

**Московский городской педагогический университет**

---

**Всероссийское периодическое издание**

**СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ  
И СОЦИОЛОГИЯ**

**2017**

**№ 3 (23)**

**Выходит 4 раза в год**

**ISSN 2223–6880**

**Москва  
2017**

**Системная психология и социология:** научно-практический журнал. М.: МГПУ,  
2017. № 3 (23). 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, Георгиева Росица (София, Болгария),  
Дочкал Владимир (Братислава, Словакия), Дубровина Ирина Владимировна,  
Казаренков Вячеслав Ильич, Карпова Наталья Львовна, Иванов Денис Васильевич

**Редакционный совет**

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

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

Заключением Президиума ВАК Минобрнауки России № 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 и доктора наук

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Подписной индекс издания в объединенном каталоге «Пресса России»: 41421

Зав. редакцией О. В. Чибискова

Адрес редакции: Москва, Петровско-Разумовский пр., 27

Тел.: +7 495 612 6716

E-mail: [systempsychology@mgpu.ru](mailto: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

### Теория и метод системной психологии

Рыжов Б. Н. Системная структура личности.....	5
Зобков А. В. Системно-структурная организация саморегуляции субъектом учебной деятельности.....	12

### Психологические исследования

Романова Е. С., Макшанцева Л. В. К постановке проблемы психологической экспертизы негативного влияния информационной продукции на подростков: теоретический аспект .....	24
Шейнов В. П. Связь типа мышления преподавателей и студентов с их личностными характеристиками .....	34
Шилова Т. А., Костерева Л. И. Система социального взаимодействия и самооценка старшеклассников при надомном обучении.....	41
Романова Е. С., Шубин С. Б. Особенности использования видеоигр и социальных сетей молодыми людьми.....	48
Шарова С. С., Машкова Л. А. Особенности креативности учащихся с мануальной асимметрией и нарушением слуха .....	56

### История психологии и психология истории

Иванов Д. В. Психологическая мысль в России в 30-х годах XIX века. И. Д. Якушкин .....	63
Бершедова Л. И., Набатникова Л. П. Семья, супружество и творчество в биографии Е. Замятина.....	76

### Социологические исследования

Ананишнев В. М., Югай С. В., Овсов А. П. Перспективы включения российских педагогических вузов в глобальный оценочный рейтинг .....	84
Рычихина Э. Н. Роль школьных служб примирения в конфликтологическом просвещении.....	95

### Информация

Юбилей академика РАН, профессора Ирины Петровны Анохиной!.....	105
Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2017, № 3 (23).....	106
Требования к оформлению статей.....	111

## CONTENTS

### **Theory and Method of System Psychology**

<b>Ryzhov B. N.</b> A System Structure of Personality .....	5
<b>Zobkov A. V.</b> System-Structural Organization of Self-Regulation by the Subject of Educational Activity .....	12

### **Psychological Researches**

<b>Romanova E.S., Makshantseva L. V.</b> On the Problem Definition of a Psychological Expert Opinion about a Negative Impact of the Information Products on Adolescents: Theoretical Aspect .....	24
<b>Sheinov V. P.</b> On the Relation between the Mindset Types in Lecturers and Students and Their Personal Characteristics .....	34
<b>Shilova T. A., Kostereva L. I.</b> The System of Social Interaction and Homeschooled High-School Students' Self-Esteem .....	41
<b>Romanova E. S., Shubin S. B.</b> The Features of Young People's Use of Video Games and Social Networks.....	48
<b>Sharova S. S., Mashkova L. A.</b> The Creative Features in Students with Manual Asymmetries and Hearing Impairment .....	56

### **History of Psychology and Psychology of History**

<b>Ivanov D. V.</b> Psychological Idea in Russia in 30th Years of the XIX Century. I. D. Yakushkin.....	63
<b>Bershedova L. I., Nabatnikova L. P.</b> A Family, Marriage and Creativity in E. Zamyatin's Life .....	76

### **Sociological Researches**

<b>Ananishnev V. M., Yugay S. V., Ovsov A. P.</b> The Prospects of Inclusion of Russian Pedagogical Universities into the Global University Rankings .....	84
<b>Rychikhina E. N.</b> The Role of the School Mediation Services in the Conflictological Education .....	95

### **Information**

The Anniversary of Academician of the RAS, Professor Irina Petrovna Anokhina! .....	105
Authors of the Journal «Systems Psychology and Sociology», 2017, № 3 (23) .....	106
Author Guidelines .....	111

## СИСТЕМНАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ

Б. Н. Рыжов,  
МГПУ, Москва

Статья посвящена обоснованию системной модели человеческой личности, позволяющей с единых методологических позиций дать описание ее наиболее важных структурных компонентов. В предложенной модели социальный и биологический статусы человека представляют социально-биологический лимб, или преддверие личности, оказывающее важнейшее влияние на все происходящие в ней процессы.

Собственно структуру личности можно представить как ряд концентрических сфер, в которых заключены ее интеллектуальные, эмоционально-волевые и ценностно-мотивационные особенности. Каждая из этих сфер, в свою очередь, содержит несколько соподчиненных слоев. Внешний слой представляет доступное сознательному контролю и регуляции прижизненное формирование. Внутренний, глубинный — неосознаваемые мотивы и генетически определенные задатки психических характеристик личности.

Первой, с точки зрения доступности для внешнего наблюдателя, собственно личностной структурой является интеллектуальная сфера личности. Она объединяет ряд иерархически соподчиненных слоев или уровней, среди которых наиболее глубинным является уровень генетически определенных системно-психологических характеристик или задатков способностей. Далее следует уровень умений, навыков и необходимых для их развития общих и специальных способностей, а затем уровень накопленных человеком знаний.

Следующей личностной структурой является эмоционально-волевая сфера личности. В структурной композиции этой сферы волевые процессы составляют внешний слой, непосредственно связанный с интеллектуальной сферой, а лишь частично поддающиеся сознательному контролю, эмоциональные процессы составляют внутренний слой.

Наиболее же глубинный уровень личности составляет мотивационно-потребностная сфера, включающая ценности, интересы, увлечения и стремления человека и лежащую в их основе базовую структуру личности — ее мотивационное ядро. Скрепляющими эти структуры интра- и интерсферными образованиями являются темперамент и характер.

Построенная на единых теоретических основаниях системная модель личности открывает возможность создания универсального комплекса психодиагностических методов, имеющих унифицированную размерность и позволяющих получать сопоставимые между собой результаты.

*Ключевые слова:* системная психология; системная структура личности; социально-биологический лимб; интеллектуальная сфера; эмоционально-волевая сфера; мотивационное ядро личности; интра- и интерсферные образования личности; умственный потенциал.

*Для цитаты:* Рыжов Б. Н. Системная структура личности // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 5–11.

### Введение

Современная психология располагает большим набором разнообразных представлений, касающихся определения понятия личности и описания ее структуры. Среди них важное место занимают гуманистические теории личности А. Маслоу и К. Роджерса [6], психология личностных конструкторов Дж. Келли [3],

социально-когнитивная теория личности А. Бандуры, структурная теория личности Р. Кеттелла [10], а также хорошо известные психоаналитические теории личности З. Фрейда, К. Юнга и др.

Значительный вклад в разработку проблемы психологической структуры личности внесли многие российские исследователи. В их числе необходимо отметить А. Н. Леонтьева,

опубликовавшего в 1975 году не потерявший своего значения до настоящего времени труд «Деятельность. Сознание. Личность», в котором личность понимается как интегральный результат онтогенетического и общественно-исторического развития, находящий свое выражение в иерархии мотивационных линий [4: с. 221]. Психологии личности посвящены работы С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, К. К. Платонова, А. Г. Асмолова [1].

Вместе с тем отсутствие психологической парадигмы неизбежно ограничивает стоящий перед каждым исследователем круг задач. В большинстве существующих теорий приоритет отдается какому-либо одному направлению изучения личности: глубинному, связанному с потребностно-мотивационной сферой, — у А. Маслоу, А. Н. Леонтьева и в работах представителей психоаналитического направления; описанию композиции различных личностных характеристик — Р. Кеттелл, Г. Олпорт, Дж. Келли — или социальной направленности личности и ее смысловой ориентации [8].

В этой связи в настоящей работе предложена модель личности, построенная на принципах системной психологии, позволяющая с единых методологических позиций дать описание всех наиболее важных структурных компонент личности.

### **Социально-биологический лимб личности**

В российской психологии личность обычно понимается как совокупность устойчивых психологических характеристик, в число которых не входят социальный статус человека, с одной стороны, и его физические особенности, характеризующие его как биологического индивида, — с другой. В то же время профессия и положение человека в обществе, пол, возраст, состояние здоровья и ряд других, социальных и биологических по своей природе, факторов оказывают существенное влияние на развитие его личности. В литературе давно стали привычными такие выражения, как профессиональная деформация личности, возрастные особенности личности и т. п.

