терминологии. Например, Диана Баумринд выделяет лишь три стиля семейного воспитания [28–30], А. Роу и М. Сайгельман — шесть с совершенно новыми названиями [35], у А. Е. Личко их число увеличивается до девяти [19].

Проведенное исследование базировалось на наиболее популярной классификации стилей семейного воспитания Грэйс Крайг [18], которая в свою очередь опирается на работы Дианы Баумринд [28–30], Э. Маккоби и Д. Мартин [34]. Данные авторы предлагают сфокусироваться на двух факторах, воздействующих на ребенка при взаимодействии с родителями — родительской теплоте и родительском контроле.

Родительская теплота определяется той степенью, в какой взрослые показывают свою любовь к ребенку, и выражается в одобрениях, похвалах, поддержке или, напротив, степенью критики, количеством наказаний.

Термин «родительский контроль» привязан к уровню присутствия у родителей тенденции к запретам, которые часто выражаются в том, что они требуют от детей подчиняться различным правилам, выполнять обязанности. Предлагаемые типы семейного воспитания варьируются в зависимости от соотношения родительского контроля и теплоты.

Так как именно эта классификация послужила теоретической основой описываемого исследования, максимально кратко рассмотрим каждый из предлагаемых типов с точки зрения того влияния, которое он оказывают на психическое развитие ребенка

Авторитарный стиль семейного воспитания — сочетание высокого уровня контроля над поведением ребенка и холодного отношения к нему. Дети, растущие в такой среде, обычно имеют высокую интроверсию, боязливый, раздражительный, обладают заниженной самооценкой. Юноши в подростковом периоде могут быть агрессивны и неуправляемы, а девушки зависимы и пассивны.

Авторитетный стиль характеризуется твердым контролем над детьми со стороны родителей и одновременно мотивированием к общению в семье, обсуждению проблем, ситуаций, правил поведения, предписанных ребенку взрослыми. Дети соглашаются с теми решениями, которые принимаются в отношении них родителями, так как они не кажутся абсурдными, произвольными и несправедливыми. Теплые отношения в семье сочетаются с высоким уровнем контроля над ребенком. Имеются данные [28–30], что такой стиль

приводит к повышению адаптации ребенка, его успешной социализации. Дети, растущие в таких семьях, обладают высокой самооценкой, успешно обучаются в школе, хорошо ладят как со своими сверстниками, так и с теми, кто старше.

Либеральный стиль семейного воспитания существует в тех семьях, где низкий уровень контроля за деятельностью ребенка сосуществует с теплыми отношениями. Диана Баумринд считает, что либеральные взрослые, увлекаясь «безусловной любовью», часто отказываются выполнять те функции, которые связаны с установлением запретов [28–30]. Дети и подростки таких родителей плаксивы, импульсивны и часто истеричны в присутствии других людей. Однако автор отмечает, что судьба таких детей может складываться по-разному. В ряде случаев они могут стать активными, смелыми, творческими личностями.

Индиферентный стиль семейного воспитания, по Э. Маккоби и Д. Мартин, характеризуется и низким контролем над поведением ребенка, и отсутствием любви, теплоты со стороны родителей [34]. Часто так случается в семьях, где взрослые вынуждены много работать и у них не остается сил и времени на воспитание детей. Именно в таких семьях больше всего подростков с девиантным и делинквентным поведением, особенно если попустительское холодное отношение к ребенку дополняется у родителей враждебностью к нему.

Одно из направлений, которому следует уделить особое место в рамках изучаемой темы, — исследование воспитательных установок и позиций родителей, которые классифицируются как оптимальные и неоптимальные.

Оптимальная родительская позиция будет соответствовать критерию адекватности, требованиям прогностичности и гибкости.

Адекватность родительской позиции определяется умением родителей осознавать индивидуальные черты своего ребенка, замечать те изменения, которые происходят в его духовном мире.

Под прогностичностью подразумевается способность родителей формировать такой стиль общения, который будет обгонять появление новых личностно-психологических качеств детей и развивать их в нужную сторону.

Гибкость родительской позиции — это способность перестраивать характер взаимодействия с ребенком по мере того, как он растет, меняется в психологическом плане, изменяет социальный статус, осваивает новые социальные роли и т. д. Гибкость необходима и в ситуациях, связанных с изменениями условий жизни семьи (переезд, развод, ухудшение материального благополучия и т. д.).

В тех семьях, где взаимодействие с ребенком, его воспитание приобрело затруднительный характер, весьма четко диагностируется изменение родительской позиции по всем трем выделенным показателям или по некоторым из них. В таких семьях позиция родителей неадекватна, непрогностична, у них нет достаточной гибкости; неконструктивный характер взаимоотношений с ребенком устойчив и не меняется годами.

Необходимо отметить, что описанные стили отношения родителей к детям определяют лишь общие направления условий, в которых продолжает формироваться личность подростка. В реальной ситуации действительность может быть мягче, благоприятнее или, наоборот, жестче. В одной семье одновременно может существовать несколько отличных друг от друга стилей общения, детерминированных разнообразием культурных уровней всех ее членов. Подросток может иметь стремления к идентификации с одним или обоими родителями, но может занять и отчужденную позицию ко всем родственникам. Вместе с тем всегда существуют общие тенденции, которые достаточно четко диагностируются.

Эмпирическое изучение взглядов подростков и их родителей на тип семейного воспитания

Исследование взглядов подростков и их родителей на тип семейного воспитания, а также изучение распространенности того или иного типа проводилось на базе Быковской СОШ № 14 Раменского района Московской области в ноябре и декабре 2015 года. В исследовании приняли участие 190 подростков и лиц, находящихся в раннем юношеском

возрасте (учащиеся 5–10 классов), и 220 родителей (в возрасте 30–57 лет).

Задачи исследования

1. Изучить оценку родителями того типа воспитания, который они практикуют в отношении своих детей.
2. Изучить оценку подростками и лицами, находящимися в раннем юношеском возрасте, типа воспитания, который практикуется в их отношении одним или обоими родителями.
3. Определить число семей, где взгляды подростка и одного из его родителей на существующий тип воспитания совпадают.
4. Проанализировать схемы диагностики детско-родительских отношений и определить те из них, которые дают наиболее достоверные результаты при групповых формах работы.

Методы исследования

Для изучения оценки типа семейного воспитания специально был разработан опросник, который опирался на наиболее популярную в научной литературе классификацию стилей семейного воспитания Грэйс Крайг [18], которая в свою очередь была создана на основе работ Дианы Баумринд [28–30], Э. Маккоби и Д. Мартин [34].

Опросник состоял из описания десяти ситуаций, типичных для семей с подростками. Родителя просили предположить свою реакцию на каждую из ситуаций и выбрать один из четырех предлагаемых вариантов поведения.

Для детей опросник был изменен. Ситуации и варианты реакций родителя остались теми же, что и в версии для взрослых, однако теперь опросник содержал вопрос, как вероятнее всего поведет себя конкретно мама и конкретно папа.

Предлагаемые варианты возможного поведения взрослого были размещены в случайном порядке. Каждый из них соответствовал одному из четырех типов семейного воспитания, согласно классификации Г. Крайг [18].

Опросник предполагал, что в каждой ситуации ребенком и родителем будет выбран только один возможный вариант поведения. Выбирать два варианта или оставлять ситуации без выбора запрещалось. Опросники с пропусками ситуаций, с двумя и более вариантами возможного поведения родителя из исследования изымались.

Выполняя задачу, поставленную исследователями, особенно в ситуации открытого опроса, испытуемые могли делать выбор, исходя из его социальной желательности. Для определения уровня мотивации одобрения была использована методика, разработанная Д. Кроуном и Д. Марлоу в 1960 году [33]. Использовался ее сокращенный вариант (20 вопросов), который был стандартизирован в России Ю. Л. Ханиным с последующей проверкой надежности и валидности [6].

Кроме того, был применен детский и взрослый вариант «Индивидуально-типологического опросника» Л. Н. Собчик [23].

Этапы проведения исследования

После формирования репрезентативной выборки испытуемых, создания и подбора диагностического материала начался основной этап исследования.

Родителям был предложен оригинальный опросник, опросник Кроуна Марлоу, «Шкала социальной желательности», а также «Индивидуально-типологический опросник» Л. Н. Собчик. Часть родителей отвечала анонимно, пометив три бланка одним, известным только им символом. Это было сделано для того, чтобы выяснить, как много родителей пытаются давать социально одобряемые ответы. Кроме того, для изучения достоверности результатов диагностики в одних классах исследование проводил классный руководитель, которого все хорошо знают и кому доверяют, а в других — психолог, которого родители и дети видели в первый раз.

После обработки данных, полученных от родителей, такие же вопросы были предложены их детям. Между родительскими собраниями и обследованием подростков прошло более месяца. Можно с уверенностью утверждать, что

дети не знали о том, что их ответы будут сравниваться с ответами родителей.

Как и в исследовании взрослой группы, работа с частью детей проводилась классным руководителем, а с другой частью — незнакомым для них психологом. Была группа детей, которой также было предложено заполнить бланки для ответов анонимно, обозначив их только им известным опознавательным знаком.

Анализ полученных результатов

Мы исходили из того, что тип воспитания считается установленным только в том случае, если один из них (по ответам респондентов) набирает большее число баллов. Если баллы распределяются одинаково между двумя и более типами, то тип семейного воспитания считается невыявленным. Такие результаты в итоговом анализе не использовались. Из 220 родителей по тем или иным причинам в исследование не попали ответы 17, а из 190 подростков — 20. Сравнительный анализ ответов отцов и матерей не проводился, так как родительские собрания посещали преимущественно женщины (89 %). Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью пакета стандартных компьютерных программ в Microsoft Excel, SPSS (vtr. 22.0).

Полученные результаты показывают, что подавляющая часть родителей склонна считать, что они практикуют в отношении собственного ребенка авторитетный стиль воспитания. При этом разница между открытыми и анонимными ответами оказалась незначительной. Точно такая же незначительная разница была получена при сравнении ответов тех групп родителей, где исследование проводил классный руководитель и незнакомый психолог. Анализ ответов родителей по классам также не выявил существенной разницы в результатах. Родители детей с 5-го по 10-й класс отвечали практически одинаково. Интересно отметить, что если число сторонников авторитетного стиля при открытым и анонимном вариантах ответов было практически одинаковым, то при анонимном

варианте опроса «исчезли» родители — сторонники авторитарного и индифферентного стилей воспитания (4,5 % и 1,5 % соответственно, при открытом опросе) — и почти в три раза увеличилась группа родителей, сообщивших о том, что доминирующим стилем воспитания в семье является либеральный (3,3 % и 9,2 % соответственно).

Наши результаты показывают, что лишь половина детей и подростков (как при открытом, так и анонимном опросе) определяют стиль воспитания, который практикует в отношении них один из родителей, как авторитетный. Можно считать доказанным, что взгляды учащихся и родителей по рассматриваемому вопросу существенно отличаются. Подростки гораздо чаще своих родителей склонны видеть в действиях последних авторитарный, либеральный или индифферентный стиль воспитания.

Примечательно, что при анонимном опросе число девушек, заявивших, что их родители практикуют авторитетный стиль, увеличилось примерно на 10 % (за счет снижения показателя по трем другим стилям). У юношей, напротив, число заявивших об авторитетном стиле при анонимном опросе уменьшилось на 10 % и соответственно выросло на 2–5 % по авторитарному, либеральному и индифферентному стилю [16; 17].

Если проанализировать, как меняются взгляды учащихся с повышением их возраста, то можно обнаружить четкую тенденцию снижения числа подростков, считающих, что их родители заняли авторитетную позицию в отношениях с ними. Соответственно с увеличением возраста растет число учащихся, считающих, что родители занимают авторитарную, либеральную и индифферентную позицию.

Сопоставление данных, полученных в группах, где исследование проводил классный руководитель и психолог, которого дети видели первый раз, приводит к выводу, что, несмотря на большее доверие детей к классному руководителю, оно не так велико, как можно было бы предполагать. Проведенные дополнительные исследования наглядно показали, что во многих классах учащиеся в большей степени склонны доверять новому

человеку, чем своему классному руководителю.

Исследование предполагало, что учеником в итоге будет дана оценка того стиля воспитания, который практикуется в его отношении родителем, уже поучаствовавшим в диагностике. Очевидно, что взгляды подростка и родителя на возможную реакцию последнего в конкретных ситуациях могли не совпадать, но в финале могла совпасть общая оценка практикуемого родителем стиля воспитания. Так действительно случалось довольно часто.

В итоговом анализе использованы результаты, полученные при опросе 120 пар родителей и подростков. 44,2 % из них одинаково оценивают как авторитетный тот тип воспитания, который практикуется родителем. При этом в парах «родитель – девушка» единство в подобном взгляде достигалось в 51,2 % случаев, а в парах «родитель – юноша» оценка совпала в 37,1 % сравнений.

Лишь в двух парах было зафиксировано обоюдное согласие с тем, что родитель применяет авторитарный стиль воспитания. В обоих случаях это были юноши и их мамы. Пар, в которых и ребенок, и родитель оценили стиль воспитания как либеральный или индифферентный, не выявлено. С повышением возраста детей выявлена тенденция снижения их согласия с тем, что родитель практикует авторитетный стиль воспитания.

При проведении исследования отдельно подсчитывалось, как часто родитель и подросток выбирали один и тот же вариант к каждой предлагаемой ситуации. Совпали 37,9 % ответов. У юношей этот показатель составил 33 %, а у девушек — 41,6 %.

После исследования каждого родителя спросили, согласен ли он с тем выводом, который сделан по результатам обработки их варианта опросника. Подавляющее большинство родителей (97 %) устно подтвердили правильность вывода. Однако возникает вопрос, почему примерно у половины детей иной взгляд на стиль, который практикуется их родителями. Кто точнее оценивает ситуацию, подросток или его родитель? Данные какого группового исследования позволяют получить более достоверную информацию о стиле семейного воспитания?

Средний балл, полученный родителями по методике «Шкала социальной желательности», был незначительно выше среднего балла, полученного детьми (11,3 % против 10,9 %).

Сравнение взрослых и детских данных, полученных по шкале лжи и аггравации (методика ИТО Л. Н. Собчик), также выявило большее число недостоверных результатов у родителей (10,5 % против 9,8 %). Зафиксированные различия средних величин не являются статистически значимыми ни в одном, ни в другом случае. Однако была зафиксирована статистически значимая, средняя по силе отрицательная корреляционная связь у родителей между их уровнем по методике «Шкала социальной желательности» и баллами по тем стилям воспитания, которые они определили в дополнительном опросе как нежелательные для своей семьи (авторитарный и попустительский). Коэффициент корреляции Пирсона $r = -0,34$ (критерий значимости двухсторонний 0,000 при $N = 120$) и, соответственно, такие же результаты, но с положительным знаком корреляции были зафиксированы при сопоставлении результатов по шкале социальной желательности и теми стилями воспитания, которые были определены как желательные (авторитетным и либеральным).

У подростков также была выявлена подобная значимая корреляция, но почти в два раза слабее: $r = -0,187$ (критерий значимости двухсторонний 0,041 при $N = 120$) и $r = 0,183$ (критерий значимости двухсторонний 0,046 при $N = 120$).

Можно сделать вывод, что в условиях общеобразовательной школы при групповой

форме диагностики стилей семейного воспитания наиболее достоверными представляются данные, полученные в результате обработки ответов учащихся. Родители имеют большую склонность давать социально одобряемые ответы и прибегать к использованию психологических защит.

Выводы и заключение

Семья, согласно устоявшимся взглядам, играет главную роль в формировании личности ребенка. В реальной жизни далеко не во всех семьях дети имеют достаточные условия для полноценного физического, умственного и духовного развития. Касается это не только тех семей, которые считаются неблагополучными. Семья, оцениваемая родителями и педагогами как хорошая, в глазах ребенка может таковой не быть. Исследование показало, что взгляды подростков и их родителей на тип семейного воспитания могут существенно отличаться. Родители в подавляющем большинстве склонны считать, что практикуют авторитетный стиль воспитания. С этим согласны лишь около половины подростков и лиц, находящихся в раннем юношеском возрасте. При определении типов семейного воспитания учителям, социальным педагогам и психологам при групповых формах диагностики детско-родительских отношений есть смысл в большей степени ориентироваться на ответы детей, так как их родители в подобном исследовании чаще склонны давать социально одобряемые ответы.

Литература

1. **Алексеева Л. С.** Психологическая служба семьи в системе социальной работы // *Семья в России*. 1996. № 3/4. С. 113–126.
2. **Алешина Ю. Е.** Индивидуальное и семейное психологическое консультирование: Социальное здоровье России. М.: «Класс», 1994. С. 25–37.
3. **Андреева А. Д.** Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков / А. Д. Андреева, Т. В. Вохмянина, А. П. Воронова, Н. И. Чуткина; под ред. М. В. Дубровиной. М., 1995. 571 с.
4. **Антонова Л. И., Цветкова Н. А.** Роль семейных традиций и ритуалов в представлениях старших школьников о семье // *Современные гуманитарные исследования*. 2006. № 1. С. 276–278.
5. **Ахутина Т. В., Пылаева Н.М.** Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008. 320 с.

6. **Барлачук Л. Ф., Морозов А. В.** Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2005. 528 с.
7. **Божович Л. И.** Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. Воронеж, 1995. 172 с.
8. **Ведерко О. В.** Эффекты информационного стресса у человека: соотношение биохимических параметров и сердечного ритма / О. В. Ведерко, Н. Н. Данилова, Н. В. Гуляева, Б. М. Коган, Н. А. Лазарева, М. В. Онуфриев // *Нейрохимия*. 2003. Т. 20. № 1. С. 68–74.
9. **Гаранина Т. П.** Семейные традиции и их роль в воспитании детей. Минск, 1983.
10. **Денисенкова Н. С.** Влияние семьи на развитие способностей ребенка // *Современное дошкольное образование. Теория и практика*. 2012. № 2. С. 60–65.
11. **Дружинин В. Н.** Психология семьи. СПб.: Питер, 2008. 176 с.
12. **Дубровина И. В., Лисина М. И.** Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // *Возрастные особенности психического развития детей*. М., 1982. 152 с.
13. **Дубровина И. В.** Психическое развитие воспитанников детского дома. М.: Педагогика, 1990. 264 с.
14. **Захаров А. И.** Детские неврозы. СПб., 1997.
15. **Капустин С. А.** Критерии нормальной и аномальной личности в психотерапии и психологическом консультировании. М.: Когито-Центр, 2014.
16. **Коган Б. М., Викторова О. В.** Гендерный аспект личностного развития на различных этапах подросткового возраста // *Системная психология и социология*. 2015. № 2 (14). С. 5–43.
17. **Коган Б. М., Дроздов А. З., Дмитриева Т. Б.** Механизмы развития соматических и психопатологических стрессовых расстройств (половые и гендерные аспекты) // *Системная психология и социология*. 2010. Т. 1. № 1. С. 105–120.
18. **Крайг Г.** Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
19. **Личко А. Е.** Подростковая психиатрия. Руководство для врачей. Л.: Медицина, 1979.
20. **Овчинникова Т. Н.** Личность и мышление ребенка. М.: Академический проект, 2004. 192 с.
21. **Осипенко Т. Н.** Психоневрологическое развитие дошкольников. М.: Медицина, 1996. 288 с.
22. **Поляков В. М.** Нейропсихология в скрининговых исследованиях детских популяций // *Доклады Второй Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. Р. Лурия* / под ред. Т. В. Ахутиной, Ж. М. Глозман. М.: Смысл, 2003. С. 198–206.
23. **Собчик Л. Н.** Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений. Практическое руководство. СПб., 2002.
24. **Фотекова Т. А.** Влияние социокультурных факторов на развитие высших психических функций // *Сибирский педагогический журнал*. 2014. № 4. С. 254–264.
25. **Хоментаскас Г. Т.** Семья глазами ребенка. М.: Педагогика, 1989. 160 с.
26. **Эйдемиллер Э. Г.** Методы семейной диагностики и психотерапии: методическое пособие. М.; СПб.: Фолиум, 1996. 365 с.
27. **Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В.** Анализ семейных отношений подростков при психопатиях, акцентуациях характера, неврозах и невротических состояниях. М., 1994. 96 с.
28. **Baumrind D.** Current patterns of parental authority // *Developmental Psychology*. 1971. № 1. P. 1–103.
29. **Baumrind D.** Socialization and instrumental competence in young children // In W. W. Hartup (Ed.), *The young child: Reviews of research (Vol. 2)*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. 1972.
30. **Baumrind D.** The influence of parenting style on adolescent competence and substance use // *Journal of Early Adolescence*. 1991. № 11. P. 56–95.
31. **Bowlby J.** Social pathological processes set into train by early mother-child separation // *Journal of mental science*. 1953. V. I. N.
32. **Bowlby J.** *The Making and Breaking of affectional bonds*. L., 1979.
33. **Crowne D. P., Marlowe D.** A new scale of social desirability independent of psychopathology // *Journal of Consulting Psychology*. 1960. № 24 (4). P. 349–354.
34. **Maccoby E. E.** *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. 1980.
35. **Roe A., Siegelman M.** A parent-child relations questionnaires // *Child develop.* 1963. V. 34.
36. **Schaefer E. S.** Children's report of parental behavior: an inventory // *Child develop.* 1965. V. 36.

References

1. **Alekseeva L. S.** Psychological Service of the Family in the System of Social Work // Family in Russia. 1996. № 3/4. P. 113–126.
2. **Aleshina Yu. E.** Individual and Family Psychological Counseling: Social Health of Russia. M.: Class, 1994. P. 25–37.
3. **Andreev A. D.** The Manual of the Practical Psychologist. Mental Health of Children and Teenagers / A. D. Andreev, T. V. Vohmyanina, A. P. Voronov, N. A. Chudina; ed. by M. V. Dubrovina. M., 1995. 571 p.
4. **Antonova L. I., Tsvetkova N. A.** The Role of Family Traditions and Rituals in the Views of Senior School Children About the Family // Modern Humanities Research. 2006. № 1. P. 276–278.
5. **Akhutina T. V., Pylaeva N. M.** Overcoming the Difficulties of Learning: Neuropsychological Approach. SPb.: Piter, 2008. 320 p.
6. **Burlachuk L. F., Morozov A. V.** Dictionary-Reference Book on Psychological Diagnostics. SPb.: Piter, 2005. 528 p.
7. **Bozhovich L. I.** Problems of the Formation of Personality / ed. by D. I. Feldstein. Voronezh, 1995. 172 p.
8. **Vederko O. V.** The Informational Effects of Stress in Humans' Correlation of Biochemical Parameters and Heart Rate / O. V. Vederko, N. N. Danilova, N. V. Gulyaeva, B. M. Kogan, N. A. Lazareva, M. V. Onufriev // Neurochemistry. 2003. Vol. 20. № 1. P. 68–74.
9. **Garanina T. P.** Family Traditions and Their Role in the Upbringing of Children. Minsk, 1983.
10. **Denisenkova N. S.** The Family Influence on Development of Child's Abilities // Modern Preschool Education. Theory and Practice. 2012. № 2. P. 60–65.
11. **Druzhinin V. N.** Psychology of the Family. SPb.: Piter, 2008. 176 p.
12. **Dubrovina I. V., Lisina M. I.** Peculiarities of Mental Development of Children in the Family and Outside the Family // Age Peculiarities of Mental Development of Children. M., 1982. 152 p.
13. **Dubrovina I. V.** Mental Development of the Children's House. M: Pedagogika, 1990. 264 p.
14. **Zakharov A. I.** Neuroses of Childhood. SPb., 1997.
15. **Kapustin S. A.** Criteria of Normal and Abnormal Personality in Psychotherapy and Psychological Counseling. M.: Kogito-Center, 2014.
16. **Kogan B. M., Victorova O. A.** Gender Aspect of Personal Enhancement in Different Teenage Years Phases // System Psychology and Sociology. 2015. № 2. P. 5–43.
17. **Kogan B. M., Drozdov A. Z., Dmitrieva T. B.** The Mechanisms of Development of Somatic and Psychopathological Stress Disorders (Sexual and Gender Aspects) // System Psychology and Sociology. 2010. Vol. 1. № 1. P. 105–120.
18. **Craig G.** Psychology of Development. SPb.: Piter, 2000. 992 p.
19. **Licko A. E.** Adolescent Psychiatry. A Manual for Physicians. L.: Medicina, 1979.
20. **Ovchinnikova T. N.** The Personality and Thinking of the Child. M.: Academicheskiiy proekt, 2004. 192 p.
21. **Osipenko T. N.** Psychoneurological Development of Preschoolers. M.: Medicina, 1996. 288 p.
22. **Polyakov V. M.** Neuropsychology in Screening Studies of Pediatric Populations // Papers of the Second International Conference Dedicated to 100 Anniversary of the Birth of A. R. Luria / ed. by T. V. Akhutina, Zh. M. Glozman. M.: Meaning, 2003. P. 198–206.
23. **Sobchik L. N.** Diagnostics of Individual-Typological Properties and Interpersonal Relations. A Practical Guide. SPb., 2002.
24. **Fotekov T. A.** The Influence of Sociocultural Factors on the Development of Higher Mental Functions // Siberian Pedagogical Magazine. 2014. № 4. P. 254–264.
25. **Homentauskas G. T.** Family through the Eyes of a Child. M.: Pedagogica, 1989. 160 p.
26. **Eidemiller E. G.** Methods in Family Diagnosis and Psychotherapy: Methodological Manual. M.; SPb.: Folium, 1996. 365 p.
27. **Eidemiller E. G., Usticke V. V.** Analysis of Family Relations Adolescent Psychopathy, Accentuation of Character, Neurosis and Neuropsych States. M., 1994. 96 p.
28. **Baumrind D.** Current Patterns of Parental Authority // Developmental Psychology. 1971. № 1. P. 1–103.
29. **Baumrind D.** Socialization and Instrumental Competence in Young Children // In W. W. Hartup (Ed.), The Young Child: Reviews of Research (Vol. 2). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. 1972.
30. **Baumrind D.** The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use // Journal of Early Adolescence. 1991. № 11. P. 56–95.