Восприятие другого человека также практически всегда начинается с определения его социального статуса (кто это — врач, предприниматель, известный писатель?) и фиксации важнейших биологических характеристик (те же пол, возраст, внешние данные). Понимание более глубоких особенностей личности человека требует большего времени. Это хорошо отражено в известной поговорке «По одежке встречают, по уму провожают».

В этой связи социальный и биологический статусы человека могут быть отнесены к своеобразному лимбу, или преддверию, личности, формально не входящему в ее структуру, но являющемуся важным условием процесса ее развития (см. рис. 1).

### **Интеллектуальная сфера**

С системных позиций собственно структуру личности можно представить как ряд концентрических сфер, в которых заключены ее интеллектуальные, эмоционально-волевые и ценностно-мотивационные особенности. Каждая из этих сфер, в свою очередь, содержит несколько соподчиненных слоев. Внешний слой представляет доступное сознательному контролю и регуляции прижизненное формирование. Внутренний, глубинный — неосознаваемые мотивы и генетически определенные задатки психических характеристик личности.

Наиболее доступной для наблюдателя является интеллектуальная сфера личности. Ее внешний слой составляют накопленные человеком знания, — пользуясь компьютерной метафорой интеллекта, контент, или вся информация, которой располагает личность [2]. Эта информация, со всей присущей ей сложностью и многообразием есть элементная база интеллектуальной сферы или интеллектуальной системы, личности.

В то же время системными связями интеллектуальной сферы служат приобретенные человеком умения и навыки. Вместе с усвоенным контентом они составляют основу человеческого капитала личности [5; 9]. Умения, навыки и необходимые для их развития общие и специальные способности составляют второй слой интеллектуальной



Рис. 1. Системная структура личности

сферы, — применяя компьютерную метафору, интеллектуальный «soft» личности. Этот слой иногда не столь быстро обнаруживает себя сравнительно с имеющимися у него знаниями и распознается при непродолжительном знакомстве с человеком, однако в конечном итоге его роль при формировании человеческого капитала личности практически всегда оказывается значительно более важной.

Наиболее глубинный слой интеллектуальной сферы — это ее психологический «hard» — совокупность генетически определенных системно-психологических характеристик, обычно называемых задатками способностей. Среди них традиционно выделяют задатки специальных способностей, как, например, абсолютный слух, определяющий способность к занятиям музыкой, и задатки общих способностей. Последние с позиций системной психологии представляют характеристики психической работоспособности. Они включают в себя индивидуально

доступное человеку количество элементов регулируемой системы, сложность устанавливаемых в системе связей, темп системообразования и способность переключения от регулирования одной системы к другой. Эти характеристики можно также интерпретировать как параметры широты, глубины, быстроты и гибкости ума, определяющие в своей совокупности умственный потенциал личности [7].

В то же время, пользуясь компьютерной метафорой, можно обнаружить ряд аналогий между указанными показателями и системными характеристиками компьютера: количество элементов регулируемой системы (широта ума) — оперативная память компьютера; темп системообразования (быстрота ума) — тактовая частота процессора; способность переключения от регулирования одной системы к другой (гибкость ума) — число ядер процессора. Таким образом, главным отличием интеллекта человека остается возможность



установления существенных системных связей без предварительного просчета всех возможных вариантов, т. е. то качество, которое соответствует параметру глубины ума. Именно это качество, несмотря на колоссальное преимущество компьютера по остальным параметрам, позволяет человеку успешно конкурировать с ним при решении большого круга задач.

### Эмоционально-волевая сфера

Более древней в филогенетическом отношении является эмоциональная сфера, характерные проявления которой (страх, ярость) обнаруживают себя уже в поведении животных. Эмоциональная сфера традиционно рассматривается как одна из основных структурных частей личности, а такие ее особенности, как чувствительность, раздражительность, склонность к аффективным реакциям и др., — как важные личностные черты. Вместе с тем в настоящее время существует большое разнообразие в определениях и понимании природы эмоциональных состояний, вызывающее оживленные дискуссии между представителями различных направлений [11] и определяющее необходимость продолжения разработки фундаментальной психологической теории, позволяющей с единых методологических позиций преодолеть имеющиеся противоречия.

Системная психология определяет эмоцию как генерализованную психофизиологическую реакцию человека на изменение состояния значимой для него внешней или внутренней системы, превышающую некоторую величину, называемую порогом эмоционального реагирования. При этом вид и интенсивность эмоционального переживания зависят от комплекса факторов, включающего субъективный рейтинг (значимость) этой системы, субъективную оценку напряженности ее состояния (разницы стационарного и текущего уровней энтропии этой системы)<sup>1</sup>, и наличие других значимых для субъекта систем, чье актуальное состояние также превышает порог эмоционального

реагирования. В этой связи выделение особых эмоциональных характеристик личности получает объяснение благодаря ряду типичных комбинаций субъективных рейтингов и оценок напряженности значимых для человека систем.

С позиций системной психологии воля, традиционно рассматриваемая в качестве самостоятельного психического процесса, приобретает смысл способности сознательного управления человеком субъективными рейтингами значимых для него систем. Это способность позволяет не только подчинять деятельность принятому решению в условиях коллизии различных жизненных интересов, но и блокировать возникающие в результате этой коллизии негативные эмоции.

Тесная связь волевых процессов с эмоциональными состояниями и возможностью их регулирования позволяет объединить эмоциональные и волевые процессы в общую для них эмоционально-волевою сферу личности. В структурной композиции этой сферы волевые процессы будут составлять внешний слой, непосредственно связанный с интеллектуальной сферой, а лишь частично поддающиеся сознательному контролю эмоциональные процессы будут составлять внутренний, глубинный слой.

### Мотивационное ядро

Последняя крупная структура личности — мотивационно-потребностная сфера. Ее внешний, доступный сознательному контролю слой — область ценностей, интересов, увлечений и стремлений человека. Однако, по мнению многих исследователей [1; 4], главным компонентом личности является ее мотивационное ядро, содержащее неосознаваемые в повседневной жизни, но определяющие смысл и направление любой человеческой деятельности мотивы. Иерархическая композиция этих мотивов составляет, по А. Н. Леонтьеву, основу личности человека [4].

<sup>1</sup> Такая интерпретация эмоции имеет много общего с известной формулой П. В. Симонова.



### Интра- и интерсферные образования: темперамент и характер

Наряду с отмеченными сферами большинство исследователей, следуя установившейся традиции, включает в число важнейших компонент структуры личности также темперамент и характер. Однако, как было показано еще последователями школы И. П. Павлова, темперамент обусловлен типом высшей деятельности, т. е. в его основе лежат биологические по своей сущности, анатомо-физиологические особенности организма. Различные типы темперамента встречаются не только у человека, но и у высших животных. Учитывая это, в системной структуре личности темперамент составляет часть биологического статуса, являясь, таким образом, ее интрасферным (или внутрисферным) образованием социально-биологического лимба личности.

В отличие от темперамента характер, определяемый в настоящее время как композиция психических характеристик, влияющих на особенности отношений личности к себе и окружающему миру, в рассматриваемом контексте представляет интерсферное (или междусферное) образование, включающее в себя компоненты мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер.

### Системно-психологическая диагностика личности

Системная психология является теоретической базой для создания универсального комплекса психодиагностических средств, охватывающего все выделенные сферы личности. В отличие от большинства существующих в настоящее время психодиагностических методик, построенных на весьма разных и нередко противоречащих друг другу теоретических основаниях, этот комплекс строится на единых методологических принципах. Получаемые с его помощью индексы и показатели имеют унифицированную размерность, дающую возможность сопоставлять данные частных методик и формировать

на их основе интегральные показатели более высокого порядка.

К числу современных средств системной психодиагностики относится блок методик, позволяющих в своей совокупности определить наиболее важные характеристики психической работоспособности, включая интерактивные методики:

- **R-test-memory**, предназначенную для определения доступного обследуемому количества элементов регулируемой системы;
- **C-test**, предназначенную для определения доступного обследуемому темпа системобразования;
- **RT-test**, предназначенную для определения способности переключения при одновременном регулировании разных систем [7: с. 330].

В этот блок также входит комплексная методика **R-test**, позволяющая оценить количество элементов регулируемой системы, сложность устанавливаемых в системе связей и темп системобразования в рамках одного сеанса обследования [7: с. 322].

Не менее важное значение для системной психодиагностики принадлежит тесту системного профиля мотивации (СПМ) или методике **M-test**, предназначенной для определения наиболее значимых характеристик мотивационного ядра личности [7: с. 350].

В число системных средств психодиагностики также входит аппаратно-программный комплекс «Стрессометр», позволяющий на основе комплексной регистрации ряда психофизиологических показателей проводить в режиме реального времени мониторинг индекса психофизиологической напряженности обследуемого.

### Заключение

Таким образом, личность человека предстает как системное единство связанных между собой психологических структур, на границе которых лежит социально-биологический лимб личности, включающий в себя социальный и биологический статусы человека.

Первой, с точки зрения доступности для внешнего наблюдателя, собственно

личностной структурой является интеллектуальная сфера личности. Она объединяет ряд иерархически соподчиненных слоев или уровней, среди которых наиболее глубинным является уровень генетически определенных системно-психологических характеристик или задатков способностей. Далее следует уровень умений, навыков и необходимых для их развития общих и специальных способностей, а затем уровень накопленных человеком знаний.

Следующей личностной структурой является эмоционально-волевая сфера личности.

Наиболее же глубинный уровень личности составляет мотивационно-потребностная сфера, включающая ценности, интересы, увлечения и стремления человека и лежащую в их основе базовую структуру личности — ее мотивационное ядро. Скрепляющими эти структуры интра- и интерсферными образованиями являются темперамент и характер.

Предложенная модель личности построена на единых методологических основаниях системной психологии, что открывает возможность создания универсального комплекса средств личностной психодиагностики.

### Литература

1. **Асмолов А. Г.** Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл; Академия, 2002. 416 с.
2. **Величковский Б. М.** Современная когнитивная психология. М.: МГУ, 1982. 336 с.
3. **Келли Дж.** Психология личности. Теория личностных конструктов. СПб.: Речь, 2000. 249 с.
4. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
5. **Нестеров Л., Аширова Г.** Национальное богатство и человеческий капитал // Вопросы экономики. 2003. № 2. С. 103–110.
6. **Роджерс К.** Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Дайджест. 1994. 425 с.
7. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
8. **Франкл В.** Логотерапия и экзистенциальный анализ: Статьи и лекции. М.: Альпина нон-фикшн, 2016. 344 с.
9. **Gary S. Becker** Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago: University of Chicago Press, 1993. 412 p.
10. **Cattell R. B.** The Inheritance of Personality and Ability. New York: Academic Press, 1982.
11. **Cherniss C., Extein M., Goleman D., Weissberg R.** Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? // Educational Psychologist. 2006. № 41 (4). P. 239–245.

## A SYSTEM STRUCTURE OF PERSONALITY

*B. N. Ryzhov,*  
MCU, Moscow

The article is devoted to the justification of a system model of human personality, and this unified methodological viewpoint gives a description of its most important structural components. The author proposes a model of person's social and biological status presenting a socio-biological ring or a run-up to personality providing the most important influence on all the processes occurring in it.

As a matter of fact, the personality structure can be represented as a series of concentric spheres concluded its intellectual, emotional-and-volitional and value-motivational characteristics. Each of these spheres contains several interacting layers in turn. The external layer is a component generated over the person's lifetime and is accessible to his conscious control and regulation. The deep inside component consists of unconscious motives and genetically certain inclinations of mental characteristics of a person.

The first personality structure is the intellectual sphere of a person that is available to outside observers. It combines a number of hierarchical subordination of layers or levels, where there is the most profound level — the level of genetically certain system-psychological characteristics or inclinations and abilities. The next one is the level of aptitudes, skills and general and special abilities necessary to develop the skills, then the level of accumulated human knowledge is followed.

The following structure is the emotional-volitional sphere of personality. The volitional processes constitute the outer layer in this structural composition and that is directly associated with the intellectual sphere, while the emotional processes constitute the inner layer and these processes only partly amenable to conscious control.

However, the deepest level of the personality is the motivational sphere included values, interests, needs, hobbies and aspirations of a person and their underlying basic structure of personality — its motivational core. Temperament and character fasten together all these structures through intra — and inter-sphere components.

Being built on a unified theoretical basis the system model of personality opens the possibility of creating a universal complex of psychodiagnostic methods with the uniform assessment criteria that allows to obtain comparable results.

*Keywords:* system psychology; system structure of personality; socio-biological ring; intellectual sphere; emotional-volitional sphere; motivational core of personality; intra-intrasphere personality formations; mental potential.

*For citation:* Ryzhov B. N. A system structure of personality // Systems psychology and sociology. 2017. № 3 (23). P. 5–11.

### References

1. **Asmolov A. G.** Psychology of personality: principles of general psychological analysis. M.: Smisl, Academiya, 2002. 416 p.
2. **Velichkovsky B. M.** Modern cognitive psychology. M.: Moscow State University, 1982. 336 p.
3. **Kelly George.** Psychology of personality. The theory of personal constructs. SPb.: Speech, 2000. 249 p.
4. **Leont'ev A. N.** Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p.
5. **Nesterov L., Ashirova G.** National wealth and human capital // Issues of Economics. 2003. № 2. P. 103–110.
6. **Rodgers K.** Perspective on psychotherapy. The development of man. M.: Digest, 1994. 425 p.
7. **Ryzhov B. N.** Systems psychology. 2-nd ed. M.: T8 Publishing Technologies, 2017. 356 p.
8. **Frankl V.** Logotherapy and existential analysis: Articles and lectures. M.: Alpina non-fiction, 2016. 344 p.
9. **Gary S.** Becker Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago: University of Chicago Press, 1993. 412 p.
10. **Cattell R. B.** The Inheritance of Personality and Ability. New York: Academic Press, 1982.
11. **Cherniss C., Extein M., Goleman D., Weissberg R.** Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? // Educational Psychologist. 2006. № 41 (4). P. 239–245.

## СИСТЕМНО-СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ СУБЪЕКТОМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. В. Зобков,  
ВлГУ им. А. Г. и Н. Г. Столетовых,  
Владимир

В статье рассматривается системно-структурная организация саморегуляции субъектом учебной деятельности. Приводится описание системно-структурного подхода, применение которого позволило определить и описать компонентный состав механизмов саморегуляции учебной деятельности в различные периоды развития личности, начиная с подросткового периода (школьное обучение), заканчивая юношеским периодом возрастного развития и обучением в высшем учебном заведении.

Саморегуляция учебной деятельности представляет собой сложный процесс организации личностью своего поведения, который направлен на обеспечение устойчивого и эффективного ее функционирования в ходе учебной деятельности и на реализацию самообучения и самовоспитания. Развитие саморегуляции осуществляется на трех взаимосвязанных уровнях: объективно-психологическом (внешнем или индивидуальном), собственно-психологическом (внутреннем или личностном) и интегративном (субъектном). На каждом из названных уровней саморегуляция учебной деятельности имеет свою специфическую организацию, но только на субъектном уровне она в полной мере раскрывается как система, позволяющая изучить себя в совокупности всех внутренних и внешних связей компонентов саморегуляции, их состава, функций, динамических проявлений и т. д.

В статье представлены и описаны механизмы саморегуляции учебной деятельности на субъектном уровне ее организации в период обучения ребенка в седьмом и восьмом классах (13–14 лет), в переходный от старшего подросткового к юношескому периоду обучения (14–16 лет) и в период смены типа обучения, со школьного на обучение в высшем учебном заведении, в который происходит нарушение единства структуры механизма саморегуляции учебной деятельности, приводящее к двум вариантам осуществления саморегуляции: учебно-ориентированному и социально-ориентированному варианту. Описаны содержательные компоненты саморегуляции на каждом из обозначенных возрастных этапов.

Кроме того, приведена общая модель саморегуляции, представленная в форме регуляторного кольца саморегуляции субъектом учебной деятельности, ядерным элементом которого (кольца) выступает самооценка субъекта учебной деятельности, учет которой в практической работе педагога и психолога позволяет диагностировать и корректировать процесс саморегуляции учебной деятельности обучающегося.

*Ключевые слова:* структура; механизм; саморегуляция; системный подход; учебная деятельность; самооценка; обучающиеся; подростки; юноши.

*Для цитаты:* Зобков А. В. Системно-структурная организация саморегуляции субъектом учебной деятельности // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 12–23.

### Введение

Изучение структурной организации саморегуляции учебной деятельности в подростковый и юношеский периоды развития человека по своей теоретической и практической значимости относится к одной из основных задач психологии развития, решение которой непосредственно связано с формированием социально активной и ответственной личности, эффективно добывающей стабильных результатов в деятельности, с формированием субъекта деятельности, способного успешно проявить себя на ступенях зрелости.