31. **Bowlby J.** Social Pathological Processes Set into Train by Early Mother-Child Separation // Journal of Mental Science. 1953. V. I. N.
32. **Bowlby J.** The Making and Breaking of Affectional Bounds. L., 1979.
33. **Crowne D. P., Marlowe D.** A New Scale of Social Desirability Independent of Psychopathology // Journal of Consulting Psychology. 1960. № 24 (4). P. 349–354.
34. **Maccoby E. E.** Social Development: Psychological Growth and the Parent-Child Relationship. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1980.
35. **Roe A., Siegelman M.** A Parent-Child Relations Questionaries // Child Develop. 1963. V. 34.
36. **Schaefer E. S.** Children's Report of Parental Behavior: an Inventory // Child Develop. 1965. V. 36.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО
СПЕЦИАЛИСТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА**

*Н. К. Бакланова,
К. В. Бакланов,
МГПУ, Москва*

В статье изложены основные положения авторской концепции профессионального мастерства специалиста педагогического профиля, разработанной в контексте системного подхода, включившего целостный, деятельностный, личностный и индивидуально-творческий. Системный подход к профессиональному мастерству, понимание его как психологического феномена и рассмотрение с позиций важнейших психологических категорий — деятельности и личности — составляют новизну данной концепции.

Ключевые слова: система; структура; компоненты; профессиональная деятельность; качества личности; профессиональное мастерство и его критерии; показатели; профессионализм; творчество; духовность.

**PROFESSIONAL SKILL
OF THE EXPERT OF A PEDAGOGICAL PROFILE
IN THE CONTEXT OF SYSTEM APPROACH**

*N. K. Baklanova,
K. V. Baklanov,
MCU, Moscow*

The article covers fundamental points of the author's concept of professional excellence of a specialist in the field of education, developed in the context of systematic approach that include holistic, activity, personality-oriented and individually creative approaches. Systematic approach to professional excellence, viewing it as a psychological phenomenon and considering it from standpoints of two crucial psychological categories such as activity and personality constitutes the novelty of our conception.

Keywords: system; structure; components; professional activities; personal traits; professional excellence; criteria and indicators for professional excellence; professionalism; creativity; spirituality.

Введение

Во все времена мастера своего дела, умельцы пользовались большим уважением, почитались на Руси. Профессиональное мастерство составляло предмет гордости и достоинства человека. Пословицы через века донесли до нас понимание мастерства как истинной ценности. Народная мудрость связывала мастерство с идеалами добра и красоты.

В любой профессии мастерство является своеобразным образцом, к которому нужно стремиться. В словарях русского языка мастерство определяется как искусство: у В. Даля в «Толковом словаре живого великорусского языка» — как «умение, искусство»; в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова — как «высокое искусство». Искусство же

для воплощения одной идеи находит множество вариантов в отличие от науки, которая выбирает один способ.

Проводимые в России реформы привлекли в различные сферы деятельности людей, не являющихся не только мастерами, но даже и профессионалами, что вызывает просчеты, ошибки в различных сферах деятельности, в том числе и в образовании.

Цели образования сегодня определяет подготовка к самостоятельной жизни, ее сложностям и непредсказуемым изменениям. Назначение современной школы — помогать своим воспитанникам принимать решения в неопределенных ситуациях.

Повышаются требования к педагогу. В настоящее время ему нужно быть не только грамотным профессионалом, но и мастером

своего дела, обладать способностью к творческому решению проблем, креативностью, предприимчивостью, готовностью рисковать, обладать профессиональной мобильностью — качеством, объединяющим высокую адаптивность и развитые творческие способности, быстро и активно реагировать на запросы рынка труда в условиях непредсказуемости происходящих перемен [4: с. 181].

В этой связи профессиональное мастерство имеет важное значение как для собственной жизни и деятельности специалиста педагогического профиля, так и для состояния и развития общественной жизни и общества в целом.

Значение профессионального мастерства для личности и общества обусловлено целым рядом социальных, экономических, психолого-педагогических факторов.

Социальные — определены особым значением образования как важнейшей сферы общественной жизни, без высокого уровня развития которой невозможен прогресс общества в целом и которая определяет необходимость высокого профессионализма работников педагогической профессии.

Экономические — связаны с материальными потерями, вызванными деятельностью непрофессионалов в педагогической сфере.

Психолого-педагогический аспект актуальности проблемы профессионального мастерства определен задачами гуманизации образования, ориентации его на создание условий для максимального раскрытия возможностей каждой личности, ее творческого развития.

Таким образом, актуальность разработки данного направления обусловлена противоречиями между требованиями к педагогу, предъявляемыми современной сложной меняющейся действительностью, и его недостаточной готовностью к реализации этих требований на практике.

Одной из причин является то, что организация процесса профессиональной подготовки в высшей школе характеризуется отрывом теоретической подготовки от практической, не отражающей в полной мере многокомпонентную деятельность педагога.

Статья посвящена разработке, обоснованию и изложению психолого-педагогической

концепции профессионального мастерства специалиста педагогического профиля.

Проблема профессионального мастерства в психолого-педагогических исследованиях

Вопросы профессионального мастерства учителя, воспитателя достаточно основательно исследованы выдающимися педагогами прошлого (Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинский Л. Н. Толстой и др.), педагогами советского периода (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.).

Педагогический аспект исследования профессионального мастерства предполагает выявление путей эффективной организации педагогического процесса на основе определения его цели, содержания, форм и методов, реализующих «модель» специалиста. Психологический — предполагает выявление качеств личности, определяющих мастерство, особенностей профессиональной деятельности, взаимосвязи компонентов, их влияния на мастерство.

Проблема системного целостного подхода к педагогическому процессу обсуждается в трудах наших современников — ведущих педагогов и психологов (Ю. П. Азаров, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, Б. Ф. Ломов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Сластенин и др.).

В условиях реформации системы образования в России важное место занимает проблема разработки концепции высшего образования — руководящих идей, которые выполняли бы системообразующую функцию по отношению к проектированию содержания, форм и методов обучения в вузе.

Изменения в социальной, экономической жизни, демократизация и продвижение общества к рыночной экономике потребовали реформирования образования, изменения его целей, функций, содержания, форм и методов, что нашло свое воплощение в переходе на двухуровневую систему высшего образования, реализации компетентностного подхода. Последнее обусловлено тем, что традиционное знаниево-ориентированное образование не отвечает сегодня требованиям времени. Многие выпускники средних

и высших педагогических учебных заведений, имея профессиональные знания, не могут их использовать вследствие несформированности соответствующих умений. Достоинством компетентностного подхода является его направленность прежде всего не на информированность обучающихся, а на умение решать проблемы в различных сферах и видах деятельности [7].

Новые цели, обновление содержания образования, его форм и методов требуют поисково-исследовательской деятельности педагога, его творческой активности, творческих качеств, ибо к созданию и воплощению новых творческих идей способна только творческая личность. Однако компетентностная заданность результатов обучения не отражает формирования творческих качеств и духовности, необходимых современному педагогу. Информационно-компьютерные технологии, возможности Интернета, дистантное, модульное обучение расширяют познавательные возможности обучающихся. Вместе с тем использование этих в определенной степени технократических положений модернизации современного образования снижает развитие духовно-творческих качеств будущего специалиста педагогического профиля.

Компетентностный подход при его положительных качествах в плане направленности на формирование умений обучаемых применять полученные знания и решать проблемы в профессиональной деятельности содержит, на наш взгляд, недостаточно компетенций, обеспечивающих развитие творческого потенциала и творческой активности педагога. Имеет место и недостаток компетенций, связанных с необходимой в настоящее время творческой созидательной деятельностью, которые определяют профессиональную духовность и духовно-творческое развитие личности и, наряду с указанными выше, требуют дополнения в ГОС ВПО. Несоответствие компетенций, определяемых ГОС СПО и ВПО, затрудняет преемственность в технологии образования. Решение проблем реализации компетентностного подхода возможно при рассмотрении учебных заведений разных ступеней как звеньев единой системы непрерывного образования; осуществления взаимосвязи, взаимодействия, преемственности

всех частей этой системы и организации этого процесса как целостного [5].

Анализ показывает, что в психолого-педагогических исследованиях нет единого мнения в определении понятия «профессиональное мастерство», понимании его сущности и структуры. Оно употребляется в нескольких смыслах: как качественный уровень профессиональной деятельности, высокий уровень профессиональных умений и навыков, показатель профессиональной подготовленности личности, как высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу.

Однако изучение отдельных аспектов этой проблемы, тогда как другие остаются недостаточно изученными и, главное, не связываются между собой, не способствует ее эффективному решению. В этой связи исследование профессионального мастерства как сложного, многоаспектного и многоуровневого объекта требует системного подхода.

Системной психологии, ее развитию, методологии и методам психологического исследования, их связи с вопросами теоретических оснований психологии посвящены исследования Е. С. Романовой, Б. Н. Рыжова [11–13].

В соответствии с определением системного подхода в философии анализируемый объект в системном исследовании рассматривается как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества. При этом акцент делается на выявлении многообразия связей и отношений как внутри исследуемого объекта, так и в его взаимоотношениях с внешним окружением, средой. Система определяется как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство [15].

При системном анализе необходимо руководствоваться общими характеристиками системы: целостностью, структурностью, взаимосвязью системы со средой, иерархичностью, множественностью ее описания [13].

С точки зрения логики целостность означает единство частей, между которыми существуют устойчивые системообразующие связи. Как система целостность обладает

рядом интегрирующих, системообразующих характеристик, которые объединяют ее составные части.

В соответствии с разработанной на кафедре педагогики и психологии Московского государственного университета культуры и искусств концепцией целостного подхода к воспитанию [1] профессиональное мастерство может быть рассмотрено как целостная система, предполагающая единство и взаимосвязь трех подсистем: организационно-педагогической, социально-психологической, психолого-педагогической.

Системный целостный подход к педагогическому процессу требует объединения, интеграции и гармонизации всех взаимоотношений и взаимосвязей между компонентами педагогического процесса. Реализацией системного подхода к профессиональной подготовке в дальнейшем должно стать создание единой системы образования путем осуществления преемственности и взаимосвязи учебных заведений разных ступеней. Важная роль при этом отводится психологической поддержке и сопровождению личностного развития и профессионального становления будущего специалиста. Одним из путей решения данной задачи является создание в вузах психологической службы. (Опыт работы психологической службы в Московском городском педагогическом институте, результаты и перспективы исследований нашли отражение в работе К. В. Бакланова [3].)

Концепция профессионального мастерства специалиста педагогического профиля

Построенная на основе системного подхода психолого-педагогическая концепция профессионального мастерства специалиста педагогического профиля включила целостный, деятельностный, личностный, индивидуально-творческий, аксиологический подходы [6]. Концепция содержит систему теоретических положений о сущности, структуре, показателях, этапах профессионального мастерства, динамической модели педагога-мастера; о формировании основ профессионального мастерства и условиях управления этим

формированием в многоуровневой системе педагогического образования.

Системное исследование профессионального мастерства как многоаспектного, многоуровневого и сложного явления позволило рассмотреть его с разных точек зрения:

- с позиций целостного подхода — как целостную систему и цель непрерывного процесса общего и профессионального развития личности;

- с позиций деятельностного подхода — как качественный уровень профессиональной деятельности, имеющей творческий характер, ориентированной на социально значимый конечный результат (цель) и оптимальный процесс его достижения;

- с позиций личностного подхода — как интегральное качество личности, соответствующее новому, высшему уровню ее развития, который характеризуется психическими новообразованиями: профессиональной направленностью, профессиональным мышлением, профессиональным самосознанием;

- с позиций индивидуально-творческого подхода — как синтез профессионализма, творчества и духовности;

- с позиций аксиологического подхода — как важнейшее направление в системе ценностных ориентаций личности.

Анализ профессиональной деятельности специалистов педагогического профиля позволил определить структуру их профессионального мастерства. Как целостная система профессиональное мастерство включает три неразрывно связанных между собой группы компонентов (подсистем):

- 1) технологическую (организационно-педагогическую), которая реализуется в технологии педагогической деятельности. Это подсистема профессиональных компетенций, знаний, умений и навыков педагога;

- 2) подсистему отношений (социально-психологическую), отражающую отношения педагога к профессии (профессиональная направленность), себе как специалисту и творческой личности (профессиональное самосознание), к предметному миру, другим людям в процессе общения (детям, родителям, коллегам), межличностные отношения и взаимодействие с людьми;

3) подсистему качеств личности (психолого-педагогическую), которая включает профессионально важные, в том числе психофизические, духовно-творческие качества педагога, общую культуру и эрудицию.

Как качественный уровень профессиональной деятельности профессиональное мастерство определяется критериями профессиональной целесообразности (ориентация на социально-значимый конечный результат — цель), индивидуально-творческого характера и оптимальности.

Личностный подход к профессиональному мастерству предполагает понимание его как интегрального качества личности, характеризующего высший уровень ее развития. Проведенное исследование выявило, что показателями этого уровня являются профессиональная педагогическая направленность, профессиональное мышление, профессиональное самосознание, представляющие, с одной стороны, системообразующие компоненты в его структуре, с другой — психические новообразования, характеризующие более высокий уровень развития личности и ее мастерства как интегрального качества.

Анализ профессионального мастерства с позиций индивидуально-творческого подхода позволил определить сущность профессионального мастерства как синтез профессионализма, творчества и духовности и выявить новый качественный уровень компонентов в его структуре — творческий.

Мастерство, предполагая уникальность, неповторимость автора, оригинальность решения им профессиональных задач, связано с творчеством. Мастерство невозможно без профессионализма, без овладения суммой профессиональных знаний, умений, навыков, без «школы», но оно никогда не сводится к профессионализму. В. Э. Мейерхольд говорил: «Школа и творчество — разные вещи. Не всегда тот, кто получает пятерки в актерском училище, будет потом великим актером. <...> Уроки чистописания нужны вовсе не затем, чтобы писать потом каллиграфическим почерком. <...> Каллиграфия, не создавая почерка, дает ему правильную опору, как всякая школа. Но прав был Серов, который говорил, что портрет хорош только тогда, когда в нем есть волшебная ошибка» (цит.

по: [4: с. 183]). «Волшебная ошибка» — новые, непривычные, оригинальные идеи, замыслы, приемы, способы действий — результат творчества.

При этом творчество, являясь важнейшим критерием мастерства, — не просто «добавка» к профессионализму. Оно обуславливает новый уровень и характер всех качеств личности — компонентов мастерства: творческую направленность, творческие способности, творческое мышление, индивидуально-творческий характер применения знаний, умений и навыков и др. [6].

Именно синтез профессионализма и творчества обеспечивает эффективное формирование основ мастерства.

Системный подход к профессиональному мастерству и составляющим его компонентам реализован в ряде диссертационных исследований. Выполненное К. В. Баклановым системное исследование профессионального самосознания социального педагога [2], являющегося показателем и системообразующим компонентом профессионального мастерства, позволило выявить условия и подтвердило возможность формирования основ профессионального самосознания социального педагога в процессе профессиональной подготовки. В исследовании А. М. Есенгалиевой [8] системный подход реализован применительно к формированию мастерства профессионального общения педагога-музыканта, исполнителя (как к качественному уровню особого вида деятельности и интегральному качеству личности). Формированию другого системообразующего компонента в структуре профессионального мастерства — направленности будущего педагога на профессиональное творчество в процессе обучения иностранному языку — посвящено исследование П. А. Степичева [14]. Рассмотрение в системном исследовании в соответствии с концепцией профессионального мастерства направленности на профессиональное творчество как системы, интегрального качества личности и качественного уровня деятельности позволило выявить показатели и критерии, разработать модель формирования направленности.

Результаты исследований, выполненных в научной школе «Профессиональное мастерство и успешность деятельности специалиста

педагогического профиля», опубликованы в сборниках статей, коллективных монографиях, внедрены в учебно-воспитательный процесс вузов, учебных заведений среднего звена, общеобразовательных школ Российской Федерации, стран ближнего и дальнего зарубежья [9; 10].

Заключение

Таким образом, предложенная психолого-педагогическая концепция открывает возможность нового способа изучения профессионального мастерства педагога, основанного на его системном исследовании как многоаспектного явления и определении как целостной системы, качественного уровня профессиональной деятельности, интегрального качества личности, синтеза профессионализма, творчества и духовности и важнейшего направления в системе ценностных ориентаций личности.

Системный подход к профессиональному мастерству, понимание его как психологического

феномена и рассмотрение с позиций важнейших психологических категорий — деятельности и личности — составляют новизну данной концепции.

Системное исследование мастерства, изучение профессиональной деятельности мастеров, их профессионально важных и личностных качеств позволили приоткрыть «тайну» мастерства, выявить его творческую сущность и динамику становления.

Инвариантность структуры, критериев, показателей профессионального мастерства позволяют при наполнении соответствующим содержанием использовать их для формирования основ мастерства различных специалистов педагогического профиля (учителя, педагога дополнительного образования, социального педагога, преподавателя средних специальных и высших учебных заведений). При этом важнейшим условием совершенствования профессионального мастерства является опыт практической деятельности.

Литература

1. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать. М.: Просвещение, 1985. 448 с.
2. Бакланов К. В. Формирование основ профессионального самосознания социального педагога в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 25 с.
3. Бакланов К. В. Психологическая служба в педагогическом вузе: опыт практической деятельности: монография. М.: Московский гуманитарный педагогический институт, 2007. 120 с.
4. Бакланова Н. К. Формирование творческих качеств личности специалиста социальной сферы в процессе профессиональной подготовки // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 1 (15). С. 181–185.
5. Бакланова Н. К., Бакланов К. В. Модель взаимодействия средних и высших учебных заведений с позиций целостного подхода // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы III Международной научно-практической конференции (29 мая 2015 г.) / под ред. С. Л. Иголкина; Воронежский экономико-правовой институт. Т. 1. Воронеж: ВЦНТИ, 2015. С. 28–32.
6. Бакланова Н. К. Теоретическая концепция профессионального мастерства специалиста педагогического профиля // Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. М.: МГПИ, 2003. С. 153–156.
7. Бережнова Е. В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 268.
8. Есенгалиева А. М. Формирование основ мастерства профессионального общения специалиста культуры в процессе подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 25 с.
9. Профессиональное мастерство и успешность деятельности специалиста педагогического профиля: сб. статей / науч. ред. Н. К. Бакланова; Департамент образования г. Москвы; Московский гуманитарный педагогический институт, кафедра психологии; ООО «ПБГ». М.: МГПИ, 2007. 118 с.

10. Профессиональное мастерство и успешность деятельности специалиста педагогического профиля: монография / под науч. ред. Н. К. Баклановой. М.: Экон-информ, 2012. 149 с.
11. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 71–76.
12. **Рыжов Б. Н.** Системная психология (методология и методы психологического исследования). М.: МГПУ, 1999. 276 с.
13. **Рыжов Б. Н.** Естественнонаучные и философские предпосылки развития системной психологии // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 5–20.
14. **Степичев П. А.** Формирование направленности педагога на профессиональное творчество в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 25 с.
15. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М., 2001.

References

1. **Azarov Y. P.** Art Educate. M.: Education, 1985.
2. **Baklanov K. V.** Formation of the Foundations of the Professional Identity of a Social Pedagogue in the Process of Professional Training: Abstract of Ph. D. M., 1998. 25 p.
3. **Baklanov K. V.** Psychological Service in the University Teaching: Experience of Practical Activities: monograph. Moscow: Moscow Humanitarian Pedagogical Institute, 2007. 120 p.
4. **Baklanova N. K.** The Formation of Creative Qualities of the Person of the Expert of Social Sphere in the Process of Professional Training // Vestnik of the Moscow State University of Culture and Arts. 2013. № 1 (15). P. 181–185.
5. **Baklanova N. K., Baklanov K. V.** Model of Interaction Between Secondary and Higher Education of Reference from the Standpoint of a Holistic Approach // Actual Problems of Development of Vertical Integration of Education, Science and Business: Economic, Legal and Social Aspects: materials of III International Scientific-Practical Conference May 29, 2015 / The Voronezh Economic-Legal Institute. V. 1. Voronezh, 2015. P. 28–32.
6. **Baklanova N. K.** Theoretical Concept of Professional Skill of the Expert of a Pedagogical Profile // Scientific Notes of the Moscow Humanitarian Pedagogical Institute. M.: Moscow State Pedagogical Institute, 2003. P. 153–156.
7. **Berezhnova E. V.** Professional Competence as a Criterion of Quality of Preparation of Future Teachers // Competence in Education: Experience of Designing: SB. Articles / under the Editorship of A. V. Khutorskoy. M.: Scientific Innovation Enterprise «INEC», 2007. P. 268.
8. **Yesengalieva A. M.** The Formation of the Basics Skills of Professional Communication of the Specialist of Culture in the Process of Training in the University: Abstract of Ph. D. M., 2000. 25 p.
9. Professional Skills and the Success of the Activities of the Expert of a Pedagogical Profile: SB. Articles / the Science Editor N. K. Baklanova; Department of Education of Moscow; Moscow Humanitarian Pedagogical Institute, Department of Psychology; PBG, OOO. M.: MGTTI, 2007. 118 p.
10. Professional Sills and the Success of the Activities of the Expert of a Pedagogical Profile: monograph / under Scientific ed. N. K. Baklanova. Moscow: Econ-inform, 2012. 149 p.
11. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** History of Psychology a System Approach // Systemic Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 71–76.
12. **Ryzhov B. N.** Systemic Psychology (Methodology and Methods of Psychological Research). M.: Publishing House of Moscow State Pedagogical University, 1999. 276 p.
13. **Ryzhov B. N.** Scientific and Philosophical Preconditions for the Development of a System Psychology // Systemic Psychology and Sociology. 2012. № 6. P. 5–20.
14. **Stepichev P. A.** Formation of Orientation of the Teacher towards Professional Creativity in the Process of Learning a Foreign Language: Abstract of Ph. D. M., 2010. 25 p.
15. Philosophical dictionary / edited by I. T. Frolov. M., 2001.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВООБРАЖЕНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В. А. Борисова,
МГПУ, Москва

В статье представлены результаты изучения уровней развития воображения и эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Полученные данные констатирующего эксперимента позволяют считать, что уровни развития воображения и эмоциональной сферы старших и средних дошкольников в целом приближаются к возрастной норме; кроме того, было выявлено, что дошкольники подготовительной группы имеют комплексное представление об эмоциональном процессе и могут воспроизводить по образцу различные эмоции в коммуникативной деятельности; полученные в исследовании высокие корреляции между показателями воображения и эмоциональной сферы дошкольников свидетельствуют о значительной роли воображения в развитии их эмоциональной сферы, что в свою очередь способствует формированию у них побудительных мотивов деятельности.