Саморегуляция учебной деятельности — это сложная деятельность самого обучающегося,

определяемая совокупностью внутренних условий (мотивами, самооценкой, совокупностью качеств личности и др.), структурная организация и сформированность которых определяет как успешность самой учебной деятельности, так и успешность адаптации личности к меняющимся условиям социальной сферы в процессе обучения.

### Системно-структурный подход в исследовании саморегуляции учебной деятельности

Основные принципы и закономерности системного подхода в психологии были

раскрыты в работах П. К. Анохина [1], В. А. Барабанщикова [2], Б. Ф. Ломова [7; 8], Б. Н. Рыжова [12; 13], В. Д. Шадрикова [14] и др. авторов. Они хорошо известны как в аспекте их реализации по отношению к конкретной психологической проблематике, так и в общеметодологическом плане.

Особое внимание с позиции системного подхода должно уделяться раскрытию закономерностей в связях между компонентами и элементами системы, иными словами — раскрытию ее определенной структуры.

Представление о саморегуляции учебной деятельности субъектом с позиции ее системно-структурной организации предполагает описание саморегуляции как целостной системы в совокупности ее внешних и внутренних проявлений, связях между ними с описанием компонентного состава, их функций и динамических закономерностей.

Саморегуляция — это процесс реализации внешней и внутренней активности субъектом деятельности, который характеризуется осознанным управлением поведения. Саморегуляция учебной деятельности представляет собой процесс произвольной организации личностью своего поведения, направленного на реализацию самообучения и самовоспитания, обеспечивающего эффективность функционирования личности в учебной деятельности.

В соответствии с предлагаемым подходом [4] развитие саморегуляции как становление и как процесс ее реализации осуществляется по трем взаимосвязанным уровням: 1) развитию эмоциональной саморегуляции, которая характеризует индивидуально-деятельностный (объективно-психологический или внешний) уровень саморегуляции учебной деятельности; 2) развитию волевой саморегуляции, обуславливающей ее личностный (собственно-психологический или внутренний) уровень; 3) развитию интеллектуальной саморегуляции, характеризующей субъектный (интегративно-психологический) уровень саморегуляции учебной деятельности.

Структура саморегуляции учебной деятельности строится с опорой как на внутренние, так и внешние характеристики деятельности. К внешним проявлениям саморегуля-

ции деятельности относятся действия и операции, которые выполняет человек. Они в общем характеризуют процесс целеосуществления и подчинены непосредственному влиянию личностных (внутренних) компонентов саморегуляции деятельности.

Механизм саморегуляции учебной деятельности должен образовывать такую систему, в которой внутренние компоненты саморегуляции деятельности обеспечивают специфичность проявления внешней активности процесса саморегуляции. В результате взаимодействия внутренних и внешних компонентов саморегуляции учебной деятельности обеспечивается ее эффективность и надежность.

Таким образом, саморегуляция учебной деятельности рассматривается на трех уровнях ее функционирования: а) внешнем (объективно-психологическом); б) внутреннем (личностном); в) интегративном (субъектном) уровне.

На объективно-психологическом уровне саморегуляция учебной деятельности изучалась посредством диагностики и анализа деятельностных элементов (показателей), которые по сути их проявлений объединены в компоненты, характеризующие обучающегося с различных сторон: мотивационно-организационный (организованность, ответственность, дисциплинированность и др.); эмоционально-волевой (уверенность, настойчивость и др.); интеллектуально-волевой (самостоятельность, инициативность, познавательная активность и др.); коммуникативный (общительность, умение совместно работать, эмпатия и др.).

На втором уровне компонентный состав саморегуляции представлен мотивацией, самооценкой и совокупностью качеств личности, которые характеризуют ее с различных сторон.

Количественный и качественный анализ множественных связей между компонентами саморегуляции и входящими в их состав показателями на объективно-психологическом и собственно-психологическом уровнях раскрывает субъектный уровень саморегуляции учебной деятельности как целостное смысловое субъектное образование.

В статье будет представлена системно-структурная организация саморегуляции



учебной деятельности, характеризующая наиболее общий, целостный — субъективный — уровень организации саморегуляции с описанием ее особенностей на различных этапах обучения (возрастных этапах личностного развития).

Механизм саморегуляции учебной деятельности в различные возрастные периоды обучения был изучен и описан на основе анализа объективных проявлений личности ( $N = 1041$  чел.), данных об особенностях учащихся, включая помимо качеств личности такие их свойства, как мотивация и самооценка, особенности целеполагания и целеосуществления, уровень субъективного контроля, а также показатели об индивидуально-типологических особенностях.

Методический арсенал исследования, позволивший изучить и описать системно-структурные характеристики саморегуляции учебной деятельности, базировался на включенном наблюдении, экспертном опросе преподавателей, анализе продуктов учебной деятельности, анкетировании, применении стандартизированных психодиагностических методик и процедур лабораторного эксперимента (МР-1) [3].

Структурная организация механизма саморегуляции учебной деятельности определялась на основе анализа множественных корреляционных связей с использованием результатов факторного анализа, методики определения максимального корреляционно-го пути, по Л. К. Выханду, рангового анализа интеркорреляционных таблиц.

### **Механизм саморегуляции учебной деятельности на субъектном уровне в подростковый период обучения**

Интенсивное становление самосознания в подростковом возрасте создает оптимальные условия для такой организации учебной деятельности, которая позволяет направить личность подростка на ее саморазвитие и достижение оптимальных результатов в учебной деятельности. Знание о системно-структурной организации механизма саморегуляции в этот период обучения позволит организовать

обучение подростков таким образом, чтобы они, выступая субъектами учебной деятельности, могли продуктивно реализовать свой личностный потенциал.

Системообразующими и доминирующими компонентами структуры саморегуляции учебной деятельности на этапе обучения подростков в седьмом классе (13 лет) выступают эмоционально-волевой и мотивационно-организационный компоненты личностной направленности и их показатели (соответствующие качествам личности методики 16 PF, объединенных в факторы А, С и Е), принимающие непосредственное участие в оптимизации познавательной активности учащихся и в проявлениях самостоятельности на этапах планирования и исполнения учебных действий.

Такая структурная организация показателей саморегуляции учебной деятельности подростка на этапе обучения в седьмом классе создает благоприятные «внутренние условия» для субъектной регуляции учебной деятельности. На данный факт указывает тесная корреляционная структурная связь самостоятельности с показателями самооценки ( $p \leq 0,01$ ). Формирующаяся самооценка находит свое проявление в интеллектуальных и коммуникативных особенностях личности подростка, в его эмоционально-волевых и морально-нравственных качествах, позволяющих реализовать вершинные цели учебной деятельности.

Структурный анализ саморегуляции учебной деятельности подростков также показал, что наряду с активно формирующимися особенностями самооценки в процессе регуляции и особенно в процессе целеосуществления включены индивидуально-типологические особенности учащихся.

В целом механизм саморегуляции учебной деятельности подростками-семиклассниками представлен на рисунке 1 в виде кольца.

На переходном этапе к старшему подростковому возрасту (14 лет) структурная организация механизма саморегуляции подростками учебной деятельности несколько меняется.

Самооценка на данном возрастном этапе оказывает существенное влияние на процесс целеосуществления и, как следствие,

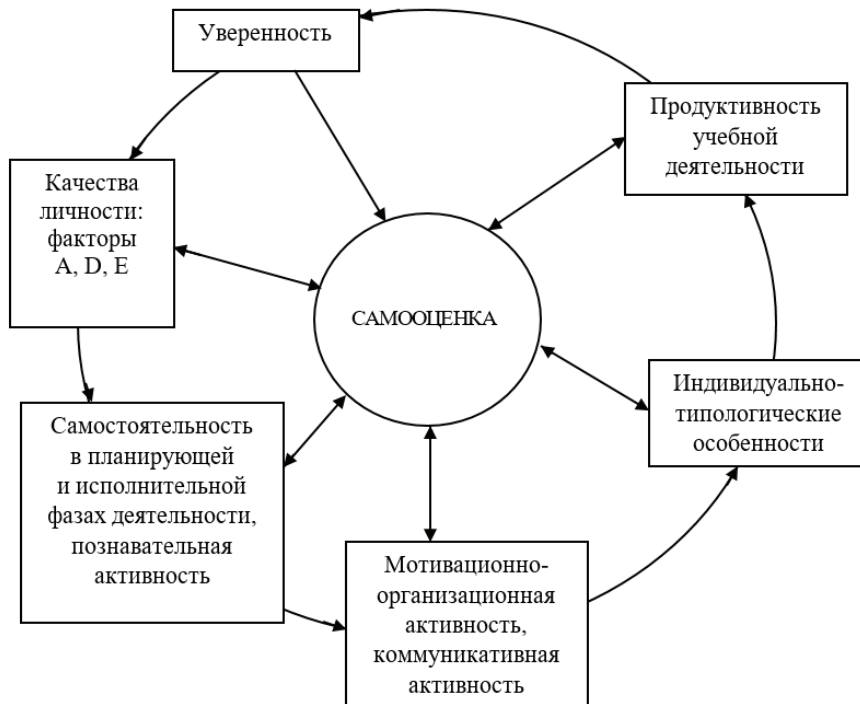


Рис. 1. Субъектная модель механизма саморегуляции учебной деятельности подростками-семиклассниками

на результат учебной деятельности через проявления мотивационно-организационной и эмоционально-волевой сфер личности подростка, представленных качествами, соответствующими факторам А, С, G, H, J, O, Q<sub>2</sub>, Q<sub>4</sub> (методика Р. Кеттелла).

В целесоуществлении подростков-восьмиклассников показатели коммуникативной сферы, находящие свое отражение в учебной деятельности как коммуникативная совместимость (способность эффективно работать в группе), предметная общительность, эмпатия в процессе учения, проявляются слабо, приводя к снижению продуктивности деятельности.

В данном случае, по всей вероятности, имеет место своеобразие отражения подростками процесса учебной деятельности, когда оценочные суждения педагога, работающего в традиционном русле субъект-объектного взаимодействия на уроке, воспринимаются подростками специфически, характеризуя тем самым особенности самооценки, активное развитие их самосознания. Примером может выступать молчание подростков в ситуации опроса на уроке при субъект-объектном

обучении, обусловленное потребностью избежать сколь-нибудь субъективно-негативного оценивания, даже если ученик готов ответить на поставленный вопрос.

При субъект-объектном типе обучения личность учащегося, находясь под сильным влиянием педагога, подавляет процессы саморегуляции деятельности. В результате такого обучения формируется исполнитель со сниженной самостоятельностью и ответственностью за результаты деятельности.

Основываясь на результатах проведенного исследования, можно заключить, что в подростковом возрасте (седьмой класс) закладываются основы эффективной саморегуляции учебной деятельности. В этот период развитие саморегуляции учебной деятельности осуществляется по эмоциональному типу (превалируют эмоции уверенности/сомнений).

На процесс развития саморегуляции учебной деятельности подростками существенное влияние оказывает форма обучения. Построение обучения в субъект-объектной форме противоречит внутренней позиции обучающихся, что замедляет личностное развитие подростков и отрицательно



сказывается на успешности их учебной деятельности.

В общем виде структура саморегуляции учебной деятельности восьмиклассниками представлена на рисунке 2.

подросткового к юношескому возрасту (15–16 лет, 9–10 класс) период центральную, системообразующую позицию занимает самооценка учащихся, выступая ядерным компонентом саморегуляции учебной дея-



Рис. 2. Субъектная модель механизма саморегуляции учебной деятельности подростками-восьмиклассниками

В общем, саморегуляцию учебной деятельности на переходном этапе возрастного развития (от среднего к старшему подростковому возрасту) можно охарактеризовать как эмоционально нестабильную. К окончанию этого периода преобладают эмоционально протестные и приспособительные установки. Уверенность подростков в себе, выступая ведущей эмоциональной составляющей саморегуляции учебной деятельности, снижает регулирующую роль к концу рассматриваемого периода.

#### Механизм саморегуляции учебной деятельности в переходный подростково-юношеский этап обучения

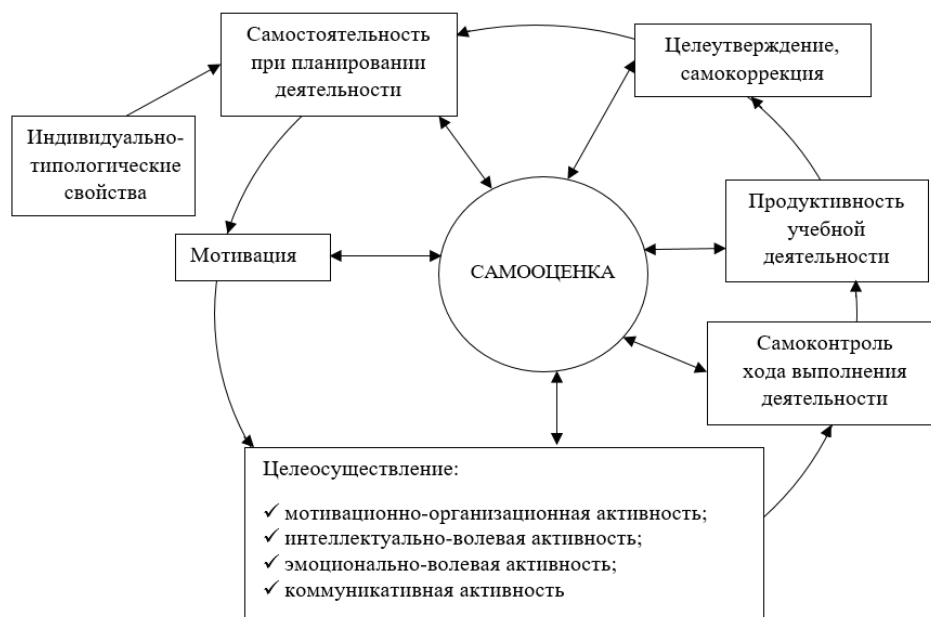
В механизме саморегуляции учебной деятельности в переходный от старшего

учебной деятельности. Самооценка как компонент представлена такими элементами (показателями), как уровень притязаний, динамика целеполагания в ситуации успешной и неуспешной результативности, уверенность.

В структуру саморегуляции учебной деятельности рассматриваемого переходного периода обучения наряду с самооценкой как системообразующим компонентом входят следующие внутренние регуляторы деятельности: самостоятельность и инициативность в процессе планирования деятельности, мотивация, целеосуществление, находящее проявление в своеобразии интеллектуально-волевой, эмоционально-волевой, мотивационно-организационной, коммуникативной активности обучающихся, самоконтроль при выполнении разных видов деятельности, целеутверждение и самокоррекция.

Обозначенная структура представлена на рисунке 3.

В свою очередь, целеполагание существенно корректируется самооценкой учащегося



**Рис. 3.** Субъектная модель механизма саморегуляции учебной деятельности в переходный от подросткового к юношескому возрасту период обучения

Представленный механизм саморегуляции реализует целеосуществление по принципу обратной связи, влияя на смысловые побуждения, порождаемые спецификой внутренних условий (мотивация, самооценка, целеполагание). Результат такой обратной связи включается в процесс оценки выполняемой деятельности (самоконтроль) и, как следствие, оказывает влияние на продуктивность учебной деятельности. Результат деятельности в зависимости от своеобразия самооценки и мотивации проходит стадию целеутверждения. В случае, если наблюдается расхождение между ожидаемым и реальным результатом, то в зависимости от содержательных характеристик самооценки реализуется или тормозится коррекция цели, личностных качеств, мотивации.

На основании проведенных исследований можно утверждать, что начальный этап саморегуляции учебной деятельности в рассматриваемый переходный период связан с проявлениями интеллектуально-волевой активности, характеризующей самостоятельность и инициативность во время планирования деятельности и обеспечивающей процесс целеполагания на ближайшую перспективу (день — неделя).

(ее адекватностью/неадекватностью, высотой, устойчивостью) и направленностью мотивации (деловой, групповой, лично-престижной). Обозначенные внутренние механизмы саморегуляции детерминируют внешнюю деятельность, представленную на объективно-психологическом уровне саморегуляции.

Рассмотренная структура саморегуляции учебной деятельности представляет общий механизм саморегуляции в период обучения в 9–10 классе (15–16 лет).

### Механизм саморегуляции учебной деятельности в переходный от школьного к вузовскому периоду обучения

Структурная организация субъектного уровня саморегуляции учебной деятельности в переходный от школьного к вузовскому периоду обучения представлен показателями трех компонентов — самооценочного, объективно-деятельностного и собственно-психологического (качества и свойства личности).

Структура механизма саморегуляции учебной деятельности школьников-выпускников одиннадцатого класса и студентов первого курса различается. Если у обучающихся в выпускном классе структура представляет собой целостное образование, то у студентов-первокурсников такая целостность структурного образования нарушается, разделяясь на две подструктуры, каждая из которых имеет свою специфическую компонентно-элементную картину (см. рис. 4 и 5).