Ключевые слова: воображение; эмоциональная сфера; дошкольный возраст; уровень развития.

INTERRELATION OF IMAGINATION AND EMOTIONAL SPHERE AT PRESCHOOL AGE

V. A. Borisova,
MCU, Moscow

The article presents the results of a study of levels of development of the imagination and the emotional sphere of preschool children. The obtained data of the the ascertaining experiment allow to conclude that the levels of development of the imagination and the emotional sphere of the older and middle preschoolers in the whole are approaching the age norm; in addition, it was revealed that the preschool children of the preparatory group have comprehensive idea about the emotional process and can reproduce on the model the different emotions in communicative activity; obtained in the study, the high correlation between the indicators of the imagination and the emotional sphere of preschool children show the significant role of imagination in the development of their emotional sphere, which in turn promotes the formation of their motives for activities.

Keywords: imagination; emotional sphere; preschool age; level of development.

Введение

Для полноценного развития личности необходимо формирование положительного эмоционального отношения к окружающей действительности, к людям, к заданным нравственным нормам, принятым обществом. Дошкольный возраст — это важный этап в развитии внутреннего идеального плана ребенка, на который он опирается в своем поведении, выполняя различные виды деятельности и при общении с окружающими.

В дошкольном возрасте начинают складываться более сложные по составу и мотивации формы игровой и продуктивной деятельности, для выполнения которых необходимо иметь представления о результатах деятельности. На основе практического взаимодействия

дошкольника с окружающей действительностью формируется особая внутренняя ориентировочно-исследовательская деятельность, в результате которой возникает эмоциональное предвосхищение. В работах А. В. Запорожца было показано, что организация деятельности эмоционального воображения позволяет дошкольникам не только представить, но и пережить отдаленные последствия своих поступков, что играет важную роль в нравственном развитии личности. Формирование процессов эмоционального предвосхищения способствует мобилизации душевных сил ребенка, повышает уровень его активности, направленной на достижение поставленной цели [2]. Таким образом, в дошкольном возрасте эмоции и воображение оказываются тесно связанными между собой функциями. В связи с этим было решено

изучить особенности воображения и компоненты эмоциональной сферы дошкольников.

Организация и методы исследования

В констатирующем эксперименте участвовали дети дошкольного образовательного учреждения № 1824 г. Москвы в возрасте от 5 до 7 лет, старшая и подготовительная группы. Общее число детей — 38 человек.

В работе были поставлены следующие задачи: установить уровень развития воображения и уровень развития эмоциональной сферы дошкольников, а также выявить взаимозависимость между уровнем развития воображения и эмоциональными особенностями дошкольников.

При обследовании дошкольников были использованы следующие методики: «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко, «Вербальная фантазия» Р. С. Немова и «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой.

Результаты констатирующего эксперимента

Полученные в результате исследования данные показывают, что дошкольники подготовительной и старшей групп по показателю коэффициента оригинальности получили близкие средние значения (6,1 и 5,57 соответственно). При этом более 50 % детей от общего числа дошкольников (52,63 %) имели средний уровень коэффициента оригинальности, что при качественном анализе рисунков означает их схематичность и недостаточную детализированность. Высокий уровень коэффициента оригинальности получили 26,32 % детей, для рисунков которых характерна большая детализированность и оригинальность.

На рисунках 1–2 представлены результаты анализа данных, полученных при использовании вышеперечисленных методик.

Анализ рисунка 1 показывает, что средние значения показателя «скорость» совпадают. Большинство детей смогли придумать только один рассказ. Средние значения показателя «Необычность и оригинальность» несколько

выше в старшей группе (1,42) по сравнению с подготовительной (1,35). Показатель «Богатство фантазии» у двух групп примерно одинаков (1,29 — подготовительная группа и 1,33 — старшая группа). Дети в своих рассказах использовали от шести до десяти различных предметов и живых существ. Средние значения показателя «Глубина и проработанность» в подготовительной группе и средней группе близки (1,23 и 1,14 соответственно). В рассказах большинства детей главный образ был описан довольно подробно. Воспитанники старшей группы описывали главный образ кратко. В старшей группе среднее значение показателя «Впечатлительность и эмоциональность» выше (1,33) по сравнению с подготовительной группой (1,05). Рассказы детей вызывали эмоциональную реакцию слушателя.

Анализ рисунка 2 показывает, что среднее значение показателя эмоционального развития дошкольников «Восприятие экспрессии» в подготовительной группе (1,17) примерно соответствует среднему значению этого показателя в старшей группе (1). Большинство детей старшей группы выполнили четыре адекватных выбора без использования какой-либо помощи, что соответствует среднему уровню эмоционального развития. У большинства детей подготовительной группы было нестабильное выделение комплекса экспрессивных признаков по 4–6 модальностям, что также соответствует среднему уровню. Средние значения показателя эмоционального развития «Понимание эмоции» в обеих группах соответствуют среднему уровню. В рисунках большинства детей старшей группы было соответствие экспрессивных признаков эмоциональному содержанию по 4–6 модальностям, многим детям был оказан содержательный вид помощи. Средние значения показателя «Структура эмоциональных представлений» совпадают в обеих группах и соответствуют возрастной норме. Дети старшей группы выделяли экспрессивные и импрессивные признаки содержательных характеристик с обозначением причин возникновения эмоций. В подготовительной группе у детей сформировано комплексное представление об эмоциональном процессе, включая его причины и последствия. Среднее

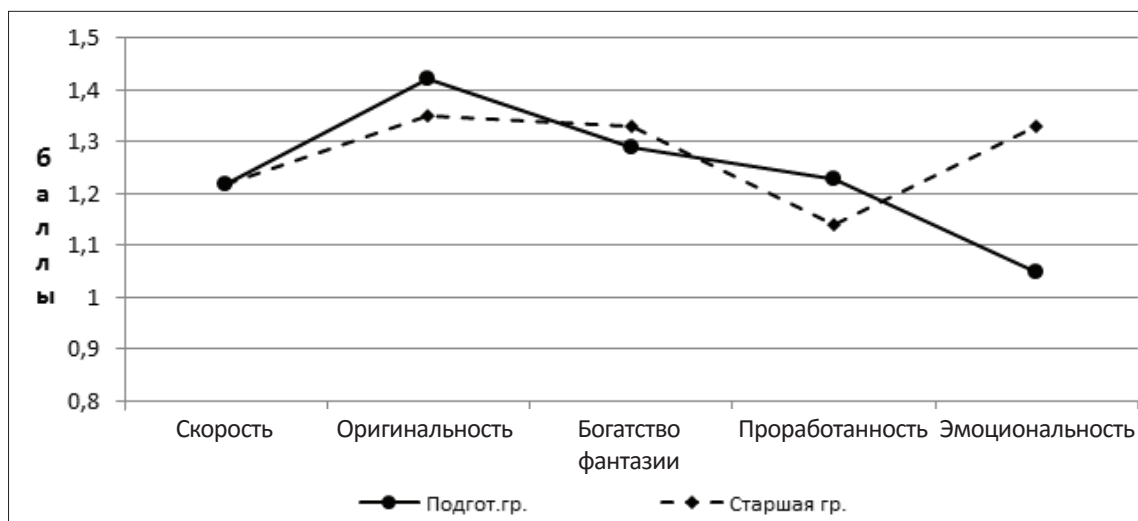


Рис. 1. Средние значения показателей методики Р. С. Немова «Вербальная фантазия» по группам

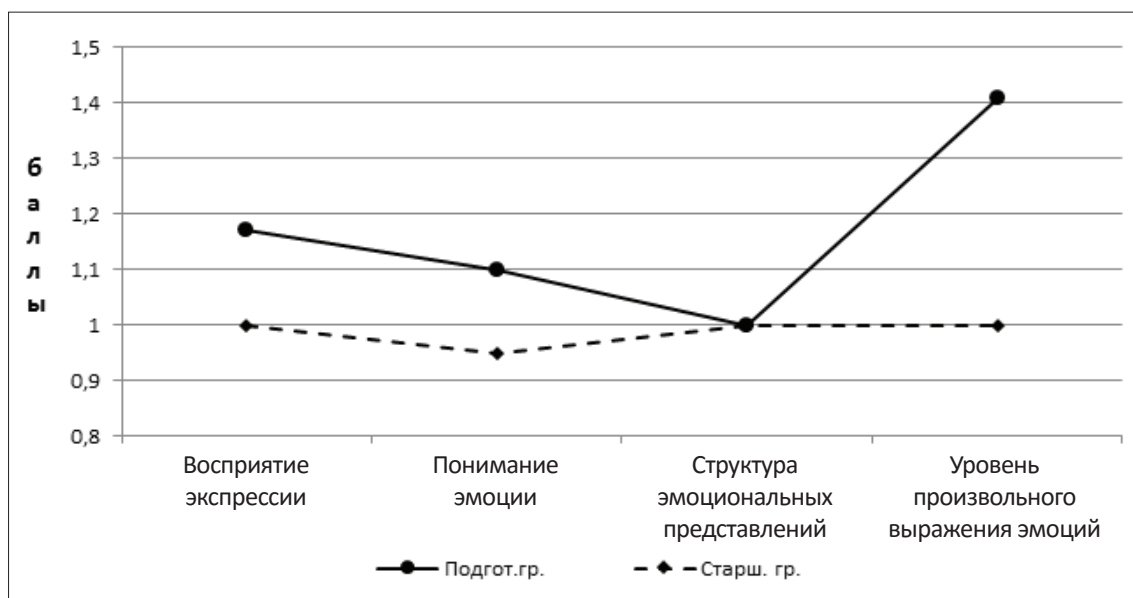


Рис. 2. Средние значения показателей методики Е. И. Изотовой «Эмоциональная идентификация» по группам

значение показателя «Уровень произвольного выражения эмоций» у детей подготовительной группы выше (1,41) по сравнению с показателем в старшей группе (1). Эти значения также соответствуют возрастной норме. Дети подготовительной группы адекватно воспроизводят по образцу четыре основных и 2–4 дополнительных модальности с частичной локализацией мимических признаков. Дети старшей группы произвольно воспроизводят эмоции в игровой и коммуникативной деятельности в сочетании с выраженным контролем

за своими мимическими проявлениями в различных социальных контекстах.

Общая возрастная динамика развития языка эмоций у детей характеризуется переходом от вербального неструктурированного обозначения эмоций к вербальному обозначению через обобщение понятия (старший дошкольный возраст). Позже вербальное структурированное обозначение эмоции сочетается с ее обоснованием. Кроме того, детям старшего дошкольного возраста становится доступным расширенное описание

различных эмоциональных состояний окружающих.

Для решения задач исследования необходимо было определить достоверность различий между уровнями развития эмоций и воображения старших и средних дошкольников. Для этого был использован пакет обработки и анализа данных SPSS. Достоверные различия показателей по *T*-критерию достоверности различий Стьюдента были получены только при сравнении показателей средних значений уровня произвольного выражения эмоций между дошкольниками подготовительной группы и дошкольниками старшей группы ($t = 3,062$; $n = 38$; $p < 0,005$).

Кроме того, была проведена математическая обработка показателей развития воображения и эмоциональной сферы у общего числа всех дошкольников на предмет выявления корреляционных зависимостей. Высокие значимые корреляции Пирсона были выявлены при сравнении показателей коэффициента оригинальности по методике О. М. Дьяченко с показателями эмоциональности по методике «Вербальная фантазия» Р. С. Немова ($r_s = 0,562$ при $P < 0,01$), а также показателями понимания по методике «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой ($r_s = 0,528$ при $P < 0,01$). Высокие значимые корреляции были выявлены между показателем «Богатство фантазии» по методике

«Вербальная фантазия» Р. С. Немова и показателем «Восприятие экспрессии» по методике «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой ($r_s = 0,424$ при $P < 0,01$).

Выводы

Полученные данные констатирующего эксперимента позволяют считать, что:

- уровни развития воображения и эмоциональной сферы старших и средних дошкольников в целом приближаются к возрастной норме;
- достоверные различия показателей средних значений уровня произвольного выражения эмоций между дошкольниками подготовительной группы и дошкольниками старшей группы свидетельствуют о том, что дети имеют комплексное представление об эмоциональном процессе и могут воспроизводить по образцу различные эмоции в коммуникативной деятельности;
- высокие корреляции между показателями воображения и эмоциональной сферы дошкольников свидетельствуют о значительной роли воображения в развитии их эмоциональной сферы, что в свою очередь способствует формированию у них побудительных мотивов деятельности.

Литература

1. **Борисова В. А.** Сравнительный анализ развития творческого воображения у дошкольников с ОНР и нормальным речевым развитием // Актуальные проблемы психодиагностики лиц с ограниченными возможностями здоровья: межвузовский сборник научных статей. М., 2011. С. 19–24.
2. **Борисова В. А.** Развитие творческого воображения младших школьников с задержкой психического развития // Стратегии комплексного психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья: теоретический и прикладной аспект: межвузовский сборник научных статей. М., 2011. С. 24–31.
3. **Запорожец А. В.** Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1: Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
4. **Романов Е. С.** Психодиагностика: учебное пособие. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
5. **Рыжов Б. Н.** Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 5–24.

References

1. **Borisova V. A.** Comparative Analysis of Development of Creative Imagination in Preschool Children with General Underdevelopment of Speech and Normal Development // Actual Problems of Psycho-

Diagnostics of Persons with Disabilities Interuniversity: Collection of Scientific Articles. Moscow, 2011. S. 19–24.

2. **Borisov V. A.** The Development of Creative Imagination of Younger Schoolboys with a Delay of Mental Development // The Strategy of Complex Psychological and Pedagogical Support of Persons with Physical Disabilities: Theoretical and Applied Aspects Interuniversity: Collection of Scientific Articles. Moscow, 2011. S. 24–31.

3. **Zaporozhets A. V.** Selected Psychological Works: in 2 t. T. 1: Mental Development of the Child. M.: Pedagogika, 1986. 320 p.

4. **Romanova E. S.** Psychodiagnostics: Tutorial. SPb.: Piter, 2009. 400 p.

5. **Ryzhov B. N.** System periodization of the development // Systemic psychology and sociology. 2012. №. 5. S. 5–24.

СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

*Т. А. Шилова,
Е. А. Пономарева,
МГПУ, Москва*

В работе рассматриваются социально-психологические факторы, оказывающие влияние на состояние социального взаимодействия участников образовательного пространства. Показана роль организационной культуры, социально-психологического климата, социально-психологической адаптации, стиля руководства, урегулирования конфликтов в структуре управления школой.

Ключевые слова: социальное взаимодействие; социально-психологический климат; социально-психологическая адаптация; стиль руководства; управление в образовательном пространстве.

SOCIAL INTERACTION OF PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL SPACE

*T. A. Shilova,
E. A. Ponomareva,
MCU, Moscow*

In the present work examines the socio-psychological factors influencing the condition of social interaction between the participants of the educational space. The role of organizational culture, socio-psychological climate, socio-psychological adaptation, leadership style, conflict resolution in the management structure of the school.

Keywords: social interaction; social-psychological climate; socio-psychological adaptation; leadership style; management in the educational space.

Введение

Социальное взаимодействие в образовательном пространстве в современных условиях является важной проблемой. В результате реформирования системы образования РФ происходят активные процессы интеграции образовательных учреждений и образовательных программ разного уровня и различной степени сложности. Создаются образовательные кластеры, объединяются школы разных типов с учреждениями дошкольного, общего и дополнительного образования [8]. Эти процессы рассматриваются Е. С. Романовой в контексте системно-структурного подхода. Вопросы социального взаимодействия участников образовательного пространства исторически связаны как психологической наукой, так и социально-психологической практикой. Его значимость обусловлена рядом факторов — социальных, образовательных, организационных, — требующих знаний, возможностей и меры ответственности

участников образовательного пространства. Проблема классификации социально-психологических факторов сохраняет свою актуальность, так как не создано общепринятой классификации в контексте системно-структурного подхода.

В данном исследовании предложено обоснование системно-структурного подхода к проблеме социально-психологических факторов, оказывающих влияние на социальное взаимодействие участников образовательного пространства. В основе новой классификации лежат динамические социально-психологические факторы развития образовательной среды в русле системно-структурного подхода.

Целью статьи являлось рассмотрение системно-структурного подхода к социально-психологическим факторам, лежащим в основе взаимодействия участников пространства образовательных учреждений.

**Современные модели
системно-структурного подхода
к социальному взаимодействию**

Проблема системно-структурного подхода находится в центре внимания психологов (см. работы Е. С. Романовой [9; 10], И. В. Дубровиной, Ю. М. Забродина, К. К. Платонова, Б. Н. Рыжова [11]). Так, Е. С. Романова пишет о «практической актуализации в конкретных видах профессиональной деятельности и конкретных организационных условиях трудовой активности» [10]. Б. Н. Рыжов считает, что «с системных позиций психика предстает как внутренняя, субъективная, информационная по своей сущности система, элементами которой являются различные информационные образования и блоки» [14]. Э. Н. Рычихина осуществила «мониторинг в системе социального управления образованием, который позволил существенно оптимизировать принятие управленческих решений органами МО, снизить уровень социальных рисков, рационализировать использование инновационных технологий в разрешении и регулировании социальных проблем» [12]. Данное положение сопряжено равно как с формированием личности учителя, так и с образом высококлассного потенциала педагога, а кроме того, школьного психолога. Подобное руководство подразумевает не столько метод, сколько возможность создания дальнейшего развития школы с новыми качественными характеристиками, а также возможность формирования новых современных технологий управления школой, опирающихся на структурный подход.

Системно-структурный подход реализуется в управлении просветительным учреждением с учетом базисных общественно-социальных условий, таких как: координационный уровень культуры просветительного института; общественно-общепсихологический фон преподавательской группы; общественно-психическое приспособление преподавателей; общественно-общепсихологическое настроение и методы урегулирования, дозволения столкновений в концепциях «педагог – учащийся», «педагог – педагог», «педагог – руководитель», «педагог – отец»; образ управления преподавательским коллективом. Динамика связей основных социально-

психологических условий обладает спорным несовместимым видом и заключается в том, что в основании работы учреждения весьма значительной считается координационный уровень культуры, что воздействует на высококлассную работу и итоги ее производительности.

В отечественной психологии *организационная культура* становится предметом научного анализа у ряда исследователей (Ю. Д. Красовский, В. Н. Дружинин, А. Н. Занковский, А. И. Пригожин, Р. Л. Кричевский, А. И. Кузьмин). Изучением организационной культуры образовательных учреждений в современных условиях занимались В. И. Казаренков [3], С. В. Львова [4; 5], Е. А. Пономарева [6; 7], Ю. В. Чельшева [15], Т. А. Шилова [17]. Они отмечают, что ключевой причиной активных изменений и преобразований в образовательных (традиционных и инновационных) системах является возникновение новых типов образовательных организаций (гимназий, лицеев, колледжей). Вместе с тем результатом появления негосударственного сектора в образовании (частные школы, негосударственные учреждения дополнительного образования) явилось возникновение новых, нетипичных задач в образовательной среде — необходимость выработки новых ориентиров в обучении, воспитании и развитии детей, финансовой самостоятельности педагогических учреждений, построения современного имиджа образовательной организации, овладения новыми технологиями образовательного менеджмента. Это признается самими авторами упомянутых работ. Так, Т. А. Шилова отмечает, что «перед работниками образовательных учреждений и центров социальной помощи населению стоит задача разработки эффективных моделей образовательного процесса» [16].

Основополагающим фактором в формировании образовательной среды должно являться сохранение психического и социального здоровья учащихся. Эффективное решение подобного рода задач определяется уровнем сформированности организационной культуры образовательного учреждения.

Социально-психологический климат — образование весьма динамичное. Особенностью современной жизни, как пишет Т. А. Шилова,

являются высокие требования к экзистенциальной наполненности личности педагогов в процессе профессиональной деятельности через самореализацию [16]. Проблема социально-психологического климата коллектива довольно широко освещена в работах отечественных психологов: Б. Д. Парыгина, А. В. Петровского, К. К. Платонова, А. А. Реана, Я. Л. Коломенского. Исследованием социально-психологического климата педагогических коллективов занимались Л. И. Уманский, Р. Х. Шакуров. Процесс образования коллектива представлен двумя этапами. На первом этапе ведущую роль играет эмоциональный фактор: происходит интенсивный процесс психологической ориентации, установления связей и позитивных отношений между членами коллектива. На втором этапе наибольшее значение приобретают мыслительные процессы: на этой стадии каждая личность представляет из себя не только потенциальный или реальный объект эмоционального общения, но и является носителем конкретных личностных качеств и свойств социальных норм и установок; происходит формирование общих взглядов, ценностных ориентаций, норм и символов. Таким образом, психологический климат — сложная динамическая система, которая представляет собой неотъемлемую часть высокопрофессиональной преподавательской деятельности.

Социально-психологическая адаптация является взаимным приспособлением работника и организации, основывающимся на постепенной «вработываемости» сотрудника в новых профессиональных, социальных и организационно-экономических условиях профессиональной деятельности (А. Я. Кибанов, Р. В. Овчарова, Н. П. Пишулин, В. В. Рябов, С. М. Редлих). К факторам социализации Е. С. Романова относит факторы профессиональной ориентации [10]. Рассматривая процесс социально-психологической адаптации учителей, следует выделить специфические характеристики профессиональной деятельности преподавателей в работе с учащимися:

- современные высокие требования к профессиональной компетентности со стороны образовательной среды;
- большая изменчивость образовательной среды, наличие в деятельности педагога

большого числа трудно учитываемых флуктуаций;

- необходимость мгновенной, но профессионально точной реакции; высокая цена ошибок;
- работа в условиях высокого уровня неопределенности (при сходных начальных условиях и аналогичных технологиях итоговые результаты зачастую могут быть разными);
- внутренняя мотивация и продуктивное разрешение противоречий, возникающих в сфере непосредственного общения.

В результате проведенного анализа Т. А. Шиловой выявлено, что плохая переносимость трудностей повседневной жизни приводит к неприспособленности, отсутствию жизнелюбия и плохой адаптации в социуме [16].

Социально-психологический конфликт большинством специалистов рассматривается как резкое обострение противоречий, возникающих в сфере непосредственной коммуникации людей (А. Я. Анцупов, Н. В. Гришина, А. В. Дмитриев, Т. П. Смирнова, А. М. Тютченко, Б. И. Хасан и др.). А. М. Тютченко выделяет специфические виды деятельности специалистов, например, оказание гражданам специализированной социально-психологической помощи в критических психотравмирующих ситуациях [13]. Кризисные ситуации, создающиеся в педагогических учреждениях, по природе своего происхождения являются межличностными, так как отражают противоречия, возникающие при взаимодействии людей, в результате которого наблюдаются расхождение позиций, несовместимость целей или различное понимание способов и средств их достижения. Конфликт, невольными участниками которого становятся дети, приводит к изменению их психологического состояния, так как они являются третьей стороной конфликта.

В любом коллективе, в том числе и в педагогическом, складываются неформальные отношения, которые не имеют четкой регламентации. Сработанность, слаженность коллектива определяется именно степенью единства формальной и неформальной структур: чем выше эта степень, тем больших результатов достигает коллектив. Педагогический коллектив с положительным социально-психологическим

климатом отличается благоприятной морально-психологической атмосферой, дружелюбием, чувством долга и ответственности, взаимной требовательностью, бодростью, защищенностью его членов.

Создание благоприятного социально-психологического климата предполагает преодоление барьеров психологической напряженности и отрицательных эмоций, которые могут возникнуть в процессе общения и взаимодействия между педагогами и руководителем. Педагогический коллектив — это коллектив людей, разных по возрасту и опыту педагогической работы, характеру и темпераменту, интересам и ценностным ориентациям. Как считает А. В. Иванов, среди факторов, влияющих на формирование идеалов и ценностных ориентаций учащихся, особое место отводится учебному коллективу [2]. Стоит отметить, что социально-психологическая атмосфера, складывающаяся в образовательном учреждении, неизбежно отражается на учащихся.