Структура механизма саморегуляции учебной деятельности одиннадцатиклассников включает в себя самооценку, объективно-деятельностные проявления учащихся в учебной деятельности, систему качеств и свойств личности. Самооценочный компонент, состоящий из уверенности в успехе (MP-1), целеполагания, высоты и адекватности самооценки, выполняет ведущую роль. От его сформированности будет зависеть эффективность саморегуляции учебной деятельности одиннадцатиклассников.

Формирование у выпускников школы уверенности в себе позитивно отразится на развитии мотивационно-организационной, интеллектуальной и коммуникативной сфер личности, что будет иметь положительные объективные проявления в учебе. Формирование этапного целеполагания позитивно скажется на совершенствовании качеств личности и в первую очередь качеств эмоционально-волевой сферы.

Механизм саморегуляции учебной деятельности обучающихся на первом курсе высшего учебного учреждения не имеет целостности и представлен двумя блоками (см. рис. 5). Отсутствие целостности говорит, во-первых, о кризисности первого этапа обучения в вузе; во-вторых, о том, что саморегуляция учебной деятельности студентов первого курса осуществляется в двух вариантах.

Первый вариант — социально-ориентированный, который определяется специфичностью самооценочного компонента (уверенность в себе, соотношенная с целеполаганием в ситуации неуспешной результативности), а также наличием качествами личности, представляющими эмоционально-волевою, интеллектуальную и коммуникативную сферы личности. Этот путь способствует быстрой адаптации

студентов в новых социальных условиях и позволяет «насыщать» себя опытом социальной работы, общения, совместной деятельности и познания, правда, часто в ущерб результативности учебной деятельности.

Второй вариант саморегуляции учебной деятельности студентов первого курса — учебно-ориентированный. Он определяется особенностью самооценки первокурсников и, в частности, завышенным уровнем притязаний, направленных на получение высоких баллов по учебным дисциплинам без опоры на содержательную часть обучения, уверенность в себе и в успехе. Этот путь лишает первокурсника группового взаимодействия, укрепляя направленность на ситуативный успех в учебе.

Примерное соотношение студентов, реализующих первый и второй варианты, — 10 % и 90 % соответственно.

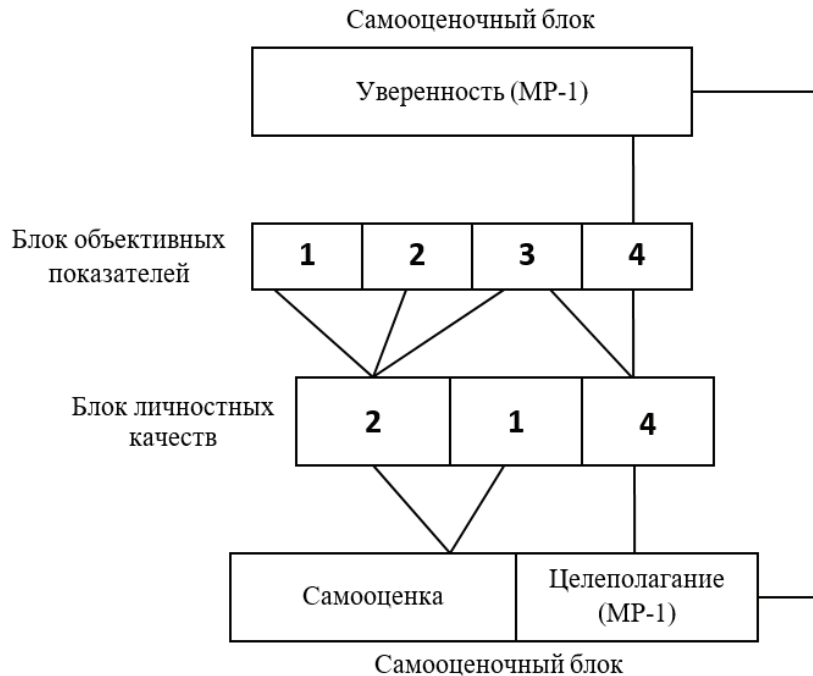
Обобщая представленные структуры в переходный от старшего школьного к юношескому возрасту период обучения, отметим, что компонентный состав механизма саморегуляции учебной деятельности у одиннадцатиклассников и первокурсников похожи: самооценочный компонент доминирует (хотя и при разном элементном составе), а коммуникативные качества личности занимают подчиненные позиции в структуре саморегуляции.

Отличие же заключается в том, что в структуре механизма саморегуляции учебной деятельности школьников-выпускников непосредственно подчиненными самооценочному компоненту выступают качества эмоционально-волевой сферы личности, а у студентов первого курса — мотивационно-организационной сферы.

Различия состоят также в том, что у студентов процесс саморегуляции представлен двумя описанными выше вариантами.

### **Субъектная функционально-динамическая модель саморегуляции учебной деятельности учащейся молодежи**

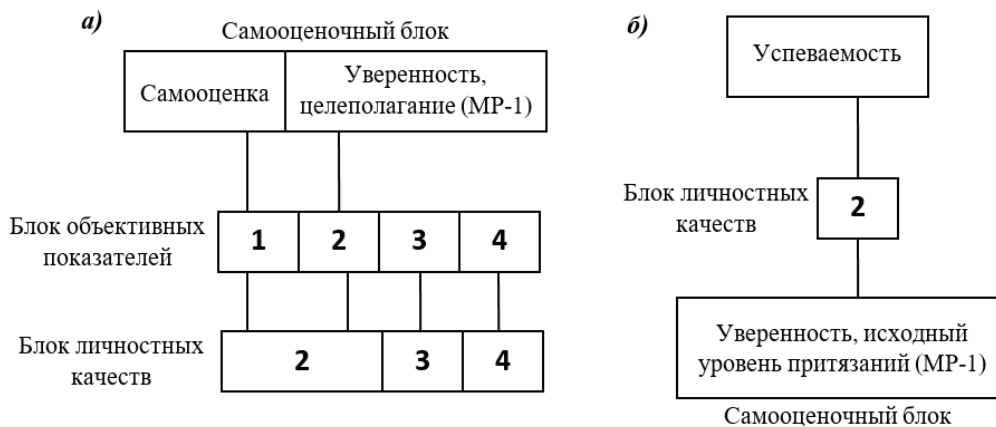
Психологическая модель саморегуляции учебной деятельности учащейся молодежи позволяет направить усилия педагогов и родителей на формирование наиболее значимых



**Рис. 4.** Субъектная модель механизма саморегуляции учебной деятельности выпускников-старшеклассников

*Обозначения:*

- 1) коммуникативные качества личности;
- 2) интеллектуальные качества личности;
- 3) организационно-мотивационные качества личности;
- 4) эмоционально-волевые качества личности.



**Рис. 5.** Субъектная модель механизма саморегуляции учебной деятельности студентов первого курса

*Обозначения:*

- 1) мотивационно-организационные качества личности;
- 2) интеллектуальные качества личности;
- 3) эмоционально-волевые качества личности;
- 4) коммуникативные качества личности.

*Примечание:*

- а) социально-ориентированный вариант саморегуляции учебной деятельности;
- б) учебно-ориентированный вариант саморегуляции учебной деятельности.

компонентов саморегуляции, способствующих достижению оптимально высоких результатов учебной деятельности.

Согласно представлениям О. А. Конопкина [5] основным звеном саморегуляции деятельности является принятая субъектом цель. Его ученики, В. И. Моросанова и А. К. Осницкий, подчеркивали роль рефлексивно-когнитивного компонента, детерминирующего целеполагание и целеосуществление [9; 11].

Соглашаясь с результатами работ О. А. Конопкина и его учеников, мы тем не менее видим истоки саморегуляции в формирующихся в процессе жизнедеятельности на основе индивидуально-типологических свойств человека совокупности качеств личности, которые выступают основой образования доминирующей мотивации и самооценки. Сформированные же мотивация и самооценка создают условия и определяют дальнейшее формирование качеств личности.

«Мотивация и самооценка, а также совокупность качеств личности, раскрывающая смысловые образования личности, создают тот вектор саморегуляции, который существенно проявляется на этапе целеосуществления, имеющем объективно-психологическое содержание, и в других компонентах саморегуляции, влияя в итоге на результат деятельности, выступающий интегративным объективно-психологическим показателем саморегуляции деятельности» [4: с. 349].

Основываясь на результатах исследования [4] и представлении о жизнедеятельности человека как открытой и сложной системы, саморегуляцию на ее субъектном уровне можно представить в виде регуляторного кольца, изображенного на рисунке 6.

Подобные модели, согласно Н. В. Кузьминой, соответствуют методологическим принципам системности и комплексности, описанию общего и частного, объективного и субъективного [6].

Регуляторное кольцо включает в себя ряд психологических звеньев: процесс произвольной самодиагностики сформированных качеств личности, мотивацию, самооценку, качества личности; самостоятельность и инициативность в планировании деятельности; целеосуществление, реализованное на объективно-

психологическом уровне саморегуляции через проявления интеллектуально-волевой, организационно-мотивационной, эмоционально-волевой и коммуникативной активности; самоконтроль и оценивание процесса деятельности; результат деятельности; оценивание результата деятельности, рефлексию; утверждение цели и в случае обнаружения ее отклонения от запланированного — самокоррекцию.

Приведенное регуляторное кольцо механизма саморегуляции учебной деятельности, полученное на представительной выборке учащихся, следует рассматривать в качестве общей функционально-динамической модели саморегуляции учебной деятельности учащейся молодежи.

### Заключение

Саморегуляция деятельности как сложный и многоплановый процесс должна начинаться с самодиагностики и после сложной внутренней работы заканчиваться самоутверждением, а в случае отклонения от запланированного — самокоррекцией.

Самодиагностика и самокоррекция выступают, согласно высказыванию Н. А. Менчинской, высшими формами регуляции [10].

Самооценка же выступает центральным звеном саморегуляции, находя свое проявление в каждом звене субъектного функционального кольца саморегуляции учебной деятельности, особенно ярко проявляясь в процессе целеосуществления.

Внутренняя структура компонентов саморегуляции учебной деятельности меняется на каждом из этапов школьного и вузовского обучения. На каждом из них строятся разномасштабные структурно-функциональные системы, отличающиеся как составом, так и закономерностями функционирования для каждого из этапов обучения, реализуя специфические для них процессы самоорганизации и саморегуляции.

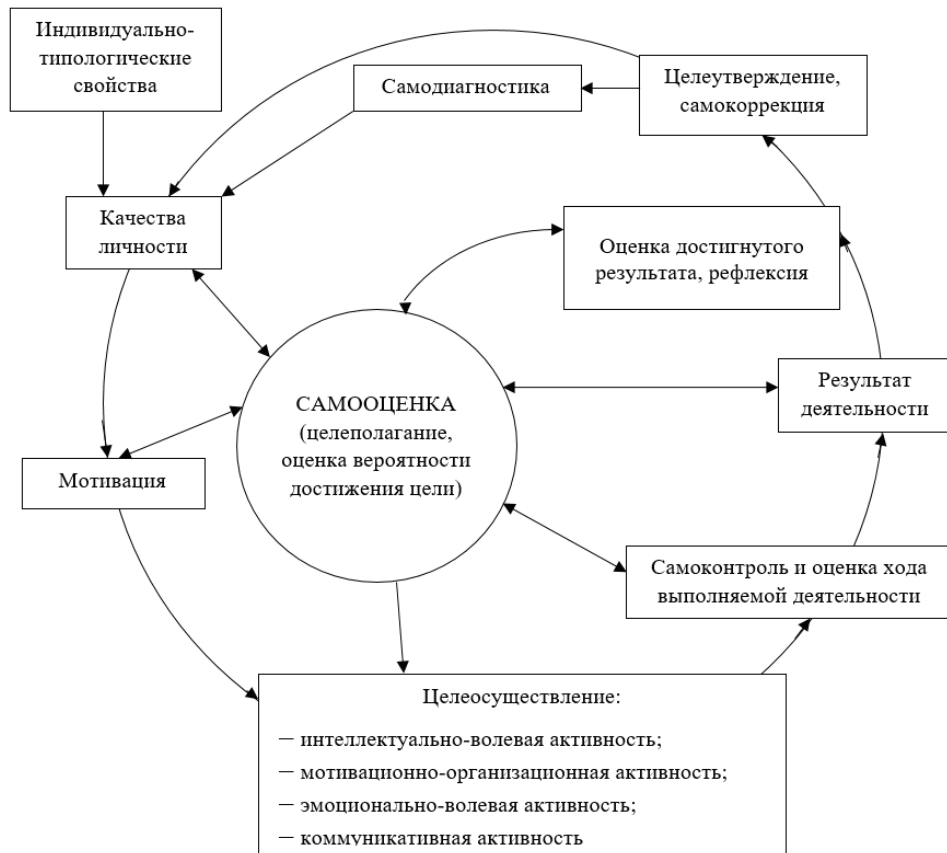


Рис. 6. Субъектное функционально-динамическое кольцо саморегуляции учебной деятельности

### Литература

1. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы: сб. науч. тр. М.: Наука, 1978. 400 с.
2. Баранщиков В. А. Идея системности в психологии: пути развития // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 1. С. 5–13.
3. Дашкевич О. В. Методы исследований эмоций спортсменов в лабораторных условиях. М.: ГЦОЛИФК, 1976. 22 с.
4. Зобков А. В. Психолого-акмеологическая концепция интегративно-динамической саморегуляции субъектами учебной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова. Кострома, 2014. 533 с.
5. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980. 256 с.
6. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.
7. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
8. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31–45.
9. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. 2-е изд. М.: Наука, 2012. 519 с.
10. Научное наследие Н. А. Менчинской и современная психология учения: материалы конференции к 100-летию со дня рождения / ред. Е. Д. Божович. М.: Российская академия образования, 2005. 192 с.
11. Осницкий А. К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 42–51.
12. Рыжов Б. Н. Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.



13. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2011. Т. 3. № 1. С. 5–17.

14. **Шадриков В. Д.** Психологический анализ деятельности: системогенетический подход. Ярославль: Изд-во Ярослав. ун-та, 1979. 91 с.

## SYSTEM-STRUCTURAL ORGANIZATION OF SELF-REGULATION BY THE SUBJECT OF EDUCATIONAL ACTIVITY

*A. V. Zobkov,*  
VSU them. A.G. And N.G. Stoletovyh,  
Vladimir

The article deals with a system-structural organization of self-regulation of educational activity. Describes a system-structural approach that allowed to determine and describe the components of the mechanisms of self-regulation of learning activities in different periods of person's development from the adolescence through the youth up to higher studies.

Self-regulation of learning activities is a complex process of organization of person's behavior to ensure sustainable and effective functioning of the person during training activities and the implementation of self-study and self-education. The development of self-regulation takes place at three interlinked levels: objective-psychological level (external or individual), psychological level (internal or personal) and integrative level (the subject level). At each of these levels the process of self-regulation of educational activity has a specific organization, but it is fully disclosed as a system on a subjective level only, that allows the person to explore himself in the totality of all internal and external communication components of self-regulation, their compositions, functions, dynamic manifestations and etc.

The article presents and describes the mechanisms of self-regulation of learning activities on the subject level of organization in the period of the child's learning in the seventh and the eighth grade (aged 13–14) during the transition period from the older teenage to the youth period of a study (aged 14–16); and in the period of training type changing from the school time to the higher studies, where a serious violation of the unity of the mechanism of self-regulation of learning activities is determined that is leading to two variants of self-regulation: a study-oriented and socially-oriented option. Thus the article describes substantial components of self-regulation at each of the marked age-related stages and also it presents a general model of self-regulation, that is shown in the form of a regulatory ring, where the subject's self-esteem is the center core element (the ring) and it is leading to the implementation work in teachers' and psychologists' practice to diagnose and correct the process of self-regulation of the educational activity in students.

*Keywords:* structure; mechanism; self-regulation; systems approach; learning activities; self-esteem; students; adolescents.

*For citation:* Zobkov A. V. System-structural organization of self-regulation by the subject of educational activity // Systems psychology and sociology. 2017. № 3 (23). P. 12–23.

### References

1. **Anokhin P. K.** Philosophical aspects of the theory of functional systems: collection of scientific works. M.: Nauka, 1978. 400 p.
2. **Barabanschikov V. A.** The idea of system psychology: ways of development // Psychological journal. 2008. V. 29. №. 1. P. 5–13.
3. **Dashkevich O. V.** Methods of research of athletes' emotions in the laboratory conditions. M.: GTSOLIFK, 1976. 22 p.
4. **Zobkov A. V.** Psychological and acmeological concept of integrative and dynamic self-regulation of subjects of educational activity: dis. ... of the doctor of psychological Sciences: 19.00.13 / Kostroma state University named after N. A. Nekrasov. Kostroma, 2014. 533 p.
5. **Konopkin O. A.** Psychological mechanisms of activity regulation. M.: Nauka, 1980. 256 p.