Стиль руководства, как отмечает Т. А. Шилова, является привычной манерой поведения руководителя в отношении к подчиненным, направлена на оказание влияния на них с целью побуждения к достижению целей организации [18]. Руководитель образовательного учреждения в особой степени несет ответственность за состояние социально-психологического климата в коллективе. Он объединяет сотрудников общими целями; создает возможности для реализации их потенциала; обеспечивает условия для эффективного совместного взаимодействия в коллективе; на основе постоянного профессионального развития и саморазвития устанавливает необходимые деловые отношения; побуждает и стимулирует к активной профессиональной деятельности, создает в коллективе атмосферу взаимного уважения, доверия и успеха. Основной характеристикой стиля руководителя является степень передачи им полномочий, мера участия подчиненных в принятии решений, тип власти, которым он руководствуется.

Директивный стиль управления проявляется в ориентации на собственное мнение и оценку, стремлении к власти, уверенности в себе, склонности к жесткой формальной

дисциплине. Характерной особенностью данного стиля является выстраивание специфических отношений с подчиненными, а именно: дистанцирование в межличностных отношениях, неспособность признавать собственные ошибки, игнорирование проявления инициативы, творчества, активности сотрудников.

Либеральный стиль отличается снисходительностью к работникам, отсутствием требовательности и строгой дисциплины, панибратством с подчиненными, склонностью перекладывать ответственность в принятии решений. Данный стиль может способствовать повышению творчества и свобод самовыражения только при условии высокого уровня развития коллектива.

Коллегиальный стиль характеризуется тем, что требовательность и контроль сочетаются с инициативным и творческим подходом к выполняемой работе и сознательным соблюдением дисциплины, стремлением делегировать полномочия и разделить ответственность, демократичностью в принятии решения. Подобный стиль отражает профессионализм руководителя и высокий уровень самостоятельности сотрудников — участников образовательного процесса.

Методы и методики исследования

Для решения поставленных задач был использован комплекс психодиагностических методов в контексте системно-структурного подхода: наблюдение и беседа; определение социально-психологического климата в группе (А. Н. Лутошкин); оценка уровня развития коллектива (В. С. Лазарев); тест «Удовлетворенность работой» (В. А. Розанова); диагностика стилей руководства (А. Л. Журавлев); тест «Оценка уровня конфликтности» (В. И. Андреев); тест «Пульсар» (Л. Г. Почебут); оценка уровня социально-психологической адаптации учителя средней школы (М. А. Дмитриева); опросник привлекательности культуры организации (В. М. Снетков); SPSS, Microsoft Excell — методы обработки и анализа данных. [10; 18].

Методики психодиагностики показали возможность их использования для решения

вопросов социального взаимодействия в образовательном пространстве. Исследование проводилось на выборке в 61 человек, из них 43 человека являлись педагогами двух образовательных учреждений города Москвы; 18 человек были педагогами в образовательном учреждении города Климовска Московской области.

В процессе экспериментального исследования результаты диагностики по каждому из выделенных критериев сопоставлялись с результатами эффективности управленческой деятельности.

Результаты исследования

Результаты перечисленных и частично описанных методик представлены в таблицах социально-психологического климата, социально-психологической адаптации, организацион-

ной культуры образовательных учреждений, стилей руководства в образовательном пространстве.

Результаты, полученные в ходе проведения экспресс-методики по изучению социально-психологического климата, продемонстрировали, что показатели эмоционального (0,97) и поведенческого (0,39) компонентов имеют положительное значение, показатель когнитивного компонента (0,26) — неопределенное (противоречивое) значение. Общее отношение к коллективу характеризуется как положительное. Таким образом, социально-психологический климат образовательных учреждений можно оценить как благоприятный, неустойчивый. По результатам теста «Пульсар», наиболее высокие показатели выявлены по шкале «Референтность» (общий средний балл — 10,06) и шкале «Организованность» (общий средний балл — 10,29), что говорит о том, что в образовательных

Таблица 1

Диагностика СПК, СПА и ОК общеобразовательных учреждений¹

Социально-психологический климат	Эмоциональный компонент		Когнитивный компонент		Поведенческий компонент		Отношение к коллективу
	0,97		0,26		0,39		Положительное
Социально-психологический климат благоприятный, неустойчивый.							
Уровень развития группы	Подготовка к деятельности	Направленность	Организованность	Активность	Сплоченность	Интегративность	Референтность
	9,19	9,65	10,29	9,70	9,35	8,81	10,06
	Общий уровень развития группы — 9,58: группа достаточно зрелая, способная выполнять производственные задания.						
Общий средний результат — 85,03: высокий уровень адаптации.							
Уровень организационной культуры	Потребность в творческой работе						9,3
	Потребность в простой работе						4,7
	Хорошие условия труда						8,5
	Материальное и финансовое стимулирование						8,8
	Потребность в хороших отношениях						7,5
	Личный авторитет						9,3
	Трудовая мотивация						8,3
	Участие в управлении						6,8
	Потребность в успехе организации						7,9
	Сплоченность коллектива						8,4
	Определенность в организации труда						8,5
	Неопределенность в организации труда						3,4
	Интегральный показатель — 91,59: высокий, стабильный уровень организационной культуры						

¹ СПК — социально-психологический климат, СПА — социально-психологическая адаптация, ОК — организационная культура.

учреждениях сформирована четкая официальная структура с распределением ролей и статусов внутри педагогического коллектива. Стоит отметить, что по шкале «Интегративность» был обнаружен заниженный результат (общий средний балл — 8,81), что свидетельствует о рассогласовании внутригрупповых процессов. Педагогические коллективы, которые принимали участие в ходе исследования, можно охарактеризовать как достаточно зрелые, способные выполнять поставленные профессиональные задачи (средний балл — 9,58).

По результатам исследования, оценка социально-психологической адаптации учителей средней школы высокая (средний балл — 85,03). Это является показателем довольно высокой удовлетворенности учителей содержанием и условиями труда.

Уровень организационной культуры (по результатам опросника оценки привлекательности культуры организации) является высоким, стабильным (средний балл — 91,59). Данный показатель свидетельствует о балансе деловых и эмоциональных взаимоотношений руководства и сотрудников, хорошем взаимопонимании, приобщении членов коллектива к организационной культуре организации.

По результатам исследования в коллективах школ выявлены благоприятный, неустойчивый социально-психологический климат; довольно высокий уровень развития группы (общий средний балл — 9,58); высокий

уровень социально-психологической адаптации педагогов (средний балл — 85,03). В целом эти характеристики являются показателями высокого, стабильного уровня организационной культуры, что подтверждается результатами исследования (средний балл — 91,59).

Анализ результатов исследования отражает наличие трудностей в межличностных взаимоотношениях у сотрудников педагогического коллектива школ.

Исследование показало, что уровень организационной культуры в образовательных учреждениях значимо связан с состоянием социально-психологического климата педагогических коллективов и социально-психологической адаптацией учителей. Доминирующие факторы ОК, СПК, СПА общеобразовательных учреждений взаимосвязаны на значимом уровне ($p \geq 0,6$)

Наиболее значимыми характеристиками коллектива являются ориентированность на развитие деятельности (59,03) и текущие достижения (57,4), ориентированность на саморазвитие (56,8), что указывает на ценностно-ориентационную зрелость коллектива.

В педагогических коллективах приоритетным является профессиональное развитие, самопознание с профессиональной точки зрения, постоянное самоопределение, развитие профессиональных навыков, создание определенной стратегии для роста с профессиональной точки зрения, определение наиболее эффективных способов деятельности

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа показателей уровня ОК, СПК педагогических коллективов и СПА учителей в образовательных учреждениях

Педагогический коллектив школы	Уровень ОК Интегральный показатель (Ип)	Показатель СПК		Уровень профессиональной адаптации (СПА)
		Эмоциональный компонент (Эк)	Когнитивный компонент (Кк)	
№ 1115 города Москвы	Очень высокий (Ип = 91,59)	Благоприятный, неустойчивый (Эк = 0,97; Кк = 0,26; Пк = 0,39)	Высокий (общий средний результат = 85,03)	
№ 131 города Москвы	Высокий (Ип = 77,60)	Благоприятный, неустойчивый (Эк = 0,83; Кк = 0,42; Пк = 0,33)	Выраженный (общий средний результат = 75,67)	
№ 5 города Климовска Московской области	Высокий (Ип = 74,85)	Благоприятный, неустойчивый (Эк = 0,89; Кк = 0,44; Пк = 0,33)	Выраженный (общий средний результат = 66,11)	

и их реализация. В свою очередь творческое состояние коллектива исключает возникновение в нем негативных явлений.

Организованность коллектива наиболее проявляется в сработанности членов коллектива (56,3); показатели ответственности (51) и включенности в управление (49,3) находятся в пределах средних значений, что говорит об эффективном взаимодействии членов коллектива, успешности в совместной работе, субъективной удовлетворенности от совместной работы и взаимопонимания. Показатель ответственности и включенности в управление (49,3) свидетельствует об участии сотрудников в принятии решений, касающихся планов и организации работы учреждения.

Сплоченность коллектива соответствует среднему уровню, что проявляется в совместности членов коллектива (55,7), потенциальной стабильности (53,4), единстве ориентации (52,4). Потенциальная стабильность обусловлена сохранением постоянного состава коллектива в течение довольно длительного периода времени и небольшой его изменчивости. Единство ценностных ориентаций проявляется в способности коллектива принимать общие цели и согласовывать способы их достижения, совпадении мнений, оценок, установок и позиций членов коллектива по отношению к различным моментам совместной деятельности.

Анализ данных, полученных в результате диагностики, показал, что сотрудники образовательных учреждений в целом удовлетворены условиями труда, оснащенностью трудового процесса, оплатой, системой материального стимулирования. Вместе с тем проявляется недостаточная удовлетворенность стилем руководства и социально-психологической компетентностью руководителей.

Доминирующим стилем руководства является директивный, что выражается в ориентации руководителей на собственное мнение. Для работы педагогического коллектива при таком стиле руководства характерной является жесткая формальная дисциплина.

Выводы

1. В ходе исследования выявлены характеристики организационной культуры трех общеобразовательных учреждений: в школе № 1115 города Москвы уровень организационной культуры высокий, стабильный, а в школах № 131 города Москвы и № 5 города Климовска Московской области уровень организационной культуры высокий, нестабильный.

2. Выявлены особенности социально-психологического климата в трех общеобразовательных учреждениях. Во всех трех общеобразовательных учреждениях климат характеризуется как благоприятный неустойчивый. Это проявляется в эмоциональном, когнитивном и поведенческом компонентах социально-психологического климата педагогических коллективов.

3. Проведенный анализ позволил определить характеристики социально-психологической адаптации педагогов в трех общеобразовательных учреждениях, при этом в школе № 1115 города Москвы уровень адаптации учителей высокий, а в школах № 131 города Москвы и № 5 города Климовска Московской области уровень адаптации учителей средневыраженный.

4. В исследовании выявлены особенности организационной культуры трех общеобразовательных учреждений, социально-психологического климата педагогического коллектива, социально-психологической адаптации учителей. Вместе с тем факторный анализ позволил выявить общие значимые взаимосвязи:

- между системно-структурными компонентами организационной культуры педагогических учреждений (условия труда, трудовая мотивация, участие в управлении, финансовое стимулирование, потребность в достижениях организации) и социально-психологической адаптацией учителей;
- внутри содержания компонентов социально-психологического климата педагогических коллективов: сплоченности, референтности, интегративности, направленности, организованности, подготовленности к деятельности.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование доказывает правомерность выбранного подхода и возможности формирования социального взаимодействия в процессе совершенствования способов работы учителя с учащимися, администрации с учителями, учителей с родителями. Анализ результатов позволил доказать эффективность системно-структурного подхода к социальному взаимодействию участников образовательного пространства.

Социальное взаимодействие в общеобразовательных учреждениях существенно влияет на эффективность профессиональной деятельности сотрудников. Стоит добавить, что именно комфортная и благоприятная социально-психологическая атмосфера коллектива побуждает её членов к открытому и продуктивному взаимодействию, совместному

принятию решений и пониманию общих целей и задач.

Такой подход носит характер «развивающего взаимодействия», в котором происходит развитие субъектов, находящихся под взаимовлиянием друг друга и развитие самого взаимодействия. Взаимодействие участников образовательного пространства в организационной культуре учреждения может быть представлено на групповом уровне. Поиск способов создания оптимального психологического климата и возможностей реализации потенциала сотрудников коллектива общеобразовательных учреждений является актуальной задачей в рамках современной концепции образования.

В перспективе планируется разработка и проведение новых исследований в контексте организационной психологии.

Литература

1. **Абушкин Б. М., Маркова Т. В.** Практика оценки и сертификации квалификации педагогов на соответствие требованиям профессионального стандарта педагога // Подготовка педагогов к вариативной работе с учащимися различных категорий: материалы конференции. М., 2014. С. 41–44.
2. **Иванов А. В.** Социальная педагогика: учебное пособие / А. В. Иванов и др.; под общ. ред. А. В. Иванова. М.: Дашков и К, 2013. 424 с.
3. **Казаренков В. И., Рангелова Е. М., Казаренкова Т. Б.** Формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия в условиях интеграции аудиторных и внеаудиторных занятий // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 4. С. 17–24.
4. **Львова С. В.** Психолого-педагогические аспекты взаимодействия учителя с группой учеников // Вестник Московского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2008. № 3. С. 36–45.
5. **Львова С. В.** Учебно-методическое пособие по возрастной психологии / Департамент образования г. Москвы, Гос. образоват. учреждение Моск. гор. пед. ун-т, факультет психологии. М., 2006. 125 с.
6. **Пономарева Е. А., Мыскин С. В.** Психология управления и менеджмента в образовательных учреждениях (на примере средней общеобразовательной школы) // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2008. № 1. С. 22–30.
7. **Пономарева Е. А., Пономарева Д. И.** Сравнительное исследование ценностных ориентаций студентов гуманитарных и технических факультетов вуза // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы VI Международной научно-практической конференции. М., 2013. С. 155–159.
8. **Романова Е. С.** 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограмма. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. 464 с.
9. **Романова Е. С.** Диагностика психологической готовности детей к школьному обучению. М., 1991.
10. **Романова Е. С.** Психодиагностика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
11. **Рыжов Б. Н.** Естественнонаучные и философские предпосылки развития системной психологии // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 5–20.
12. **Рычихина Э. Н.** Мониторинг в системе социального управления муниципальным образованием: дис. ... д-ра социол. наук. М., 2010. 392 с.
13. **Тютченко А. М.** Социальное партнерство: сущность и содержание // Социально-гуманитарные знания: традиции и инновации: сб. научных статей / Кафедра социальной работы и социального права Российского государственного социального университета. М.: Перо, 2015. С. 155–162.

14. **Холодова Н. Б., Жаворонкова Л. А., Рыжов Б. Н., Кузнецова Г. Д.** Преждевременное старение организма и особенности его проявления в отдаленном периоде после облучения малыми дозами // Успехи геронтологии. 2007. Т. 20. № 4. С. 48–55.
15. **Чельшева Ю. В.** Профилактика безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних в образовательном учреждении // Среднее профессиональное образование. 2009. № 5. С. 27–29.
16. **Шилова Т. А.** Волевая активность как фактор усиленной самореализации // Самореализация личности в межкультурном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции / науч. ред. С. И. Кудинов. М.: РУДН, 2012. С. 113–119.
17. **Шилова Т. А.** Профилактика алкогольной и наркотической зависимости у подростков в школе. 2-е изд. М.: Айрис-пресс, 2005. 176 с. (Серия «Библиотека психолога образования».)
18. **Шилова Т. А.** Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении: практическое пособие. 3-е изд. М.: Айрис-пресс, 2006. 176 с. (Серия «Библиотека психолога образования».)

References

1. **Abushkin B. M., Markova T. V.** Praktika ocenki i sertifikacii kvalifikacii pedagogov na sootvetstvie trebovaniyam professional'nogo standartu pedagoga // Podgotovka pedagogov k variativnoj rabote s uchashhimi razlichny'x kategorij: materialy konferencii. M., 2014. S. 41–44.
2. **Ivanov A. V.** Social'naya pedagogika: uchebnoe posobie / A. V. Ivanov i dr.; pod obshh. red. A. V. Ivanova. M.: Dashkov i K, 2013. 424 s.
3. **Kazarenkov V. I., Rangelova E. M., Kazarenkova T. B.** Formirovanie u studentov opy'ta mezkul'turnogo vzaimodejstviya v usloviyax integracii auditorny'x i vneauditorny'x zanyatij // Vestnik RUDN. Seriya: Psixologiya i pedagogika. 2014. № 4. S. 17–24.
4. **L'vova S. V.** Psixologo-pedagogicheskie aspekty' vzaimodejstviya uchitelya s gruppoy uchenikov // Vestnik Moskovskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psixologiya. 2008. № 3. S. 36–45.
5. **L'vova S. V.** Uchebno-metodicheskoe posobie po vozrastnoj psixologii / Departament obrazovaniya g. Moskvy', Gos. obrazovat. uchrezhdenie Mosk. gor. ped. un-t, fakul'tet psixologii. M., 2006. 125 s.
6. **Ponomareva E. A., My'skin S. V.** Psixologiya upravleniya i menedzhmenta v obrazovatel'ny'x uchrezhdeniyax (na primere srednej obshheobrazovatel'noj shkoly') // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psixologiya. 2008. № 1. S. 22–30.
7. **Ponomareva E. A., Ponomareva D. I.** Sravnitel'noe issledovanie cennostny'x orientacij studentov gumanitarny'x i texnicheskix fakul'tetov vuza // Vy'sshaya shkola: opy't, problemy', perspektivy': materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. M., 2013. S. 155–159.
8. **Romanova E. S.** 99 populyarny'x professij. Psixologicheskij analiz i programmi. 2-e izd. SPb.: Piter, 2003. 464 s.
9. **Romanova E. S.** Diagnostika psixologicheskoy gotovnosti detej k shkol'nomu obucheniyu. M., 1991.
10. **Romanova E. S.** Psixodiagnostika. 2-e izd. SPb.: Piter, 2009. 400 s.
11. **Ry'zhov B. N.** Estestvennonauchny'e i filosofskie predposylki razvitiya sistemnoj psixologii // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. 2012. № 6. S. 5–20.
12. **Ry'chihina E'. N.** Monitoring v sisteme social'nogo upravleniya municipal'ny'm obrazovaniem: dis. ... d-ra sociologicheskix nauk. M., 2010. 392 s.
13. **Tyutchenko A. M.** Social'noe partnerstvo: sushhnost' i sodержanie // Social'no-gumanitarny'e znaniya: tradicii i innovacii: sb. nauchny'x statej / Kafedra social'noj raboty' i social'nogo prava Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. M.: Pero, 2015. S. 155–162.
14. **Xolodova N. B., Zhavoronkova L. A., Ry'zhov B. N., Kuznecova G. D.** Prezhdevremennoe starenie organizma i osobennosti ego proyavleniya v otдалennom periode после oblucheniya malymi dozami // Uspexi gerontologii. 2007. T. 20. № 4. S. 48–55.
15. **Chelysheva Yu. V.** Profilaktika beznadzornosti i besprizornosti nesovershennoletnix v obrazovatel'nom uchrezhdenii // Srednee professional'noe obrazovanie. 2009. № 5. S. 27–29.
16. **Shilova T. A.** Volevaya aktivnost' kak faktor usilennoj samorealizacii // Samorealizaciya lichnosti v mezhkul'turnom prostranstve: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / nauch. red. S. I. Kudinov. M.: RUDN, 2012. S. 113–119.
17. **Shilova T. A.** Profilaktika alkogol'noj i narkoticheskoy zavisimosti u podrostkov v shkole. 2-e izd. M.: Ajris-press, 2005. 176 s. (Seriya «Biblioteka psixologa obrazovaniya».)
18. **Shilova T. A.** Psixodiagnostika i korrekciya detej s otkloneniyami v povedenii: prakticheskoe posobie. 3-e izd. M.: Ajris-press, 2006. 176 s. (Seriya «Biblioteka psixologa obrazovaniya».)

**ПЕРЕКРЕСТНАЯ ВАЛИДИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ
КОНСТРУКТИВНО-КРИТИЧЕСКОГО МЕТАНАУЧНОГО АНАЛИЗА
ИССЛЕДОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ¹**

*Р. С. Немов,
МППГУ, Москва,
Д. А. Яценко,
МосГУ, Москва*

В статье представлены результаты перекрестной валидации системы метанаучного конструктивно-критического анализа психологических теорий, опытных исследований и методов практической работы с личностью, а также их согласованности между собой. Одно из исследований касалось использования данной системы независимыми экспертами для оценки психологических теорий личности; другое — содержало экспертную оценку параметров, входящих в состав данной системы; третье — относилось к сравнению критериев оценки психологических теорий личности, предложенных зарубежными учеными, с параметрами, входящими в состав данной системы анализа.

Ключевые слова: система метанаучного конструктивно-критического анализа; теоретическая и эмпирическая валидность; перекрестная валидизация.

**CROSS VALIDIZATION
OF SYSTEM CONSTRUCTIVE AND CRITICAL METASCIENTIFIC
ANALYSIS OF RESEARCHES PERSONS**

*R. S. Nemov,
MCU, Moscow,
D. A. Jatsenco,
MosHU, Moscow*

The results of cross-examined validation of the system of constructive-critical metascientific analyses of theories, empirical investigations, methods of practical personality psychology and their interconnections are presented in the article. The sums of three investigations are presented in the report. In the first of them that system was used by independent experts to estimate various theories of personality. The second investigation concerned estimations of parameters, included in that system. The third investigation related comparison the criteria, that proposed by foreign scientists, for analysis personality theories, with parameters of that analytical system.

Keywords: the system of constructive-critical metascientific analyses; empirical validity; cross-examined validation.

Введение

В современной психологии личности разработано немало теорий, проведено огромное количество эмпирических исследований и предложено много методов практической работы с личностью. Они, к сожалению, мало согласованы между собой, имеют существенные

внутренние методологические недостатки. Их метанаучный (методологический) анализ до сих пор почти не проводился. Авторами статьи предложена система такого анализа, которая получила название «конструктивно-критическая». Она была апробирована в процессе проведения метанаучного анализа теорий, экспериментальных исследований и методов

¹ Основные положения статьи были изложены в следующих публикациях: Яценко Д. А. Экспертная оценка системы конструктивно-критического метанаучного анализа психологических теорий личности // Евразийский союз ученых. 2015. № 16. С. 90–91; Яценко Д. А. Сравнение критериев, предложенных зарубежными авторами для оценки психологических теорий личности, и параметров, входящих в состав разработанной нами системы конструктивно-критического метанаучного психологического анализа теорий личности // Евразийский союз ученых. 2015. № 16. С. 91–94.

практической психологии личности, а также их согласованности между собой [5; 6]. Эта система нуждается в дополнительной перекрестной валидации, результаты которой представлены в данной статье.

Опытная валидизация предложенной системы метанаучного конструктивно-критического анализа психологических теорий, экспериментальных исследований и методов практической работы с личностью включала в себя три исследования:

1) независимую экспертную оценку психологических теорий личности квалифицированными психологами с последующим сравнением их оценок с теми, которые этим же теориям были даны авторами системы;

2) непосредственное сравнение между собой параметров, положенных в основу данной системы, с оценочными параметрами, которые отражены в работах зарубежных авторов;

3) оценку предложенной системы анализа независимыми экспертами по отдельным параметрам.

Использование системы метанаучного анализа независимыми экспертами для оценки психологических теорий личности

В первом исследовании в качестве экспертов выступили 18 высококвалифицированных преподавателей психологии, докторов и кандидатов наук из пяти вузов России, имеющих многолетний опыт преподавания курсов общей психологии и психологии личности (6 докторов и 12 кандидатов психологических наук из Московского городского педагогического университета (Институт психологии, социологии и социальных отношений), Сахалинского государственного университета (Институт педагогики и психологии), Московского психолого-социального университета, Московского гуманитарного университета и Московского института психоанализа. Все эксперты предварительно были ознакомлены с разработанной системой метанаучного анализа, и им были предложены для оценки

по данной системе следующие теории личности: З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, К. Хорни, Г. Оллпорта, Р. Кеттелла, Дж. Келли, Дж. Роттера, А. Маслоу, В. Франкла, К. Роджерса, Э. Эриксона и А. Бандуры. Полученные оценки далее усреднялись и сравнивались с теми, которые этим же теориям были поставлены в ходе проведенного анализа авторами статьи.

В таблице 1 представлены усредненные оценки соответствующих теорий личности, предложенные независимыми экспертами и авторами.

Ранговый корреляционный анализ оценок, представленных в таблице 1, по Ч. Спирмену, дал следующие результаты. Коэффициент ранговой корреляции между ними оказался равным 0,91 и статистически достоверным на уровне $p \leq 0,001$. Это означает, что предложенная система метанаучного анализа теорий личности является объективной и мало зависит от того, кто проводит такой анализ.

Сравнение критериев оценки, предложенных зарубежными учеными, с критериями (параметрами), входящими в состав разработанной системы

Второе исследование представляло собой непосредственное сравнение оценочных критериев (параметров), предложенных авторами данной системы, с теми критериями (параметрами), которые предложены в зарубежных публикациях по психологическим теориям личности [1; 3; 4]. Результаты данного исследования оказались следующими².

Критерий «Свойства, характеризующие человека как личность», по С. Мадди [1], не имеет аналога в предложенной системе метанаучного анализа, но содержательно пересекается с параметром «Завершенность теории». Под завершенной научной теорией личности в разработанной системе метанаучного анализа понимается такая теория, которая включает в себя описание и объяснение

² Далее в кавычках приводятся названия критериев, содержащиеся в разработанной авторами системе метанаучного анализа, и критериев, встречающихся в работах зарубежных ученых.

Таблица 1

Авторские и экспертные оценки психологических теорий личности

Оцениваемые теории личности	Оценки, выставленные авторами системы метанаучного анализа	Оценки, предложенные независимыми экспертами
З. Фрейд	11,0	9,3
А. Адлер	10,0	9,1
К. Юнг	4,0	8,2
К. Хорни	6,5	6,4
Г. Олппорт	10,5	7,9
Р. Кеттелл	7,0	7,3
Дж. Келли	10,5	6,9
Дж. Роттер	8,5	6,0
А. Маслоу	7,0	7,4
В. Франкл	6,0	6,8
К. Роджерс	8,5	8,9
Э. Эриксон	8,0	8,5
А. Бандура	8,0	7,1

всех или большинства известных феноменов личности.

С метанаучной (методологической) точки зрения не имело смысла сравнивать и оценивать теории личности по представленной в них совокупности свойств, характеризующих человека как личность. Во-первых, это нецелесообразно, потому что в разных теориях личности эти свойства называются по-разному и, кроме того, не всегда точно и однозначно определены. Во-вторых — такое сравнение имеет не столько критический, сколько констатирующий характер, и на его основе нельзя делать какие-либо определенные оценочные выводы о методологической состоятельности той или иной теории личности.

Критерий «Описание типов личностей» является таким же, как и предыдущий. Он не имеет прямого аналога в разработанной системе метанаучного анализа. Однако он может быть соотнесен с параметром «Завершенность теории», поскольку под завершенной может пониматься теория, включающая в себя определенную типологию личностей.

Пользуясь данным критерием, следует тем не менее иметь в виду то, что в отношении целесообразности и возможности создания научно обоснованных типологий личностей в современной психологии существуют

разные точки зрения. Данный вопрос неоднократно обсуждался, например, в связи с типологиями темпераментов и характеров людей. Проведенные еще в первой половине XX века опытные проверки «классических» типологий темпераментов и характеров по Гиппократу и Э. Кречмеру показали, что они являются не вполне удовлетворительными, так как большинство людей однозначно в эти типологии не укладывается. В. С. Мерлин вообще предложил отказаться от создания типологий темпераментов и заменить само понятие «тип темперамента» на понятие «интегральная индивидуальность», которая является равномерно распределенной среди людей и не предполагает существования четко выраженных типов [2].

Еще сложнее дело обстоит с известными типологиями характеров. Ни одна из них не выдержала соответствующей экспериментальной проверки, опытного подтверждения ее состоятельности, за исключением предложенного К. Юнгом деления людей на интровертов и экстравертов, подтвержденного факторно-аналитическими исследованиями Г. Ю. Айзенка. Кроме того, почти все существующие типологии характеров оказались разными как по названиям, так и по количеству выделяемых в них типов характера. Это, например,

типологии характеров по Теофрасту, А. Ф. Лазурскому, Э. Кречмеру, У. Шелдону, К. Юнгу, Э. Фромму, К. Леонгарду и другим.

В свете этих фактов не имело смысла сравнивать и оценивать психологические теории личности с точки зрения того, присутствует или отсутствует в них определенная типология личностей. Даже если бы она в них была, то к ней можно было бы отнести все высказанные выше критические замечания, касающиеся общих недостатков психологических типологий.

Критерий «Характеристика законов развития личности» по своему содержанию соотносится с параметром «Круг явлений, объясняемых с помощью данной теории личности». Законы формирования и развития человека как личности входят в состав психологических явлений, объясняемых с помощью той или иной теории личности. Последний, четвертый, критерий, выделенный С. Мадди, — «Способы объяснения личностных феноменов» — по своему содержанию также в основном соответствует указанному выше параметру в предложенной авторами системе метанаучного анализа.

Таким образом, проведя сравнение параметров системы конструктивно-критического метанаучного анализа теорий личности с выделенными С. Мадди параметрами и критериями оценок психологических теорий личности, можно сделать следующие выводы.

1. Предложенные авторами параметры в основном совпадают с критериями, выделенными С. Мадди.

2. Обе системы анализа тем не менее отличаются друг от друга, поскольку с их помощью решаются разные методологические задачи. Система критериев, по Мадди, предназначена для безоценочного сравнения теорий личности, в то время как разработанная авторами система преследует цель критической, рейтинговой оценки теорий личности и рассчитана на их совершенствование (конструктивная часть предложенной системы анализа).

Следует признать, что и С. Мадди в ходе проведенного им сравнения психологических теорий личности не ограничился только описанием общего и различного в них.

Он также предложил определенные оценочные критерии соответствия этих теорий некоторому образцу, т. е. частично проделал ту же работу, которую предприняли авторы данной статьи, разрабатывая свою систему конструктивно-критического метанаучного анализа. В связи с этим, продолжая далее сопоставление предложенных С. Мадди критериев с оценочными параметрами, выделенными в предлагаемой системе, в них можно обнаружить немало общих моментов. Например, критерию «Существенность (нетривиальность) теории личности», по С. Мадди, соответствует параметр «Круг явлений, объясняемых с помощью данной теории личности». Критерий «Рациональность» в системе С. Мадди содержательно пересекается с параметром «Определенность и точность формулировок понятий, используемых в теории». «Точность» в ряду оценочных критериев С. Мадди более или менее соответствует параметру «Определенность и точность формулировок понятий» в предложенной системе метанаучного анализа.

Имеется соответствие между критерием «Эмпирическая валидность», по С. Мадди, и следующими двумя параметрами обсуждаемой системы метанаучного анализа: «Источники знаний о личности, на базе которых разработана теория личности» и «Достоверность фактов, на основе которых путем их анализа и обобщения создана теория личности». Критерий «Стимулирующий характер», по С. Мадди, непосредственно соотносится с содержанием параметра «Круг явлений, объясняемых с помощью данной теории». И только критерию С. Мадди «Экономность» в предложенной авторами системе параметров ни один напрямую не соответствует, хотя связанное с ним требование, передаваемое словами «Иметь в теории простые и понятные утверждения», вполне согласуется с содержанием предложенного параметра «Определенность и точность формулировок понятий».

Сказанное позволяет несколько видоизменить и уточнить сформулированный выше вывод о наличии общего в системе параметров, по Мадди, и в совокупности критериев в обсуждаемой системе анализа и изложить

его следующим образом. В том случае, когда С. Мадди переходит от простого, безоценочного сравнения и описания психологических теорий личности к их анализу и оценке, т. е. к выявлению имеющихся в них недостатков, предлагаемый авторами подход к решению данной задачи и подход С. Мадди практически совпадают.

Обратимся к сравнению параметров, предложенной системы конструктивно-критического анализа, с теми параметрами (критериями), которые предлагаются в работе Л. Хьелла и Д. Зиглера [4]. Проведем анализ по отдельным критериям, выделенным названными авторами, и сравним эти критерии с теми, которые присутствуют в предложенной системе метанаучного анализа.

«Верифицируемость теории», по Л. Хьеллу и Д. Зиглеру, частично соответствует двум параметрам предложенной системы анализа: «Определенность и точность формулировок понятий, используемых в теории» и «Круг явлений, объясняемых с помощью данной теории». С последним из параметров в этой системе метанаучного анализа также сочетается критерий, обозначенный Л. Хьеллом и Д. Зиглером как «Эвристическая ценность» научной теории.

Критерий «Внутренняя согласованность» в системе сравнительного анализа и оценки теорий личности Л. Хьелла и Д. Зиглера не соответствует ни одному из параметров предложенной системы анализа. То же можно сказать и относительно критерия «Экономность»: он также выпадает из совокупности предложенных параметров.

Критерий «Широта охвата» по своему содержанию практически полностью соответствует параметру «Круг явлений, объясняемых с помощью данной теории» в предложенной системе анализа. Наконец, критерию «Функциональная значимость» в системе методологического анализа, по Л. Хьеллу и Д. Зиглеру, частично соответствует параметр «Связь теории с практикой».

Общий вывод, который следует из проведенного сравнения критериев анализа и оценки психологических теорий личности, предложенных Л. Хьеллом и Д. Зиглером, с параметрами, определенными в разработанной

авторами системе метанаучного анализа, можно сформулировать следующим образом. В этом случае, как и в предыдущем (сравнение предложенной системы параметров с критериями, заданными С. Мадди), наблюдается в основном их совпадение. Причина некоторых расхождений, имеющихся в этих двух системах анализа, та же самая, которая называлась применительно к критериям С. Мадди. Это разные методологические предпосылки и целевые установки, лежащие в основе сравниваемых между собой систем анализа.

Сопоставим критерии, предлагаемые К. С. Холлом и Г. Линдсеем, с параметрами, входящими в состав конструктивно-критической системы метанаучного анализа психологических теорий личности. Критерий «Допущения» в системе К. С. Холла и Г. Линдсея недостаточно ясен по своему реальному содержанию, если для его раскрытия воспользоваться той информацией, которая имеется на этот счет в переведенной на русский язык работе авторов [3]. Данный критерий не соответствует ни одному из параметров, выделенных в обсуждаемой системе, если, конечно, его не домысливать и произвольно не интерпретировать. Критерий «Эмпирические определения» по своему содержанию более или менее соотносится с параметром «Источники знаний о личности, на базе которых разработана теория». Критерий «Операционализация основных теоретических понятий» в системе К. С. Холла и Г. Линдсея полностью соответствует предложенному параметру «Определенность и точность формулировок понятий, используемых в теории». Критерий «Способность эксплицировать ранее не наблюдавшиеся эмпирические факты и отношения» достаточно близок по своему содержанию к одному из аспектов, касающихся параметра «Круг явлений, объясняемых с помощью данной теории».

То же самое можно сказать относительно критерия «Верифицируемость». Он существенно раскрывается авторами обсуждаемого издания как «Способность теории продуцировать предсказания, подтверждаемые при сборе соответствующих эмпирических данных». Этот критерий очевидным образом пересекается по содержанию с аналогичным

параметром, имеющимся в предложенной системе метанаучного анализа.

Критерий «Широта» в работе К. С. Холла и Г. Линдсея также является недостаточно определенным по своему содержанию и, кроме того, в указанной выше книге его перевод на русский язык не вполне соответствует значению русского слова «широта». То же самое относится и к критерию «Интегрируемость». Хотя его научное содержание в книге названных выше авторов является более определенным, тем не менее в имеющемся переводе оно не вполне соответствует научному значению русскоязычного слова «интегрируемость».

Можно, кроме того, утверждать, что этот критерий не вполне валидный с методологической точки зрения. Он больше соответствует требованиям, предъявляемым к теориям, разрабатываемым в точных науках, таких, например, как математика, физика, химия, чем требованиям, характерным для гуманитарных наук. Сказанное касается и такого критерия, как «Простота или экономичность», который авторами рассматриваемой книги называется, но содержательно в полной мере не раскрывается.

К. С. Холл и Г. Линдсей, как и С. Мадди, предложили не только критерии для описания и сравнения между собой теорий личности, но и некоторые формальные признаки, которыми можно воспользоваться для их сравнительной оценки. В связи с этим сопоставим параметры, присутствующие в обсуждаемой системе метанаучного анализа, с теми формальными признаками, которые К. С. Холл и Г. Линдсей рекомендуют использовать для оценки уровня научной разработанности психологических теорий личности. Это — «Ясность и точность», «Соотнесенность с эмпирическими феноменами», «Способность порождать новые исследования» и «Наличие в теории существенных признаков».

Критерий «Ясность и точность» в предложенной системе метанаучного анализа соответствует параметру «Определенность и точность формулировок понятий, используемых в теории». Критерий «Соотнесенность теории с эмпирическими феноменами» более или менее укладывается в содержание параметра с названием «Источники знаний о

личности, на базе которых разрабатывается теория». Критерий «Способность порождать новые исследования» пересекается по содержанию с таким же параметром в предложенной системе анализа. Что касается последнего из указанных выше критериев К. С. Холла и Г. Линдсея, то с ним по причине его содержательной неясности нет возможности сравнивать параметры предложенной системы метанаучного анализа.

Вывод, который позволяет сделать сравнение параметров системы метанаучного конструктивно-критического анализа с критериями и формальными признаками К. С. Холла и Г. Линдсея, можно сформулировать следующим образом: обе сравниваемые между собой системы метанаучного (методологического) анализа имеют в своем содержании гораздо больше общего, чем различного.

Подводя итог проведенному в данном исследовании сравнению выделенных зарубежными авторами критериев с теми параметрами, которые представлены в предложенной системе метанаучного анализа психологических теорий личности, можно сделать следующие выводы.

1. Подход к определению критериев (параметров), с ориентацией на которые необходимо сравнивать и оценивать научную разработанность и метанаучную (методологическую) состоятельность психологических теорий личности, в предложенной системе и в трудах зарубежных ученых в основном совпадает. В сравниваемых системах анализа имеется немало общего, а существующие различия касаются главным образом методологических оснований их разработки.

2. Предложенные зарубежными авторами критерии имеют между собой не меньше различий, чем те, которые выявлены в ходе проведенного сравнения этих критериев с параметрами предложенной системы анализа.

3. Совокупность параметров, признаков и показателей, представленных в разработанной и апробированной авторами системе метанаучного анализа, в отличие от критериев, заданных зарубежными авторами, является более дифференцированной и точной. В ней использовано единое логическое основание для выделения оцениваемых параметров — соответствие

теории заранее созданной эталонной модели теории личности.

4. Каждый из оцениваемых параметров в разработанной системе метанаучного анализа, кроме того, подробно расписан и операционализирован через указание на конкретные признаки, входящие в его состав, и для каждого такого признака в соответствующей системе анализа предложена достаточно дифференцированная шкала его практической оценки.

Экспертная оценка параметров, входящих в систему метанаучного конструктивно-критического анализа

Третье из исследований представляло собой непосредственную оценку экспертами параметров, признаков и показателей, положенных в основу предложенной системы метанаучного анализа. Выборка экспертов в данном исследовании также была составлена из высококвалифицированных специалистов — преподавателей психологических дисциплин тех же пяти вузов России, которые названы выше. Всего в этой выборке участвовали 30 человек, из них 12 — доктора наук и 18 — кандидаты наук.

Эксперты в ходе данного исследования должны были указать, считают ли они выделенные в системе конструктивно-критического метанаучного анализа психологических теорий, экспериментальных исследований и методов работы с личностью параметры необходимыми и достаточными для проведения такого анализа, а также адекватно сформулированными. Кроме того, они должны были оценить согласованность обозначенных параметров между собой. Если эксперт соглашался с предложением, содержащимся в разработанной системе анализа, то в соответствующем опросном листе напротив данного параметра он ставил знак «+», если не соглашался — знак «-», а если сомневался — знак «?».

Ниже приводятся результаты проведенного экспертного опроса. Заголовками, набранными курсивом, обозначены группы оцениваемых параметров. Под ними перечисляются оцениваемые параметры, а справа от названия

каждого параметра указывается степень согласия экспертов (число знаков «+» в % по отношению к другим оценкам) с необходимостью включения данного параметра в систему метанаучного конструктивно-критического анализа научных и практических разработок в области психологии личности и с адекватностью его формулировки³.

Экспертные оценки параметров, предложенных для конструктивно-критического анализа психологических теорий личности

1. Определенность и точность формулировок понятий, используемых в теории, — 100.
2. Источники знаний о личности, на базе которых разработана теория, — 100.
3. Методы, с использованием которых построена теория, проведены анализ и обобщение положенных в ее основу данных, — 95.
4. Достоверность фактов, на базе которых путем их анализа и обобщения создана данная теория, — 100.
5. Круг явлений, объясняемых с помощью теории, — 95.
6. Связь теории с практикой — 100.
7. Завершенность теории — 90.

Экспертная оценка параметров, предложенных для метанаучного анализа опытных (экспериментальных) исследований личности

1. Точность постановки целей и задач исследования, соответствие им полученных результатов и сделанных выводов — 100.
2. Точность и однозначность формулировки гипотезы (гипотез), проверяемой в данном исследовании, ее сохранение на протяжении всего исследования, соответствие гипотезе (гипотезам) полученных результатов и выводов — 100.
3. Убедительность, непротиворечивость умозаключений, связанных с достижением целей, решением задач и подтверждением гипотез, — 96.

³ Из данного списка можно получить общее представление о тех параметрах, которые вошли в состав предложенной системы конструктивно-критического метанаучного анализа. Более подробно о нем можно узнать из публикаций [5; 6].

4. Научная обоснованность (валидность, надежность и точность) использованных в данном исследовании исследовательских или психодиагностических методик — 100.

5. Достаточность полученного в ходе исследования материала для достижения целей, решения задач и доказательства предложенной гипотезы — 100.

Экспертная оценка параметров, предложенных для метанаучного анализа практических разработок в области психологии личности

1. Убедительность научного, теоретического обоснования данного метода практической работы с личностью — 100.

2. Точность определения проблемы, которая решается с помощью данного метода воздействия на личность, — 98.

3. Понимание, за счет чего в результате применения данного метода в личности человека происходят (или могут происходить) ожидаемые изменения, — 100.

4. Систематический контроль (мониторинг) изменений, происходящих в личности в результате применения данного метода, — 100.

5. Точная оценка изменений, происходящих в личности в результате применения данного метода, — 97.

6. Сохранность во времени изменений, происходящих в личности в результате практического применения данного метода, — 98.

Экспертная оценка параметров, предложенных для метанаучного анализа степени согласованности теоретических, эмпирических (экспериментальных)

исследований и практических разработок в области психологии личности

1. Согласованность разработанной теории с экспериментальными исследованиями и с практикой — 100.

2. Согласованность проводимых экспериментальных исследований с теорией и практикой — 100.

3. Согласованность практики с научной теорией и с экспериментальными исследованиями — 96⁴.

Таким образом, проведенный экспертный опрос подтвердил правильность выбранных параметров и адекватность их формулировок в предложенной системе метанаучного конструктивно-критического анализа психологических теорий, экспериментальных исследований и методов практической работы с личностью.

Заключение

Общий вывод, который позволяют сделать результаты описанных выше исследований, представляющих собой системную попытку перекрестной валидации разработанной системы параметров, признаков и показателей, предназначенных для конструктивно-критического метанаучного анализа психологических теорий, опытных (экспериментальных) исследований, методов практической работы с личностью и их согласованности между собой, следующий: данная система является валидной.

⁴ В этих трех случаях отдельно рассматриваются и оцениваются конкретные научные теории, экспериментальные исследования и методы практической работы с личностью с другими видами научных исследований личности и с практикой.

Литература

1. **Мадди С.** Теории личности. Сравнительный анализ. СПб.: Речь, 2002. 539 с.
2. **Мерлин В. С.** Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 254 с.
3. **Холл К. С., Линдсей Г.** Теории личности. М.: АПРЕЛЬ-ПРЕСС, ЭКСМО-ПРЕСС, 1999. 591 с.
4. **Хьелл Л., Зиглер Д.** Теории личности. СПб.; М.: Питер, 1998. 606 с.
5. **Яценко Д. А.** Методологический анализ теории и практики формирования личности. М.: Изд-во МИП, 2013. 220 с.
6. **Яценко Д. А.** Основы конструктивно-критического метанаучного (методологического) анализа теорий, экспериментальных исследований и практических методов работы с личностью. М.: Изд-во МИП, 2014. 304 с.

References

1. **Maddy C.** Theories of Personality. Comparative Analyses. SPb.: Rech, 2002. 539 p.
2. **Merlin W. S.** Essay of Integral Investigation of Individuality. M.: Pedagogika, 1986. 254 p.
3. **Hall C. S., Lindzey G.** Theories of Personality. M.: Aprel-Press, Exmo-Press, 1999. 591 p.
4. **Hyell L., Zigler D.** Theories of Personality. SPb.; Moscow, 1998. 606 p.
5. **Jatsenko D. A.** Methodological Analyses of the Theory and Practice Personality Development. M.: Moscow Institute of Psychoanalysis, 2013. 220 p.
6. **Jatsenko D. A.** The Bases of Constructive-Critical Metascientific (Methodological) Analyses of Theories, Experimental Investigations and Methods of Practical Personality Psychology. M.: Moscow Institute of psychoanalysis, 2014. 304 p.

ТЕСТ НА ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ R_T-TEST

*Б. Н. Рыжов,
Л. Б. Смоловская,
МГПУ, Москва*

Статья посвящена описанию теста на переключение умственных действий R_T-TEST, предназначенного для оценки одного из показателей гибкости мышления. Статья включает описание принципов работы методики, процедуры применения теста и регистрации результатов тестирования. В статье также приводятся результаты валидации методики R_T-TEST.

Ключевые слова: системная психология; переключение умственных действий; R_T-TEST; психическая работоспособность; типология интеллекта; версативный и ингенитивный интеллект.

TEST FOR SWITCHING OF INTELLECTUAL ACTIONS R_T-TEST

*B. N. Ryzhov,
L. B. Smolovskaya,
MCU, Moscow*

The article is devoted to description of the method of R_T-TEST. The article includes a detailed description of the methodology, the procedure of application test and data processing. The article also contains information about validation.

Keywords: system psychology; switching mental actions; R_T-TEST; mental efficiency; typology of intelligence; versativ and ingenitive intelligence.

Введение

Гибкость мышления или гибкость ума традиционно рассматривается в психологии как одна из наиболее важных и эффективных характеристик мыслительной деятельности. Особое внимание этой характеристике уделяли представители гештальтпсихологии — М. Вертгеймер, В. Келлер, К. Дункер и др., связывая гибкость мышления с возможностью преодоления привычного восприятия ситуации и обнаружения в ней новых, ранее не учитываемых аспектов [2; 4]. Гибкость мышления противопоставит рутинному образу мысли и с очевидностью обнаруживает себя как в классическом описании инсайта В. Келера, так и при решении известных задач К. Дункера. Показателем гибкости ума М. Вертгеймер считал перестройку способа действия. При этом одним из важных критериев и необходимых факторов гибкости мышления становится относительная легкость, с которой человек, оперируя одним и тем же или близким набором объектов, может

переходить от решения одной мыслительной задачи к другой.

Тем не менее, несмотря на существование целого ряда исследований, посвященных гибкости мышления [1; 3; 5; 9], психологические механизмы этого явления изучены еще недостаточно. Для их более полного учета был предложен тест на переключение умственных действий — (R_T-TEST). Описанию этого теста посвящена настоящая работа.

Методологическая база и принцип работы методики R_T-TEST

Тест на переключение умственных действий — R_T-TEST¹ — разработан на основе теории

¹ Наименование R_T-TEST указывает на принадлежность теста к корневому семейству методик R-TEST и его направленность на исследование функции переключения (от лат. «переключение» — translocatio).

системной психологии [6] и является составной частью батареи методик R-TEST, предназначенных для оценки различных характеристик психической работоспособности человека [7]. С позиции системной психологии гибкость ума представляет собой способность переключения от регулирования одной системы к другой. Таким образом, она имеет надсистемную специфику, а ее антагонистом является ригидность — приверженность шаблону, невозможность переключаться на решение новой задачи адекватно меняющейся ситуации.

Среди способов оценки возможности переключения регулируемых систем следует указать на разработанный в психологии экстремальных профессий метод «дополнительной задачи», выполнение которой осуществляется одновременно с основной тестовой нагрузкой, а также на группу методик на переключение внимания. К их числу относятся представленный более ста лет назад корректурный тест Бурдона, а также ряд вариантов методики, предложенной Р. Шульте² и усовершенствованной Ф. Д. Горбовым [8]. Однако ни одна из этих методик не может быть признана полностью удовлетворительной вследствие их ограниченной направленности. Метод «дополнительной задачи», как правило, предназначен для конкретных операторских профессий, обладая в этой связи узкой специфичностью применения. Методики типа корректурной пробы или черно-красных таблиц Шульте – Горбова, напротив, связаны с выполнением однотипной деятельности, при которой периодически меняется лишь форма или цвет стимульного объекта, логика же выполняемых действий остается неизменной.

R₁-TEST позволяет устранить эти недостатки. Тест представляет собой выполнение обследуемым серии заданий, каждое из которых включает поочередную смену двух видов действий. В качестве стимульного материала выступают расположенные в ячейках девятирядной таблицы 3 × 3 арабские цифры. Цифры имеют различный цвет и могут принимать значения от 0 до 9. В каждой ячейке может находиться не более одной цифры. Количество

предъявленных цифр зависит от успешности выполнения предыдущего задания. Первое действие заключается в запоминании и последующем воспроизведении расположения цифр в таблице. Второе действие представляет собой выполнение счетно-логических операций. При его выполнении необходимо запомнить цвет предъявленных цифр и вычислить итоговое число в соответствии со следующим правилом: зеленые цифры суммируются, красные вычитаются из полученной суммы, черные — не используются при нахождении итогового числа. Таким образом, в течение всего времени тестирования производится постоянное переключение умственных действий. По результатам выполнения теста рассчитывается коэффициент успешности (индекс переключаемости), учитывающий как успешность выполнения умственных действий, так и среднее время выполнения каждого задания.

Процедура применения теста и обработка данных

Применение теста включает в себя пять последовательных этапов.

- Выбор языка.
- Регистрация пользователя и установка настроек.
- Ознакомление пользователя с инструкцией.
- Выполнение теста.
- Регистрация результатов тестирования.

1. Выбор языка

Выбор языка осуществляется кликом по соответствующему флагу (рис. 1). В представленной версии существует возможность выбрать один из двух возможных языков — русский и латвийский.

2. Регистрация пользователя и установка настроек

Для регистрации пользователя необходимо заполнить следующие пункты: имя, возраст, пол, дата прохождения теста. Пункт «Дополнительно» является необязательным и заполняется по просьбе исследователя (рис. 2).

² Шульте Роберт Вернер (1897–1933) — выдающийся германский психолог, предложивший более ста оригинальных методик и их модификаций в области психотехники и психологии спорта.



Рис. 1. Главное меню — переключение языка

Рис. 2. Регистрация пользователя

После заполнения личных данных пользователь имеет возможность изменить настройки программы (рис. 3). Данный пункт включает в себя:

- **время исследования** — время, которое дается пользователю на прохождение всего тестирования. Отсчет ведется с нажатия кнопки «Далее» в меню регистрации пользователя. Как только счетчик достигает указанного значения, тестирование заканчивается, и пользователь переходит в меню управления результатами тестирования. Данные этого поля указываются в секундах, вводятся с клавиатуры. Допустимый диапазон — от сорока секунд до одного часа;

- **время предъявления таблицы** — время, которое дается пользователю на запоминание предъявляемой таблицы А. Начало работы счетчика — нажатие кнопки «Далее». По достижении счетчиком заданного значения,

матрица А становится пустой, а матрица В — заполняется. Данные поля вводятся в секундах с клавиатуры, диапазон — от одной секунды до пяти минут [1; 300];

- **время на заполнение таблицы** — время, которое предоставляется пользователю для заполнения таблицы А значениями из таблицы В. Диапазон — от одной секунды до пяти минут [1; 300];

- **время на заполнение окна счета** — время, которое предоставляется пользователю после заполнения таблицы А на введение результата счета, который он произвел. Диапазон — от одной секунды до пяти минут [1; 300];

- **начальное число элементов** — количество символов, предъявляемых пользователю для запоминания после предъявления инструкции. Диапазон — [1; 9]. Количество элементов после выполнения пользователем первого задания будет меняться;

- **коэффициент нормирования** — число, учитывающее данные возрастных, профессиональных или иных нормативов. При их отсутствии устанавливается равным одному.

После окончания настройки программы необходимо нажать на кнопку «Проверить данные». В случае если какие-то данные были введены некорректно, программа выдает сообщение об ошибке и меняет данные на установленные по умолчанию. Если ошибка найдено не было, программа скрывает это меню. Для перехода к окну инструкции, пользователю необходимо нажать кнопку «Далее» в панели регистрации пользователя.

Рис. 3. Изменение настроек теста

3. Ознакомление пользователя с инструкцией

Ниже приведена инструкция к тесту (рис. 4).



Рис. 4. Инструкция

4. Выполнение теста

Стадия 1

Пользователю предьявляется заполненная таблица А (рис. 5). Число символов в ней задано параметром «Начальное число элементов» в панели настроек программы. По умолчанию — единица. Пользователь должен заполнить расположение и цвет чисел в таблице А.

Стадия заканчивается, когда пользователь нажимает кнопку «Далее», либо заканчивается время, установленное параметром «Время показа матрицы».



Рис. 5. Стадия 1. Пользователю предьявляется заполненная таблица А

Стадия 2

Пользователю предьявляется заполненная таблица В и пустая таблица А (рис. 6). Задача пользователя — перенести цифры из таблицы В в таблицу А согласно тому, как он запомнил расположение элементов.

Перенесение элементов осуществляется кликом по элементу в таблице В (выбор элемента),

а потом — кликом по месту в таблице А, куда пользователь считает нужным поставить выбранный элемент (расстановка элемента) (рис. 7).

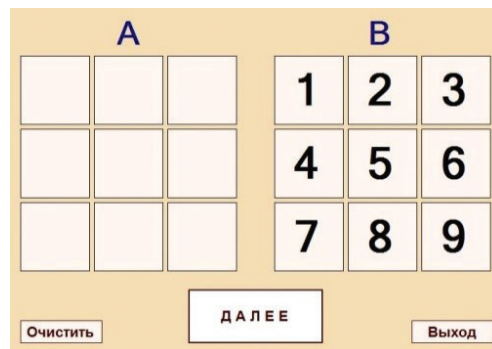


Рис. 6. Стадия 2. Пользователю предьявляется заполненная таблица В и пустая таблица А

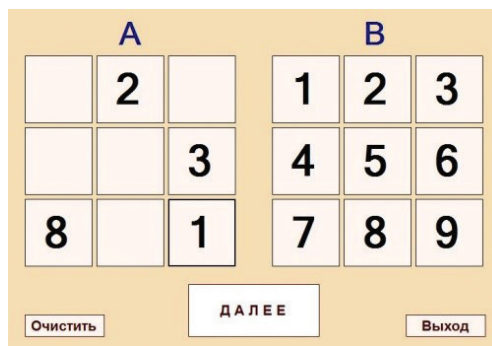


Рис. 7. Стадия 2. Пользователь расставил элементы из таблицы В в таблицу А

В случае фиксации пользователем допущенной ошибки предусмотрена кнопка «Очистить», которая убирает все цифры из таблицы А, возвращаясь к началу стадии.

Стадия завершается, когда пользователь нажимает кнопку «Далее», либо заканчивается время, регулируемое параметром «Время на заполнение матрицы».

Стадия 3

Пользователю предьявляется окно, в которое необходимо ввести результат арифметических действий с введенными элементами (рис. 8).

В приведенном примере цифра 8 была зеленой, 2 и 3 — красными, 1 — черной. Арифметическое действие, производимое пользователем, должно быть следующим: $8 - 2 - 3 = 3$, так как, в соответствии с инструкцией, зеленые цифры складываются, красные — вычитаются,

черные — игнорируются (рис. 9). Ввод полученного значения осуществляется кликом на соответствующей цифре в таблице В либо с помощью клавиатуры. В случае, если полученный результат двузначный, цифры вводятся последовательно.

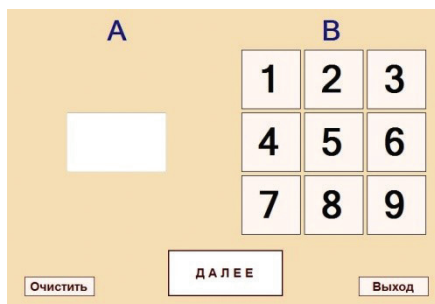


Рис. 8. Стадия 3. Пользователю предьявляется окно, в которое необходимо ввести результат арифметических действий с введенными элементами

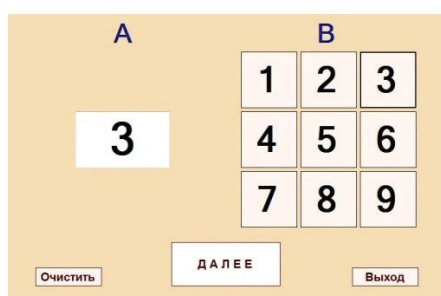


Рис. 9. Стадия 3. Пользователь ввел результат вычислений

Стадия завершается нажатием кнопки «Далее» либо окончанием времени, регулируемого параметром «Время на заполнение окна счета».

Стадия 4

Если пользователь верно выполнил все задания, значение колонки «Правильные задания» увеличится на один. «Запоминание» и «Счет» также будут увеличены (рис. 10).

Если пользователь ошибся, «Правильные задания» не изменятся, а «Запоминание» и «Счет» — в зависимости от правильности выполнения соответствующей стадии.

Программа вернется в стадию первую, но изменится число элементов. В случае правильного выполнения число элементов увеличится на один, в случае ошибки — уменьшится.

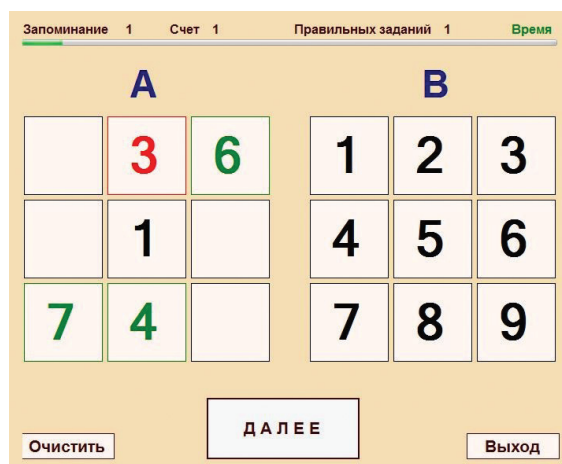


Рис. 10. Стадия 4. Число «Правильных заданий» изменилось

Значения числа элементов не может быть ниже 1 или выше 9.

5. Регистрация результатов тестирования

На рисунке 11 приведена форма сохранения результата тестирования.

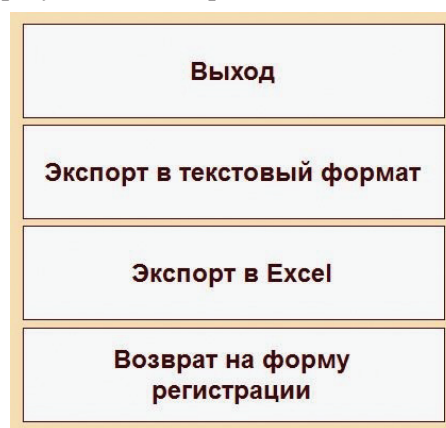


Рис. 11. Форма сохранения результата

Пользователю предоставляется возможность сохранить результат пройденного теста в двух форматах.

Экспорт в Excel сохраняет всю пользовательскую статистику в файл с названием Имя.xlsx (см. рис. 12 а, б).

На графике синие столбцы обозначают число элементов в задании, в котором пользователь не совершил ошибки. Красные столбцы — где ошибка была совершена. (В приведенном

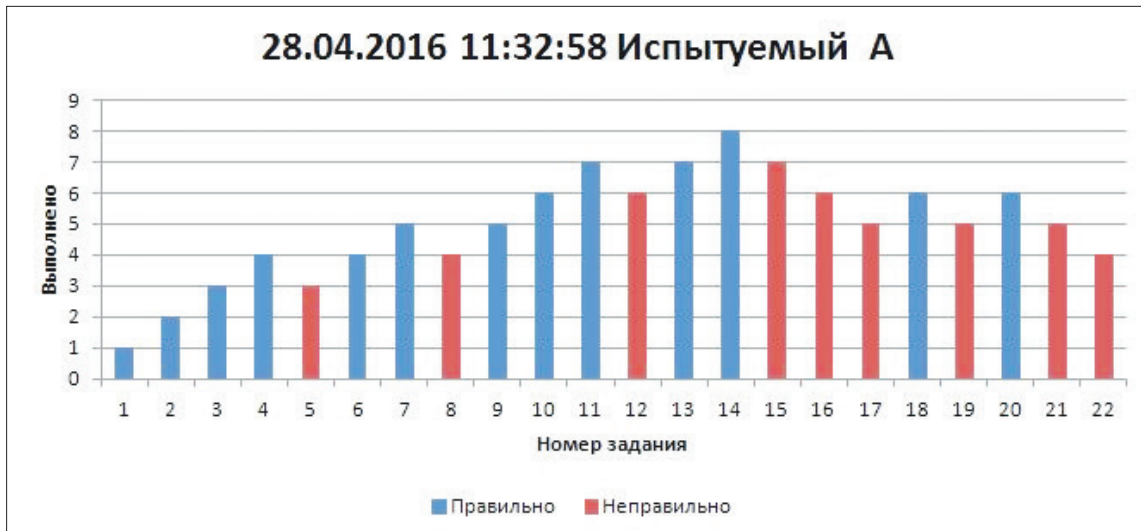


Рис. 12 а. Пример личного файла статистики в Excel

Имя	Испытуемый А
Возраст	18
Дата	28.04.2016 11:32:58
Дополнительно	
Время тестирования, [с]	600
Число выполненных заданий	23
Среднее время на запоминание матрицы, [с]	16,63
Среднее число элементов	5,74
Среднее число цветных элементов	4,09
Среднее время на расстановку, [с]	7,75
Среднее число правильно расставленных элементов	4
Среднее время на счет, [с]	1,70
Количество правильно заполненных ответов счета	15
Количество правильно выполненных таблиц	15
Количество правильно выполненных заданий	13
Среднее время на правильное выполнение задания [с]	24
Среднее число правильно расставленных чисел в таблице	4,92
Коэффициент успешности	0,21
Коэффициент типа ментальности	1
Коэффициент нормирования	1

Рис. 12 б. Пример личного файла статистики в Excel

примере в задании 3 тестируемый некорректно запомнил элементы в матрице А, из-за чего число предъявляемых элементов снизилось. В трех остальных случаях неверно был произведен счет.) Кроме того, будет создан или обновлен

файл Archive.xlsx, в котором накапливается вся статистика по тестам, пройденным на данном компьютере. Для обновления архива необходимо подтвердить, что файл Archive.xlsx будет заменен;

Экспорт в текстовый формат создаст файл с расширением .txt, в котором будут отражены основные статистические данные.

Кнопка «Выход» завершает программу.

Кнопка «Возврат на форму регистрации» возвращает пользователя к меню регистрации (см. рис. 2).

По результатам выполнения теста определяется:

– коэффициент успешности (R_T), который рассчитывается следующим образом:

$$R_T = E / T,$$

где E — среднее число правильно выполненных заданий, T — среднее время, затрачиваемое на успешное выполнение одного задания;

– коэффициент типа ментальности (ингениитичность — версативность) (K_T):

$$K_T = Ta / Co,$$

где Ta — число правильно выполненных действий запоминания, Co — число правильно выполненных действий счета. При этом K_T ниже единицы свидетельствует об ингениитивном типе ментальности, выше единицы — о версативном типе ментальности.

Надежность и валидизация теста

В период 2015–2016 гг. проводилась валидизация R_T -TESTа и измерение его надежности. В исследовании приняли участие 86 человек: 52 студента Московского городского педагогического университета и 34 учащихся 11-х классов средних общеобразовательных учреждений Москвы.

Ретестовое исследование осуществлялось через неделю после первого предъявления теста. При этом значение коэффициента корреляции для ретеста составило 0,807, что свидетельствует о надежности представленного теста.

Валидизация теста осуществлялась путем сравнения значений R_T в обследуемой выборке с показателями успешности выполнения корректурной пробы Бурдона и черно-красной таблицы Шульте – Горбова. Проведенное исследование показало, что коэффициент корреляции R_T с индексом успешности выполнения методики Шульте – Горбова составил 0,618. Коэффициент корреляции R_T с индексом успешности выполнения корректурной пробы Бурдона составил 0,457.

Полученные данные свидетельствуют о валидности предложенного теста.

Заключение

Приведенные данные указывают на то, что предложенный R_T -TEST является удобной для применения, надежной и валидной методикой оценки способности к переключению умственных действий как важной характеристики гибкости мышления. В этом качестве R_T -TEST может быть рекомендован для широкого круга исследований в области общей и педагогической психологии.

Программа для инсталляции R_T -TEST содержится в открытом доступе в разделе «Приложения» сайта журнала «Системная психология и социология».

Литература

1. **Богоявленская Д. Б.** Психология творческих способностей. Самара: Фёдоров, 2009. 414 с.
2. **Вертгеймер М.** Продуктивное мышление: пер. с англ. / общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко; вступ. ст. В. П. Зинченко. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
3. **Ермакова Е. С.** Система формирования гибкости мышления у детей дошкольного и младшего школьного возраста. СПб.: Изд-во ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2007.
4. **Келер В., Коффка К.** Гештальтпсихология. М.: АСТ, 1998. 704 с.
5. **Менчинская Н. А.** Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. М.: МПСИ; Воронеж: Модэк, 2004. 512 с.
6. **Рыжов Б. Н.** Системная психология (методология и методы психологического исследования). М.: МГПУ, 1999. 277 с.

7. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии (продолжение, начало в № 1) // Системная психология и социология. 2010. № 2 (1). С. 5–24.
8. **Рыжов Б. Н.** Парадоксальный гений Федора Дмитриевича Горбова // Системная психология и социология. 2014. № 11. С. 83–88.
9. **Guilford J.P.** Intelligence, creativity and their Educational Implications. Robert R. Knapp, Publisher San Diego, California, 1968.

References

1. **Bogoyavlenskaya D. B.** Psixologiya tvorcheskix sposobnostej. Samara: Fyodorov, 2009. 414 s.
2. **Vertgejmer M.** Produktivnoe my'shlenie: per. s angl. / obshh. red. S. F. Gorbova i V. P. Zinchenko; vstup. st. V. P. Zinchenko. M.: Progress, 1987. 336 s.
3. **Ermakova E. S.** Sistema formirovaniya gibkosti my'shlenii u detej doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta. SPb.: Izd-vo LGU im. A. S. Pushkina, 2007.
4. **Keler V., Koffka K.** Geshtal'tpsixologiya. M.: AST, 1998. 704 s.
5. **Menchinskaya N. A.** Problemy' obucheniya, vospitaniya i psixicheskogo razvitiya rebenka. M.: MPSI; Voronezh: Mode'k, 2004. 512 s.
6. **Ry'zhov B. N.** Sistemnaya psixologiya (metodologiya i metody' psixologicheskogo issledovaniya). M.: MGPU, 1999. 277 s.
7. **Ry'zhov B. N.** Sistemny'e osnovaniya psixologii (prodolzhenie, nachalo v № 1) // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. 2010. № 2 (1). S. 5–24.
8. **Ry'zhov B. N.** Paradoksal'ny'j genij Fedora Dmitrievicha Gorbova // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. 2014. № 11. S. 83–88.
9. **Guilford J.P.** Intelligence, creativity and their Educational Implications. Robert R. Knapp, Publisher San Diego, California, 1968.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ НАЧАЛА XIX ВЕКА. А. П. КУНИЦЫН

Д. В. Иванов,
НГПУ, Новосибирск

В статье рассматриваются ведущие идеи видного деятеля российского просветительства А. П. Куницына, внесшего существенный вклад в развитие отечественной психологической мысли в начале XIX столетия. В статье используются историко-психологическая реконструкция, библиографический метод, способствующий систематизации основных материалов и источников, а также психологическая интерпретация представлений русского просветителя о человеке и человеческой природе, борьбе и тех принципов, которые позволили просветителю описывать психологические феномены.

Ключевые слова: право; нравственная психология; человеческая природа; система психологических понятий; личность; борьба; человек борющийся; разумность; чувственность; добродетельность.

PSYCHOLOGICAL IDEA IN RUSSIA BEGINNING OF XIX CENTRY. A. P. KUNITSYN

D. V. Ivanov,
NSPU, Novosibirsk

The article deals with the idea of leading a prominent figure of the Russian Enlightenment A. P. Kunitsyn, who has made a significant contribution to the development of Russian psychological thought at the beginning of the XIX century. The article uses the historical-psychological reconstruction, bibliographic method that promotes ordering of basic materials and sources, as well as the psychological interpretation of representations Russian educator of man and of human nature, the struggle and the principles that have allowed educator describe psychological phenomena.

Keywords: law; moral psychology; human nature; the system of psychological concepts; personality; struggle; struggling people; intelligence; sensitivity; righteousness.

Введение

В настоящее время остаются актуальными вопросы, связанные с изучением общей истории становления отечественной психологической мысли. Однако, реконструируя ее исторический путь, необходимо учитывать, что он длителен и, как правильно замечают историки психологии, составляет «весьма оригинальную часть развития мировой психологической науки» [30: с. 164]. По мере интерпретации философско-психологической рефлексии в России обнаруживаются «национальные особенности» (Б. Н. Рьжов), среди которых благоприятный синтез ведущих идей мировой психологической мысли

и самостоятельного творческого поиска, способствовавший выдвижению оригинальных «систем», формировавших сам контекст отечественной психологической науки в начале XIX столетия. История психологии, рассказанная с системных позиций, дает основание объемно «увидеть» путь ее становления и формирования [28].

Значимой «системой взглядов» для понимания «хода развития» психологической мысли начала XIX столетия в России явились представления и теории видного деятеля российского просветительства А. П. Куницына.

**А. П. Куницын — видный деятель
российского просветительства**

Важным аспектом для понимания особенностей развития русской психологической мысли в самом начале XIX в., продолжившим традиции «философского века» (А. С. Пушкин), является научная и преподавательская деятельность доктора права, профессора нравственных и политических наук Александра Петровича Куницына (1783–1840), крупного мыслителя своего времени, почетного члена Петербургского университета (1838), «профессионально занимавшегося проблемами психологии» [17]. О нем ничего не должно было быть известно потомкам, поскольку его жизненный путь, пролежавший в соответствии с жесткими сословными предрассудками александровского общества, был предрешен. Однако «личные дарования», изыскательская активность и интерес к «мудрости веков» — «значимые характеристики человека» еще со времен Петра I, — удачные стечением обстоятельств дали возможность Куницыну обнаружить скрытые таланты и стать полезным «своему Отечеству».

Куницын, родившийся в семье священника, должен был после обучения в Тверской духовной семинарии продолжить семейное дело и стать духовным лицом, затерявшимся в сельских церковных общинах. В стенах духовной семинарии он изучал теологию, познакомился с русской «кардиогностической философией» («философией Сердца»). Здесь сформировался базисный круг его психологических системных представлений, включавший в себя понятия человеческой природы в соответствии с характерным для отечественной психологической мысли кардиогностическим принципом. Куницын, обучаясь в семинарии, сумел проявить свои таланты и «пылливость ума». Как лучшего семинариста его вызвали в столицу для поступления в новообразованный Педагогический институт (1803). Сам шаг к созданию такого института — это претворение в жизнь правительством молодого царя Александра I Благословенного «образовательных идей» Петра Великого, надевшегося на подготовку высокообразованных «учителей», которые будут «воспитывать» профессиональные кадры в самой России. В Педагогическом институте Куницын стал «первым

студентом» и поэтому был «приготовлен» к зарубежной командировке для продолжения образования, а именно в Гейдельбергском и Гёттингенском университетах (1808–1811). Надо отметить, что Германия со времен личной встречи Петра I с крупнейшим немецким просветителем Хр. Вольфом, на которой царь просил последнего оказывать поддержку молодым талантам из России, принимала для возведения «в градус» (получения научной степени) и подготовки к профессорскому званию русских студентов.

Немецкая классическая философия, процветавшая в университетах, на рубеже XVIII и XIX вв. привнесла глубокое понимание системной сущности мира [30: с. 76], толковала человека и его потенциальные возможности. В Германии в это время проходили обучение и профессиональную подготовку многие будущие профессора — «надежда» российских университетов.

В конце XVIII – начале XIX вв. одно из ведущих учебных заведений Германии — Гёттингенский университет, — чья атмосфера была пропитана студенческим братством, уважением к личности, нес «особую культурную функцию» по отношению к русскому обществу. Профессора, работавшие в нем, слыли приверженцами идеалов науки, а лекции здесь читались в виде общих курсов для самой широкой студенческой аудитории [2: с. 279; 12: с. 47; 36: с. 34]. По этой причине такие лекции могли интересовать стажировавшихся в Германии русских исследователей, среди которых был и Куницын, изучавший курс моральной (нравственной) философии и право. В цикл лекций по моральной философии в соответствии со сложившейся в свое время вольфианской традицией входили психологические концепты и понятия. Здесь Куницын был ориентирован наставниками на научные достижения Г. Гроция, Б. Спинозы, И. Канта, а также Т. Гоббса, Дж. Локка, Ш. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо. Произошло знакомство с основными достижениями западноевропейской правовой и философско-психологической мысли. Кроме того, позже взгляды молодого философаствующего ученого оказываются близкими комментариями к идеям русских просветителей — А. Д. Кантемира, В. Н. Татищева, М. М. Хераскова, Н. И. Новикова, А. Н. Радищева. Поэтому вполне вероятно, что Куницын осмыслил

все ранее воспринятые и услышанные в университетском курсе понятия и, составив о них системное представление, раскрывал их в своих лекциях, связанных как с правоведением, так и моральной философией.

Во время своей зарубежной поездки Куницын сблизился с представителем «думающей молодежи» — Н. И. Тургеневым, будущим видным деятелем Северного тайного общества. «Вольная атмосфера» Гёттингена, совместное проживание, юношеские мечты и планы относительно будущего «сроднили» русских студентов, а Куницына по возвращению из поездки приняли в круг дворян-интеллигентов, составлявших этос борьбы в России начала XIX в. (он оставался верен дружескому расположению к ним всю свою жизнь).

Русский гений — А. С. Пушкин — когда-то писал о студентах, привозивших на Родину из «Германии туманной» «учёности плоды», среди которых были «вольнлюбивые мечты», «дух пылкий и довольно странный» и «всегда восторженная речь» [25: с. 33]. Поэтом-философом верно подмечено главное: возвратившиеся из зарубежной стажировки «профессора» привносили в русскую мысль свободолюбивые идеи, «мечты» и борцовский дух, требовавший своего воплощения в жизнь.

Вернувшись в Петербург специалистом в области нравственной философии и правоведения, «пушкинский студент» — Куницын — уже приступил к преподаванию в Педагогическом институте, но был назначен после сдачи «профессорского экзамена» адъюнкт-профессором в Царскосельский лицей (1811–1821), где ему поручили обучать морально-этическим, правовым категориям дворянских детей, объяснять им психологические понятия. Царскосельский лицей с его «нравственными и правовыми науками» стал своего рода ответом на возникшую и недолго просуществовавшую потребность у русского общества в формировании нового, «высокоморального поколения». Представителями этого поколения, наследующего идеи «цвета рыцарства» XVIII столетия, стали герои декабрьских событий — воспитанники Куницына. Он смог направить мироощущение юных лицеистов в сторону осознания ценности личности, ее свободы, понимания

уникальности человека и богатства его внутреннего мира. В научной литературе подчеркивается то значительное влияние, которое имел Куницын — «олицетворение свободного мыслителя», «обладатель гёттингенской души» — на формирование философских, а также социально-политических взглядов лицеиста Пушкина — певца свободы и борьбы [2: с. 280; 17: с. 9; 21; 22: с. 2; 26: с. 62; 35: с. 217]. Пушкин вместе с другими лицеистами слушал вдохновенные речи Куницына, в которых формулировались основные понятия естественного права, проявлялось само богатство его мировоззрения. В одном из поэтических произведений, посвященных своему профессору, Пушкин говорит прямо: «Он создал нас, он воспитал наш пламень...» [24: с. 553]. Воспитание «пламени» — своеобразная связь с психологической рефлексией «философского века», его крупнейшими представителями, донесшими до пушкинского поколения идеи, ставшие их «краеугольным камнем» (А. С. Пушкин). Пушкин, поддерживавший отношения с Куницыным и после выпуска из Лицея, подарил ему в 1835 г. экземпляр своей «Истории Пугачевского бунта», на которой оставил надпись: «Александру Петровичу Куницыну в знак глубокого уважения и признательности» (цит. по: [35: с. 218]).

В 1817 г. во время своего жизненного и карьерного подъема Куницын получил кафедру в Петербургском педагогическом институте, выпускником которого был и где на него возлагали большие надежды, смотрели как на ведущего ученого в области философии и права. Ему доверяют преподавать также в Пажеском корпусе, аристократическом учебном заведении, самом центре обучения будущих военных и царедворцев.

Идеи и теории Куницына, излагаемые им в лекциях, были новы и востребованы, оказали свое влияние на становление представлений о человеке, его правах и мире его окружающем у многих его слушателей — лицеистов, декабристов, даже будущих российских чиновников первой половины XIX в. Историк отечественной психологии В. В. Большакова пишет по этому поводу, что в публичных лекциях профессора Куницына такие понятия,

как «личность» и «права личности» выступают в качестве базовых, без осмысления которых нельзя было занять подлинно прогрессивную гражданскую позицию в решении вопроса о путях развития России [5: с. 9].

На частных квартирах лекции Куницына слушали и читали его работы декабристы: П. И. Пестель, Н. М. Муравьев, С. И. и М. И. Муравьевы-Апостолы, М. М. Нарышкин, В. Ф. Раевский, С. П. Трубецкой, Ф. П. Шаховской, Д. И. Завалишин, Ф. Н. Глинка, И. Г. Бурцев, А. В. Поджио, Е. П. Оболенский и др. [7: с. 75; 15: с. 132; 26: с. 61]. Надо полагать, что в лекциях для небольшого круга свободно мыслящих, обладавших таким же пылким борцовским духом, как и у лектора, слушателей, Куницын говорил много откровеннее, чем с кафедр привилегированных учебных заведений. В его выступлениях отмечается линия преемственности взглядов на человеческую природу и естественное право, идущая от XVIII в. [14].

С будущими декабристами Куницына связывала также программа создания «Общества 19 года XIX века» и журнала «Россиянин XIX века» (ранее предполагалось дать название «Архив политических наук и российской словесности») [10: с. 13; 23: с. 36; 35: с. 217]. Именно здесь искатели истины должны были проявить себя и способствовать решению вопроса о достижении всеми естественных прав в их жизни. Предполагалось, что в общество войдут представители лицейской и офицерской среды, слушатели куницыновских лекций, та часть этоса борьбы, которая должна была претворить в жизнь ожидания предстоящих изменений в обществе. «Общество 19 года XIX века» просуществовало около года, но на его сохранившихся документальных свидетельствах стоят подписи организаторов — А. П. Куницына и его друга со времен зарубежной командировки Н. И. Тургенева [35: с. 217]. Журнал, обсуждавшийся на заседаниях общества, в свет не вышел, поскольку цензура уже не пропускала все, что содержало размышления о крепостном праве и свободе человека [23: с. 36; 35: с. 217].

На взлете своих педагогических успехов и преподавательской деятельности Куницын создает основной труд «Право естественное» (1818–1820), своего рода акме правовой и философско-психологической мысли в России

начала XIX в. Труд Куницына просветительский по своему духу: это еще и первый опыт создания учебных пособий, где синкретично было представлено философское, психологическое и правовое знание. Однако настроение в александровском обществе уже изменилось. Пришло время подавления любых проявлений как «прав личности», так и самой «личности», конец «философствованию», которое объявлялось теперь «лжеумствованием» [12: с. 54]. Потребности в «высокоморальном поколении» новых граждан в «петровском духе» больше не было, но возникла необходимость в воспитании «покорности» и «аккуратности» у русского человека практически в екатерининской трактовке этих понятий.

Сам Куницын за свое вольнодумство — роскошь иметь собственное мнение в период гонения на философскую мысль в начале 20-х гг. XIX в. — подвергся социальному ostracismu. Еще в 1820 г. директор Царскосельского лицея Е. А. Энгельгард из лучших побуждений обратился к министру духовных дел и просвещения А. Н. Голицыну с просьбой преподнести Александру I труд Куницына, изданный за счет лицея [3: с. 405; 29: с. 448]. Однако работа Куницына до царя не дошла, но попала в руки цензорам, которые резко осудили ее и потребовали уничтожения. Возникло дело о «вольнодумствующих философах» в Петербургском университете, прямо касавшееся Куницына и его идеалов [3: с. 405–408; 7: с. 52–53; 9; 11; 12: с. 53–54; 15: с. 131; 17: с. 10–12; 21; 27; 34; 38: с. 37–38; 39]. Изъятие работы Куницына из учебного процесса было мотивировано тем, что она противоречит «истинам христианства» [7: с. 52]. Развивающаяся в России теория естественного права теперь рассматривалась как эхо французской революции, породившее страх смены «умствования» в народе и приводящее затем к требованию свободы, поэтому подлежала запрещению также и в качестве университетского предмета.

В 1821 г. Куницын был уволен из Петербургского университета [7: с. 75; 15: с. 131; 26: с. 61] и Царскосельского лицея, но оставлен преподавателем в Пажеском корпусе. Книга «Право естественное» была изъята из продажи и библиотек, но она осталась во многих частных собраниях, в записях и конспектах куницыновских слушателей и продолжала развивать

правовую и философско-психологическую мысль среди думающих людей в России. Однако авторитет Куницына как знатока права, несмотря на дело о «вольномыслящих философах» в Петербургском университете, оставался очень высоким. В 1838 г. его избрали почетным членом Петербургского университета, назначили председателем Комитета для надзора за печатанием «Полного собрания законов Российской империи», директором Департамента иностранных исповеданий [15: с. 362; 17: с. 11; 29: с. 449; 34; 38; 39].

Куницын — «типичный деятель Просвещения» [15: с. 46] — прошел традиционный для своего времени путь научного и профессионального становления, получив при этом прекрасное образование, способствовавшее развитию его просветительского философско-психологического мировоззрения, донес до стремившегося к познанию молодого, «думающего» поколения россиян принципы природного равенства людей, ценности личности и ее равноправных взаимодействий с миром и обществом, повлияв тем самым на образ мышления своих современников. Эти принципы позволяют понять общее направление и развитие психологических идей Куницына, особенно тех, которые касались нравственной психологии человека, его борьбы и отношений с обществом.

В истории не сохранился прижизненный портрет русского мыслителя, за исключением коллективного шаржа, выполненного в свое время лицеистом А. Д. Илличевским, где среди остальных профессоров мы находим сугубо схематичный облик Куницына [12; 15: с. 47]. Однако образ профессора Куницына важен для писателей-романистов, наполняющих его рядом психологических особенностей и нюансов, как, например, Ю. Н. Тынянов в романе «Пушкин», представивший в нем своего рода «дневник» начинающего свою педагогическую деятельность в Лицее преподавателя [37: с. 235–263].

Творческое наследие Куницына, как показывает библиографический анализ, традиционно рассматривается в контексте развития общественной мысли в России. Основной тематикой научных исследований становятся его философские, правовые, социологические,

политические, экономические и педагогические взгляды [7: с. 74–75; 8: с. 154–157; 9; 10; 12: с. 45–56; 15: с. 46–52, 59–62, 85–87, 95–98, 130–132; 21; 26: с. 61–69; 27: с. 7–10; 33; 34; 35; 38; 39]. Вне поля зрения, несмотря на указания относительно явственной психологической природы этого наследия, сделанные в свое время В. В. Большаковой [5: с. 9] и И. М. Кондаковым [17: с. 5, 13], остаются его философско-психологические взгляды и теории, ставшие показательными в плане формирования отечественной психологической мысли эпохи Просвещения, шагнувшей из «философского века» в XIX столетие [15: с. 23].

А. П. Куницын:

человек «целостен», он — «личность»

Исследователи отечественной истории психологии отмечают всю сложность начала эпохи царствования Александра I и подчеркивают назревшую в то время необходимость создания философско-психологического обоснования меняющегося мироощущения русского человека, саму потребность даже в текстовом обновлении описательных характеристик взаимоотношений человека и общества [1; 4; 5; 6: с. 78–338]. Особенно это значимо в контексте понимания системного единства развития человека и цивилизации [31: с. 61], их проникновения друг в друга, взаимосвязи человековедения и обществознания.

Куницын вошел в историю отечественной научной мысли начала XIX столетия в области человековедения и обществознания в первую очередь как автор фундаментального труда «Право естественное» [19; 20; 29: с. 204–359], созданного им в период активной преподавательской деятельности [3: с. 405; 12: с. 53–54; 26: с. 47–48, 66].

Уже во введении Куницын, «ученый, профессионально занимавшийся проблемами психологии» [17: с. 5], пишет о природе человека как о сущностном предмете рассмотрения в философско-психологическом плане. Человек, которого сама природа «явственно отличила» от других существ, — утверждение принципа сопряженности телесного и духовного, чувственного и разумного. В представлении Куницына

человек имеет «двойную природу: чувственную и разумную» [19: с. 1]. Проблема чувственной природы человека адекватна представлениям русской кардиогностической психологии, знакомой Куницыну еще со времен первых своих шагов на образовательном поприще. Разумная природа человека и «опора» на нее — результат западноевропейской подготовки к профессорскому званию. Однако для Куницына человек целостен, его внутренний мир предполагает совладание разума и чувств. Психические явления, свойственные человеку, реализуются в процессе его жизни, поскольку они функциональны и многозначны.

Чувственная природа человека отражает его желания, «волю в пространном смысле». Осуществление воли Куницын предлагает понимать как «хотение», если человек желает обрести определенный предмет, и «отвращение», если подобное желание у него отсутствует. Мыслитель в соответствии с традицией «философского века» и философско-психологическими идеями переходного периода к XIX столетию остается верен тому положению, согласно которому человек благодаря своей чувственной природе «желает только того, что почитает добрым и отвращается от того, что находит злым» [19: с. 1; 29: с. 205]. Куницын как истинный представитель русского Просвещения определяет человека как «доброе» по его «внутренней природе». Признает, что человек называет «добрым» все то, что соответствует также его благополучию, «производя в нем приятное ощущение». Также он полагает человека свободным, «располагающим» своим поведением, решительным, т. е. склоняющим свою волю «к осуществлению предмета» [19: с. 4]. Разумная природа человека позволяет ему увидеть любую вещь или явление в их собственном предназначении, рационально. Здесь Куницын также поступает в соответствии с общим просветительским планом описания человека, заданным еще Татищевым, Новиковым, Радищевым, Херасковым, а именно верит в разумность его действий.

«Разум, предписывая воле правила, тем самым доказывает ее свободу, ибо чрез то предполагается в воле возможность поступать различным образом, а не по одному какому-либо направлению необходимому» [19: с. 4].

Включая в свою философско-психологическую рефлексию опыт предшествующих поколений философствующих психологов, Куницын обращается к духовно-личностным основаниям — поиску разумным человеком со свободной волей тех связей и норм, которые в качестве социальных условий помогли бы ему реализовать свой жизненный план. Именно в контексте жизненного плана у человека формируется понимание индивидуальной свободы как базового «неотчуждаемого права».

Мыслитель подходит к обоснованию проблемы прав человека, начиная с определения нравственной философии как науки, излагающей законы, «предписываемые воле разумом». Как истинный просветитель он возводит разум в степень верховенства над чувствами (эмоционально-аффективной сферой личности), поэтому становится понятным его желание сформировать концептуальный строй понятий, описать психологию человека, для которого нравственность есть естественное проявление его природы.

Естественное право, по Куницыну, это — «должности» и «права» человека, следуемые из его человеческой природы, а также из тех взаимоотношений, в которые он вовлечен в обществе. Мыслитель выделяет основную потребность, естественное право человека на свободу (свободомыслие). Он прямо пишет в своем труде: «Сохранение свободы есть общая цель всех людей, которую могут они достигнуть только соблюдением взаимных прав и точным исполнением обязанностей» [19: с. 14–15].

В контексте психологических понятий Куницын «закладывает» своим естественным правом основы нравственной психологии, где важным концептом становится «личность». Нравственная психология тогда способствует формированию условий, помогающих личности осознать, что свобода может быть нарушена в ней самом «чувственными его желаниями и страстями», другими людьми, которые препятствуют законно ею пользоваться.

Появление концепта «личность» в философско-психологической рефлексии объяснимо, поскольку Куницын как знаток права был осведомлен о встречавшемся в деловых документах еще Древней Руси понятии «лицо», обозначающем субъекта права. Также были

знакомы и современные ему художественные, исторические и публицистические источники, где «придуманное» Н. М. Карамзиным понятие «личность» [16: с. 9] разрабатывалось и описывалось.

Личность в понимании Куницына есть «самостоятельный» человек, имеющий право «на себя самого», «на собственное лицо» («право личности»), располагающий своими духовными и телесными силами «по своему усмотрению» и требующий, чтобы ему «в том не препятствовали» [19: с. 53; 55]. Человек как личность обнаруживает себя в праве существования, употребления своих сил и достижения благополучия [19: с. 56]. Русский мыслитель уверен, что личность проявляет себя уже в том, что свободно распоряжается своей жизнью, на протяжении которой нравственно совершенствуется. Жизнь человека рассматривается как целостность его телесных и познавательных сил и способностей. Куницын не только придерживается просветительской традиции целостности человеческой жизни, но и восстанавливает духовную целостность человека в ее нравственном проявлении, стремлении к самосовершенствованию. Куницын по-своему понимает уникальность личности, поскольку признает за ней право на проявление себя в жизни, независимости от других. Личность обнаруживает себя в действиях, как «внутренних», так и «внешних». К ним мыслитель относит способности: «мыслить» и «желать», «свободно объяснять свои мысли другим людям», «усовершенствовать себя» [19: с. 60]. Свобода мысли у Куницына напрямую сочетается со свободой воли [19: с. 61]. Личность стремится к благополучию, поэтому «вольна», по мнению Куницына, избирать требуемый для этого образ жизни и вид деятельности, род занятий, который «почитает» сходным с собственным благополучием [19: с. 69]. Куницын специально подчеркивал, что человек, будучи «существом самостоятельным» и стремящимся к благополучию, имеет «право личности». Здесь важно заметить, что само понятие «личность» в представлении Куницына закрепляется законом [29: с. 277]. Благополучие личности, успешность в ее развитии видится Куницыну как достижение «доброй славы» (чести) [19: с. 69]. Честь становится духовным стержнем личности, который оберегается

естественным правом. Морально-психологическое состояние благополучия высоко ценится личностью, оно включает все высшие ценности, осознаваемые человеком.

Образ жизни рассматривается русским мыслителем в контексте правовых отношений и норм (государственное, общественное, семейное право), благодаря которым общественная система сохраняется как условие для «усовершенствования» природы человека, его личности.

Личность нуждается в обществе и проявляет себя в нем. В концепции Куницына предусматривается определение понятия «общество», которое понимается как «совокупление людей для достижения общей цели соединенными силами» [20: с. 3]. То, что непосильно одному человеку в плане достижения поставленной цели, становится возможным благодаря «совокупным» силам многих людей — «силою общества» [20: с. 6]. Куницын продолжает здесь философско-психологические традиции, берущие исток в размышлениях Хераскова, Новикова, Радищева, других российских просветителей. Собственные размышления Куницына подводят его к выводу о том, что все «способности» человека «доказывают» его предназначение для людского сожительства. Культура породила «сожительство с другими» человека, она же формирует сознание своего носителя, творит и «структурирует» его личность. Своими взглядами Куницын создал почву для предположения о существовании в его представлениях такого понятия, как «структура личности» [13]. В эту «куницыновскую» структуру личности можно включить телесные и познавательные возможности, условия их реализации, ценности (свобода, благополучие, человечность, борьба), нормы взаимодействия в обществе (социально-правовые представления). Целостность структуры «куницыновской» личности должен обеспечить выбранный образ жизни, род занятий человека, те ситуации людского общежития, которые актуализируются в правовом пространстве. Поэтому Куницын стремится понять жизненный путь человека и те права, которые востребованы на всех уровнях его деятельности и отношений.

Можно сказать, что в работах Куницына уже обнаруживается намечающаяся дифференциация понятий «человек» с его телесными и познавательными возможностями и «личность» с ее желаниями, запросами и потребностями в людском сожительстве. Для своего времени это стало значительным достижением, поскольку в таком понимании «личность» еще не описывалась в работах русских философствующих психологов XVIII столетия.

А. П. Куницын о человеческой борьбе

Останавливается автор «Права естественного» на вопросах человеческой борьбы, помогающей понять человеческую природу. Это и понятно, поскольку, как верно замечают историки психологии — наши современники, — практически вся история «всех предшествующих столетий была наполнена многочисленными войнами, которые велись за обладание теми или иными материальными ресурсами» [32: с. 81]. У Куницына психологическая мысль охватывает истоки борьбы (возникших в истории войн), лежащие в сферах материального (хозяйственные дела, «нужды»), социального (взаимоотношения с другими) и духовного (познавательные запросы, потребности развития и совершенствования) существования человека. Интерес для нас представляет способ его описания человеческой борьбы, особенно когда Куницын определяет условия, необходимые для проявления усилий (борьбы) индивидов с благополучным исходом и в соответствии с возникающим здесь «правом».

В своих изысканиях русский мыслитель опирается на культурно-исторический опыт описания борьбы, особенно там, где вопросы касаются естественного права человека. Куницын в своих сочинениях представляет сущность человеческой борьбы, которая обнаруживается у него в самой своей причинности и содержании.

В конкретно-правовых представлениях Куницына человек может и должен защищать свою жизнь и бороться, реализуя «силы, дарованные природой». Всякое покушение на целостность телесных сил человека есть

нарушение свободы, которое может быть «отвращено силою» [29: с. 234]. Познавательные силы, ценные для человека, мыслитель рассматривает как «внутренние», которые «непосредственному влиянию других» не подлежат. Однако то, что препятствует проявлению, например, телесных способностей, может оказать негативное влияние и на становление познавательных (нравственных) «сил» человека. В этом случае Куницын также допускает борьбу [29: с. 234], которая должна способствовать формированию нравственных «сил» человека.

Человеческая борьба может быть представлена как во внутреннем, так и во внешнем своем проявлении. «Действия человека суть внутренние и внешние» [29: с. 234]. К внутренним действиям Куницын относит способность мыслить и «желать». Такие действия не нарушают права других людей и являются неоспоримым правом человека. Человек сам ставит цели, выбирает средства, соотносимые с их пониманием, знанием о них. Достижение цели зависит от «истины» познания средств, от целостного развития человека, зрелости его разума, твердости волевых решений. Куницын как специалист в области моральной философии и нравственной психологии отдавал себе отчет в том, что стремящийся к правде, истине (или обозначенной цели) человек обладает не только разумом и знанием, но и духовным зерном. Поэтому, мыслитель соотносит внутренний мир (психику) человека, борющегося с теми действиями, которые он совершает. Люди должны соблюдать внутренние — нравственные и внешние — юридические законы. Необходимость, которая выражается законами разума, называется у Куницына «нравственной» и отличается от физической, «содержащейся в вещественных законах мира» [19: с. 19]. Влияние нравственной необходимости на поведение, деятельность человека определяет его «должность» [19: с. 19], возможности проявлять себя в обществе по внутренним побуждениям, по тем моральным категориям и определениям, которые обоснованы и вынесены личностью из собственной внутренней борьбы, способствующей этому.

Человеческие деяния, составляющие «должность» личности могут относиться либо к ней самой, либо «производить перемену» в других. В том случае, если есть «согласование» с волею других лиц, то человек осуществляет достигшие цели. В случае отсутствия «согласования» происходит «противоборство частных волей» [19: с. 21], предполагаемые цели развития не достигаются. Человек должен разумно действовать, чтобы не быть «останавливаемым другими», поскольку каждый «внутренне свободен и зависит от законов разума» [29: с. 215]. Однако Куницын выделяет и причины, «ослабляющие действие разума»: это сильные «чувствования и воспламенения», возбуждаемые впечатлениями или силой человеческого воображения. «Человек, увлекаемый страстями, вопреки разуму есть раб оных» [19: с. 5]. В этом случае человек склоняет других людей силою признать его права доминирующими. В описании человеческой борьбы у Куницына появляется такое понятие как «принуждение» [29: с. 217]. Принуждение может быть «психологическим» и «физическим». Борющемся человеку приходится «преодолевать» любое из этих принуждений. Когда человек может «превозмоочь» внешнюю причину, его направляющую, то принуждение называется преодолемым, если же не может «по недостатку внутренней силы», то принуждение — непреодолимое [29: с. 229].

Человек является членом общества (его способности «ясно доказывают, что он предназначен жить в обществе» [29: с. 294]), которое имеет «общую цель», необходимое «соединение сил», требуемых для «исполнения» дел общественных и преодоления различных «принуждений». Совместное существование людей, определяется «целью» и «договором» соединения. Автор естественного права пишет, что только благодаря взаимному согласию людей защищать друг друга против различных опасностей («принуждений») возникает «договор соединения» [20: с. 55]. Куницын был уверен, что именно через «договор» происходит то единство воли всех членов общества, которое способствует достижению ими «цели» [20: с. 6]. Поэтому каждый член общества «обязан споспешествовать общему благу по закону, изображенному в договоре соединения» [20: с. 7]. Его борьба должна

быть направлена на защиту «общего блага», если возникает угроза таковому.

Борющемся человеку необходима понятная и естественная программа, предусматривающая развитие его усилий как мыслителя-творца, создающего возможность для достижения желаемого, сообразного его умственной природе. Это особенно важно, поскольку «главное начало права», по Куницыну, «может быть выведено только из формы разума» [29: с. 221]. Поэтому, в своем «Наставлении воспитанникам», «читанном при открытии» Императорского Царскосельского лицея 19 октября 1811 г., тогда еще адъюнкт-профессор Куницын изложил свое понимание программы для «борющегося человека», где прослеживается некая триада «восхождения» от Человека (развитие способностей) к Гражданину (определение «должностей») и к Воину (участие в защите общего «договора») [18: с. 5–7]. Здесь человек проявляет все свои способности и должности, восходя к высшему своему предназначению, торжеству разума. Целью естественной и понятной программы для «куницыновского» борющегося человека должен стать «правый путь» к его жизненному устройству, соотносимый с культурно-историческими условиями существования общества, где всегда востребованы его борцовские усилия. В связи с этим современные ученые полагают, что Куницын органически совмещал в своих представлениях ценности традиционные (духовный уклад русского человека) и ценности, привнесенные на русскую почву, причем первые должны служить нравственными границами для вторых [8: с. 155]. Это можно отметить как важную особенность развития «истории психологической мысли»¹ в России начала XIX в.

Куницын в своей концепции различает личностно-ценностные (индивидуальные усилия человека), общественно полезные (совместные действия), а также армейско-военные (для защиты сообщества) причины, актуализирующие человеческую борьбу. Личностно-ценностные причины обусловлены стремлением человека к совершенствованию самого себя, своих познавательных, нравственных способностей,

¹ Мы используем здесь этот термин в контексте идей, высказанных Б. Н. Рыжовым [30].

обнаружению собственного права на личность. Общественно полезные причины обусловлены правом общества усовершенствовать «силу общую всеми законными способами». Благодаря борьбе общество должно достигать «общего благополучия». Армейско-военные причины связаны с охраной и обороной общества и его граждан («договора»). Это соотносится с предлагаемой им триадой в воспитании человека, формировании его личности (Человек – Гражданин – Воин) [18].

В своих психологических представлениях Куницын исходит из целостной природы человека, отдавая, однако, разуму главенствующее положение. Он выделяет «суждения человеческого разума» в качестве главного основания права, регулирующего человеческую жизнь, что соотносится и с философско-психологической традицией его времени. Человек волен в своей борьбе, поскольку ему необходимы условия для совершенствования себя. При этом важным в теории борьбы Куницына является то, что человек действительно имеет право «на все деяния и состояния» в тех случаях, при которых сохраняется «по общему закону разума» свобода других людей [29: с. 222]. Куницын в своем творчестве сохранил также общую линию преемственности философско-психологической рефлексии, свойственной эпохе русского Просвещения, тех идей о человеке и борьбе, которые в свое время развивали отечественные мыслители. Однако Куницын в своих работах уже использует термины «личность» и «право личности», характеризуя этим природную возможность человека иметь собственное «лицо» со значимыми для него в обществе характеристиками. Внимание Куницына в этом вопросе обращено на высший мотив, который направляет личность в каждый момент ее жизни — достижение «благополучия» и совершенства. Потребности в свободе, нравственной и телесной целостности становятся краеугольными в психологической канве его общих рассуждений о правах человека в обществе.

В итоге, мы можем заметить, что идеи Куницына не просто вписываются в общий круг представлений, характерных для психологического знания «философского века»

(А. С. Пушкин), но приносят новый импульс в развитие психологической мысли в России начала XIX столетия.

Заключение

Педагогическая и творческая деятельность Куницына стала своего рода претворением в жизнь «образовательных идей» Петра Великого, надеявшегося на то, что высокообразованные отечественные «учителя» будут «воспитывать» профессиональные кадры, нести свет знания, который изменит образ мысли в самой России. Куницын — сын священника, которому полагалось состариться в небольшом сельском приходе, — оказался значимой фигурой в истории отечественного обществознания, человековедения и права, сформировал умонастроение этоса борьбы — декабристов и поэтов, — повлиял на развитие психологической мысли в начале XIX столетия, ставшего продолжением «философского века» — эпохи Просвещения в России. Он явился своего рода идеархом, направившим общий поток философско-психологических идей о природе человека, его борьбе и взаимоотношений с миром и обществом себе подобных.

В творческом наследии Куницына обнаруживается его признательность отечественной кардиогностической психологии, последовательное воплощение в жизнь рационалистического понимания человеческой природы. Благодаря своему широкому просветительскому взгляду Куницын смог благополучно сочетать достижения отечественной и западноевропейской науки.

Исследование психологической рефлексии Куницына позволяет понять эволюцию системных характеристик формирования психологического знания в России [28: с. 5.], а также «непрерывность и ровность ткани истории отечественной психологической мысли» в переходный период от XVIII к XIX столетию.

В психологической мысли Куницына явственно проступает система основных нравственных и правовых понятий и концептов, с помощью которых он описывает человека и его отношения с миром («личность»,

«право личности», «должности», «борьба», «разумность», «чувственность», «добродетельность»). «Куницыновский» борющийся человек нравственен, а его способности и «должности» глубоко личностны.

Нравственная психология Куницына есть один из ответов на присущий для челове-

ка вопрос «об устройстве мира вокруг нас и нашего внутреннего, душевного мира» (Б. Н. Рыжов), исток зарождения отечественной системной психологии, отразившей «особенности национального исторического пути» [30: с. 8, 164].

Литература

1. **Ананьев Б. Г.** Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков: монография. М.: ОГИЗ, 1947. 168 с.
2. **Андреев А. Ю.** Русские студенты в немецких университетах XVIII – первой половины XIX века: монография. М.: Знак, 2005. 432 с. (Studia historica).
3. **Артемяева Т. В.** От славного прошлого к светлому будущему: Философия истории и утопия в России эпохи Просвещения: монография. СПб.: Алетейя, 2005. 496 с.
4. **Беркович Э. Л.** Очерки по истории психологии в России в XVIII и первой половине XIX в.: дис. ... канд. пед. наук. Чкалов, 1939. 280 с.
5. **Большакова В. В.** Очерки истории русской психологии (XIX – начало XX вв.): монография. Ч. 1: Проблема формирования личности. Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятского кадрового центра, 1994. 160 с.
6. **Вульфвич А. М.** Критический библиографический обзор русской психологической литературы первой половины XIX века: дис. ... канд. пед. наук. Л., 1945. 821 с.
7. **Габов Г. И.** Общественно-политические и философские взгляды декабристов: монография. М.: Гос. изд-во полит. лит., 1954. 296 с.
8. **Гагаев А. А.** Русские философско-педагогические учения XVIII–XX вв.: монография. М.: ТИД «Русское слово-РС», 2002. 464 с.
9. **Гильман М. И.** Некоторые вопросы развития передовой социологической мысли в России второй половины XVIII – первой четверти XIX веков (Проблема естественного права и общественного договора): автореф. дис. ... канд. философ. наук. М., 1954. 15 с.
10. **Зайцев А. Ф.** Мироззрение А. П. Куницына (1783–1840): автореф. дис. ... канд. философ. наук. М., 1951. 13 с.
11. **Зверев В. М.** Философия в России до и после «суда» над профессионалами Петербургского университета (к проблеме общей закономерности духовной жизни русского общества первой трети XIX века) // Вестник Ленингр. ун-та. Серия: Экономика, философия и право. 1969. № 5. Вып. 1. С. 97–106.
12. «...И в просвещении стать с веком наравне»: сб. науч. тр. / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, Всерос. музей А. С. Пушкина; [Отв. ред. С. М. Некрасов]. Санкт-Петербург: Образование, 1992. 142 с.
13. **Иванов Д. В.** Человек борющийся как идея национальной философии образования: милитарная рефлексия А. П. Куницына // Кросс-культурный подход в науке и образовании: мат. ежегод. семин. Вып. 7. Новосибирск, 2012. С. 67–71.
14. **Иванов Д. В.** Естественное право как основа профессионального образования и становления человека // Профессиональное образование в современном мире. 2014. № 1 (12). С. 27–32.
15. **Каменский З. А.** Философские идеи русского Просвещения (деистическо-материалистическая школа): монография. М.: Мысль, 1971. 398 с.
16. **Карамзин Н. М.** Письма русакого путешественника. М.: Типогр. у Ридигера и Клаудия, 1797. Ч. 2 [4]. 309 с.
17. **Кондаков И. М.** Психология в зеркале пушкинской судьбы: монография. М.: ЭКО, 2000. 224 с.
18. **Куницын А. П.** Наставление воспитанникам, читанное при открытии Императорского Царско-сельского Лицея, в присутствии Его Императорского Величества и августейшей фамилии, октября 19 дня 1811 года адъюнкт-профессором Александром Куницыным: отд. отт. выступ. СПб.: Мед. тип., 1811. 8 с.
19. **Куницын А. П.** Право естественное. Ч. 1: Чистое право. СПб.: Тип. Иос. Иоаннесова, 1818. 135 с.
20. **Куницын А. П.** Право естественное. Ч. 2: Право прикладное. СПб.: Тип. Иос. Иоаннесова, 1820. 164 с., прилож.

21. **Куприц Н. Я.** А. П. Куницын, учитель Пушкина, государствовед // Советское государство и право. 1978. № 3. С. 106–112.
22. **Малинин В. А.** Философские взгляды А. С. Пушкина: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1954. 15 с.
23. **Нечкина М. В.** Декабристы: монография. М.: Наука, 1982. 184 с.
24. **Пушкин А. С.** Собрание сочинений. Т. 2. М.: Худож. лит., 1974. 688 с.
25. **Пушкин А. С.** Собрание сочинений. Т. 4. М.: Худож. лит., 1975. 520 с.
26. **Равкин З. И.** Педагогика Царскосельского лицея пушкинской поры: монография. М.: ИГПИ МИО, 1993. 130 с.
27. **Розенфельд У. Д.** Философская мысль в Петербургском университете (20–50 годы XX века): автореф. дис. ... канд. филос. наук. Л., 1965. 16 с.
28. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 1 (9). С. 5–15.
29. Русские просветители (от Радищева до декабристов): сборник. Т. 2. М.: Мысль, 1966. 479 с.
30. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. Пути и закономерности. М.: Воен. изд-во, 2004. 240 с.
31. **Рыжов Б. Н.** Психологический возраст цивилизации // Системная психология и социология. 2015. № 2 (14). С. 60–70.
32. **Рыжов Б. Н.** Психологический возраст цивилизации // Системная психология и социология. 2016. № 1 (17). С. 79–84.
33. **Смирнов Ф. Н.** Мировоззрение А. П. Куницына // Вестник Моск. ун-та. Серия 8: Философия и экономика. 1963. № 5. С. 74–85.
34. **Смирнов Ф. Н.** Общественно-политические и правовые взгляды А. П. Куницына: дис. ... канд. юр. наук. М., 1965. 259 с.
35. **Смирнов Ф. Н.** Куницын и декабристы // Вопросы истории. 1967. № 6. С. 216–218.
36. **Смит Роджер.** История психологии. М.: Академия, 2008. 416 с.
37. **Тынянов Ю. Н.** Пушкин: роман. М.: Худож. лит., 1987. 544 с.
38. **Яценко О. А.** А. П. Куницын: неустраиваемое наследие // Вече. Альманах русской философии и культуры. Вып. 2. СПб., 1995. С. 25–41.
39. **Яценко О. А.** Мыслители Петербурга. А. П. Куницын // Философия в Санкт-Петербурге (1703–2003). СПб.: С.-Петербург. филос. о-во, 2003. С. 57–70.

References

1. **Ananiev B. G.** Essays on the history of russian psychology, XVIII and XIX centuries: monograph. M.: OGIZ, 1947. 168 p.
2. **Andreev Y. U.** Russian students at german universities XVIII – first half of XIX century: monograph. M.: Badge, 2005. 432 p. (Studia historica).
3. **Artemyeva T. V.** From the glorious past to a brighter future: philosophy of history and utopia in the russian enlightenment: monograph. SPb.: Aletheia, 2005. 496 p.
4. **Berkovich E. L.** Essays on the history of psychology in Russia in the XVIII century and the first half of the XIX century: dis. ... cand. ped. sciences. Chkalov, 1939. 280 p.
5. **Bolshakova V. V.** Essays on the history of russian psychology (XIX – early XX centuries.): monograph. Part I: The problem of identity formation. Nizhny Novgorod: Publishing House of the Volga-Vyatka Personnel Center, 1994. 160 p.
6. **Vulfovich A. M.** Critical bio-bibliographical survey of russian psychological literature of the first half of the XIX century: dis. ... cand. ped. sciences. L., 1945. 821 p.
7. **Gabov G. I.** Socio-political and philosophical views of the decembrists: monograph. M.: State. Publ. Watered Lighted., 1954. 296 p.
8. **Gagaev A. A.** Russian philosophical and pedagogical doctrines XVIII–XX centuries.: monograph. M.: TTI “Russian word-RS”, 2002. 464 p.
9. **Gilman M. I.** Some issues of development of advanced sociological thought in Russia in the second half of the XVIII – the first quarter of the XIX centuries (The problem of natural law and the social contract): Author’s Abstract of Ph. D. M., 1954. 15 p.

10. **Zaitsev A. F.** World A. P. Kunitsyn (1783–1840): Author’s Abstract of Ph. D. M., 1951. 13 p.
11. **Zverev V. M.** Philosophy in Russia before and after the “Trial” of the professionals of St. Petersburg University (to the problem of the general laws of the spiritual life of Russian society in the first third of the XIX century) // The Leningrad University Herald. Ser. Economics, Philosophy and Law. 1969. № 5, № 1. P. 97–106.
12. «...And in education to become a par with the century»: Sat. SPb.: Education, 1992. 142 p., Incl.
13. **Ivanov D. V.** Man fighting the idea of the national education philosophy militatnaya reflection A. P. Kunitsyn // Cross-cultural approach in science and education: mat. ezhegod. sem. Vol. 7. Novosibirsk, 2012. P. 67–71.
14. **Ivanov D. V.** Natural law as a basis of professional education and formation of human // Professional education in the modern world. 2014. № 1 (12). P. 27–32.
15. **Kamensky Z. A.** Philosophical ideas of Russian Enlightenment (deistic materialist school): monograph. M.: Thought, 1971. 398 p.
16. **Karamzin N. M.** Letters *ruskago* traveler. M.: Tipogr. in Ridiger and Claudia, 1797. Part II [4], 309 p.
17. **Kondakov I. M.** Psychology in the mirror Pushkin’s fate: monograph. M.: ECO 2000. 224 p.
18. **Kunitsyn A. P.** Manual pupils, read at the opening of the Imperial Tsarskoye Selo Lyceum, in the Presence of His Imperial Majesty and the Royal Family, 19 October Day in 1811 an associate professor Alexander Kunitsyn: Dep. Ott. Ledge. SPb.: Med. type, 1811. 8 p.
19. **Kunitsyn A. P.** Natural right. Part 1: Clear right. Petersburg: Type. Ios. Ioannesova, 1818. 135 p.
20. **Kunitsyn A. P.** Natural right. Part 2: The right application. Petersburg: Type. Ios. Ioannesova, 1820. 164 p., app.
21. **Kuprits N. Y.** A. P. Kunitsyn, Pushkin’s teacher, gosudarstvoved // Soviet state and law. 1978. № 3. P. 106–112.
22. **Malinin V. A.** Philosophical views of Pushkin: author’s abstract of Ph. D. M., 1954. 15 p.
23. **Nechkina M. V.** Decembrists: monograph. M.: Nauka, 1982. 184 p.
24. **Pushkin A. S.** Collected works. Vol. 2. M.: Artist. Lighted., 1974. 688 p.
25. **Pushkin A. S.** Collected works. Vol. 4. M.: Artist. Lighted., 1975. 520 p.
26. **Ravkin Z. I.** Pedagogy Tsarskoye Selo Lyceum Pushkin’s time: monograph. M., 1993. 130 p.
27. **Rosenfeld W. D.** Philosophical thought in the University of St. Petersburg (20–50 years of the twentieth century): author’s abstract of Ph. D. L., 1965. 16 p.
28. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** The history of psychology from system positions // Systemic psychology and sociology. 2014. № 1 (9). P. 5–15.
29. Russian educators (from Radishchev to the decembrists): coll. Vol. 2. M.: Thought, 1966. 479 p.
30. **Ryzhov B. N.** History of psychological thought. ways and regularities. M.: Military Publishing House, 2004. 240 p.
31. **Ryzhov B. N.** Psychological age civilization // System psychology and sociology. 2015. № 2 (14). P. 60–70.
32. **Ryzhov B. N.** Psychological age of civilization // System psychology and sociology. 2016. № 1 (17). P. 79–84.
33. **Smirnov F. N.** World A. P. Kunitsyn // The Moscow University Herald. Ser. 8: Philosophy and economics. 1963. № 5. P. 74–85.
34. **Smirnov F. N.** Socio-political and legal A. P. Kunitsyn’s views: dissertation of Ph. D. M., 1965. 259 p.
35. **Smirnov F. N.** Kunitsyn and Decembrists // History Problems. 1967. № 6. P. 216–218.
36. **Smith Roger.** History of psychology. M.: Academy, 2008. 416 p.
37. **Tynyanov Y. N.** Pushkin: a novel. M.: Artist. Lighted., 1987. 544 p.
38. **Yatsenko O. A.** A. P. Kunitsyn: unclaimed inheritance // Veche. Almanac of Russian philosophy and culture. SPb., 1995. Vol. 2. P. 25–41.
39. **Yatsenko O. A.** Thinkers of Petersburg. A. P. Kunitsyn // Philosophy in St. Petersburg (1703–2003). Petersburg: St. Petersburg Philosophical Society, 2003. P. 57–70.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ», 2016, № 2 (18)**

«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS, 2016, № 2 (18)



РЕМОРЕНКО Игорь Михайлович — кандидат педагогических наук, доцент, ректор Московского городского педагогического университета, почетный работник общего образования Российской Федерации.

REMORENKO Igor Mikhaylovitch — PhD (Pedagogy), associate professor, rector of the Moscow City University, honorary worker of general education of the Russian Federation.

E-mail: rector@mgpu.ru



РОМАНОВА Евгения Сергеевна — доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, заведующая кафедрой общей и практической психологии ИПССО МГПУ, заслуженный учитель Российской Федерации, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, лауреат премии Президента Российской Федерации 1998 года в области образования, лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 года 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 Moscow City University, head of the Department of General and Practical Psychology of IPSSR MCU, 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 MCU, 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@mgpu.ru



РЫЖОВ Борис Николаевич — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 года 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 Moscow City 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.



АБУШКИН Борис Михайлович — кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ по науке.

ABUSHKIN Boris Mikhailovich — PhD (Psychology), docent, deputy director for Science of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.
E-mail: bma1947@mail.ru



ТКАЧЕНКО Александр Владимирович — кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры социологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

TKACHENKO Alexandr Vladimirovich — PhD (History), docent, docent of the Department of Sociology of the Moscow City University.
E-mail: professor.tkachenko@gmail.com



ПЕГОВ Владимир Анатольевич — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Смоленской государственной академии физической культуры, спорта и туризма.

PEGOV Vladimir Anatolievich — PhD (Pedagogy), docent, associate professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Smolensk State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism.



СЛУЧ Григорий Михайлович — аспирант кафедры педагогики и психологии Смоленской государственной академии физической культуры, спорта и туризма.

SLUCH Grigory Mikhailovich — post-graduate student of the Department of Pedagogy and Psychology of the Smolensk State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism.



СМОЛОВСКАЯ Любовь Борисовна — студентка Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

SMOLOVSKAYA Lubov Borisovna — student of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.



КОГАН Борис Михайлович — доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

KOGAN Boris Mikhailovich — Doctor of Biology, full professor, head of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.

E-mail: boriskogan@mail.ru



ЯШИН Алексей Александрович — клинический психолог, аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

YASHIN Alexey Alexandrovich — clinical psychologist, post graduate student of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.



БАКЛАНОВА Наталья Константиновна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, почетный работник высшего профессионального образования, действительный член (академик) Международной академии наук педагогического образования.

BAKLANOVA Natalya Konstantinovna — Doctor of Pedagogy, full professor, professor of the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University, honorary worker of higher professional education of the Russian Federation, academician of the International Academy of sciences of pedagogical education.
E-mail: nkbaklanova@mail.ru



БАКЛАНОВ Константин Владимирович — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

BAKLANOV Konstantyn Vladymirovich — PhD (Pedagogy), docent, docent of the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.
E-mail: emailk.v.baklanov@yandex.ru



БОРИСОВА Вера Александровна — старший преподаватель кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

BORISOVA Vera Alexandrovna — assistant professor of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.
E-mail: veraalekx@mail.ru



ШИЛОВА Тамара Алексеевна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

SHILOVA Tamara Alekseevna — Doctor of Psychology, full professor, professor of the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.
E-mail: shilova_toma@mail.ru



ПОНОМАРЕВА Елена Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

PONOMAREVA Elena Alexeevna — PhD (Psychology), docent, docent of the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.



НЕМОВ Роберт Семенович — доктор психологических наук, профессор кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

NEMOV Robert Semenovich — 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 Moscow City University.

E-mail: rnemov@mail.ru



ЯЦЕНКО Денис Александрович — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и этнической психологии Московского гуманитарного университета.

YATSENKO Denis Alexandrovich — PhD (Psychology), docent of the Department of Social and Ethnic Psychology of Moscow University for the Humanities.



ИВАНОВ Денис Васильевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета.

IVANOV Denis Vasilievich — PhD (Pedagogics), docent of the Department of General Psychology and History Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University.

E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Научно-практический журнал

2016. № 2 (18)

Выходит 4 раза в год

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденева*

Редактор:

И. Е. Посоха

Корректор:

К. М. Музамилова

Техническое редактирование и верстка:

О. Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр ГАОУ ВО МГПУ

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1.

Телефон: 8-499-181-50-36.

Подписано в печать: 27.07.2016 г. Формат 70 × 108 1/16.

Бумага офсетная.

Объем 7,25 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.