6. **Kuzmina N. V.** Acmeological theory of improving the training of the educational specialists. M.: Research center for the problems of the specialists' training quality, 2001. 144 p.
7. **Lomov B. F.** Methodological and theoretical problems of psychology. M.: Nauka, 1984. 444 p.
8. **Lomov B. F.** On the system approach in psychology // Questions of psychology. 1975. № 2. P. 31–45.
9. **Morosanova V. I.** Self-regulation and human individuality. M.: Nauka, 2012. 519 p.
10. The scientific heritage of N.A. Menchinskaya and modern psychology exercises: to the 100th anniversary of the birth / ed. by E. D. Bozhovich. M.: Russian Academy of education, 2005. 192 p.
11. **Osnitsky A. K.** The role of teenagers' conscious self-regulation in educational activity // Questions of psychology. 2007. № 3. P. 42–51.
12. **Ryzhov B. N.** Systems psychology. M.: T8 Publishing Technologies, 2017. 356 p.
13. **Ryzhov B. N.** System foundations of psychology // Systems psychology and sociology. 2011. V. 3. № 1. P. 5–17.
14. **Shadrikov V. D.** The psychological analysis of activity: system-and-genetic approach. Yaroslavl: Publishing house Yaroslavl. university press, 1979. 91 p.

## К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПРОДУКЦИИ НА ПОДРОСТКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Е. С. Романова,  
Л. В. Макшанцева,  
МГПУ, Москва*

В статье рассматриваются теоретические аспекты организации и проведения психологической экспертизы негативного влияния информационной продукции на подростков. Акцентируется внимание на важности своевременного выявления влияния контента (составляющих) информационного пространства, оказывающего вредоносное воздействие на подростков. Затрагиваются вопросы организации и проведения психологической экспертизы информационной продукции. Подчеркивается необходимость учитывать психологические закономерности возрастного развития, особенностей личности обучающихся для проектирования мероприятий защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию.

Особое значение придается проблеме создания полноценной системы валидных показателей экспертных оценок, охватывающих сферу вопросов оценки и анализа информационного пространства, совершенствования профессиональной среды и развития организационно-управленческих и психологических механизмов, обеспечивающих безопасную информационную продукцию для детей.

Проводится рассмотрение экспертизы информационной продукции, регламентированной федеральным законодательством, и психологической экспертизы информационной продукции, осуществляемой в рамках научно-практического исследования, направленного на психологическую оценку и анализ негативного влияния информационного пространства на подростковую среду, выработку рекомендаций психолого-педагогического характера и принятие эффективных социально-психологических решений в рамках общественных обсуждений.

Психологическая экспертиза негативного влияния информационной продукции на подростков раскрывается как сложный, многоплановый процесс, затрагивающий разные позиции рассматриваемого вопроса в отношении нежелательного, опасного, вредоносного контента. Указываются следующие аспекты, которые необходимо учитывать, прежде всего: содержательная направленность оцениваемой информационной продукции, ее основное предназначение и сопутствующие возможные воздействия и риски; специфика восприятия информационной продукции подростком как с точки зрения изучения особенностей психического процесса, так и с точки зрения механизмов управления восприятием; своевременное нахождение вредоносного контента, предотвращение и профилактика негативного воздействия на подростка; разработка средств и создание условий для обеспечения безопасности информационного пространства для подростков.

В вопросах организации и осуществления психологической экспертизы негативного влияния информационной продукции на подростков подчеркивается важность этапов проектирования исследования, прогнозирования его результатов и управления полученной информацией, а также формулирования предложений и рекомендаций.

В статье предпринята попытка дать системное представление о психологической экспертизе негативного влияния информационной продукции на подростков, раскрыть основные способы решения экспертных задач, методы анализа и прогнозирования, принятия решений.

*Ключевые слова:* психологическая экспертиза; негативное влияние; информационная продукция; информационное пространство; особенности личности обучающихся.

*Для цитаты:* Романова Е. С., Макшанцева Л. В. К постановке проблемы психологической экспертизы негативного влияния информационной продукции на подростков: теоретический аспект // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 24–33.

## Введение

Широкое распространение информационно-коммуникационных технологий, которые содержат в своем арсенале негативные аспекты, показавшие (на мировом уровне) возможность оказания вредоносного влияния информационной продукции на подростковую среду, приводят к необходимости создания условий для обеспечения информационной безопасности. При этом информационная безопасность рассматривается как «состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию» [12: гл. 1, ст. 2, п. 4].

В настоящее время особое значение придается проблеме создания полноценной системы валидных показателей экспертных оценок, охватывающих сферу вопросов оценки и анализа информационного пространства, совершенствования профессиональной среды и развития организационно-управленческих и психологических механизмов, обеспечивающих безопасную информационную продукцию для детей. Такая среда «должна соответствовать по тематике, содержанию и художественному оформлению физическому, психическому, духовному и нравственному развитию детей» [12: гл. 1, ст. 2, п. 4].

Назначение и проведение экспертизы информационной продукции в нашей стране регламентировано общими требованиями, обозначенными Федеральным законом «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». Экспертиза осуществляется «экспертом, экспертами и (или) экспертными организациями, аккредитованными уполномоченным Правительством Российской Федерации федеральным органом исполнительной власти, по инициативе органов государственной власти, органов местного самоуправления, юридических лиц, индивидуальных предпринимателей, общественных объединений, граждан на договорной основе» [12: гл. 4, ст. 17, п. 1].

Для проведения экспертизы могут быть привлечены «лица, имеющие высшее профессиональное образование и обладающие

специальными знаниями, в том числе в области педагогики, возрастной психологии, детской психиатрии» [12: гл. 4, ст. 17, п. 5].

В отличие от экспертизы информационной продукции, регламентированной федеральным законодательством, психологическая экспертиза информационной продукции может быть рассмотрена как научно-практическое исследование, результаты которого носят рекомендательный характер. Психологическая экспертиза направлена на психологическую оценку и анализ негативного влияния информационного пространства на подростковую среду, выработку рекомендаций психолого-педагогического характера и принятие эффективных социально-психологических решений в рамках общественных обсуждений.

## Основные вопросы проблемы психологической экспертизы в оценке негативного влияния информационной продукции

К осуществлению психологической экспертизы могут быть привлечены эксперты разных уровней, включая экспертов группы управления (проектирование исследования, прогнозирование и управление полученной информацией), аналитической группы (объективные оценки, мнения) и группы экспертов-наблюдателей (субъективные оценки, мнения) [10].

Психологическая экспертиза негативного влияния информационной продукции на подростков — сложный, многоплановый процесс, затрагивающий разные аспекты рассматриваемого вопроса в отношении нежелательного, опасного, вредоносного контента.

Прежде всего, важно учитывать вектор содержательной направленности оцениваемой информационной продукции, ее основное предназначение (основной посыл) и сопутствующие возможные воздействия и риски.

Следующим значимым аспектом является специфика восприятия информационной продукции подростком (человеком) как с точки зрения изучения особенностей изучаемого психического процесса, так и с точки зрения механизмов управления (манипулирования) восприятием. В первом случае выявляется

общая тенденция специфики восприятия (наряду с пониманием, осознанием и отношением) подростковой средой исследуемого объекта (это может быть и конкретный информационный продукт, например, рекламное сообщение, информация в чате, а может быть и общее восприятие на основе сформировавшегося определенного отношения, установки на информационное пространство). Во втором случае определяется специфика влияния данного информационного продукта воспринятого реципиентом, аудиторией, подростковой средой, а также раскрытие технологии, методов и способов (ресурсов) преднамеренного воздействия посредством внедрения и предоставления контента, причем как открытого, так и скрытого характера (в том числе открыто побуждающих или пропагандирующих, и скрыто воздействующих на подсознание).

В этой связи следующим немаловажным вопросом является своевременное нахождение вредоносного контента, предотвращение и профилактика негативного воздействия на подростков. Сложность данной задачи заключается в широкой масштабности средств воздействия по различным направлениям, видам и разновидностям информационного пространства, по каждому из которых имеются свои технологии, методы и способы воздействия, а в ряде случаев — достаточно точные расчеты, например формулы расчета эффективности рекламной продукции. Кроме того, имеются сведения о психофизиологических аппаратных исследованиях восприятия реципиентом предлагаемой информационной продукции; нейропсихологических средствах воздействия на подсознание потребителя (нейромаркетинг) [10].

Вследствие вышеуказанных позиций необходимо рассмотрение вопроса, касающегося средств и создания условий для обеспечения безопасности информационного пространства для подростков. Во-первых, средства эффективной оценки для нахождения вредоносного контента, включая:

- нахождение и дифференциацию нежелательного, опасного и вредоносного контента в информационном пространстве;
- определение уровней и направленности негативного воздействия, степени реальных угроз.

Во-вторых, средства предотвращения и профилактики негативного воздействия: разработка эффективных методов и действенных мер по его нейтрализации, предотвращению негативного воздействия, профилактики его появления, активации.

В-третьих, комплекс всевозможных мер по решению общей проблемы безопасности подростков в информационном пространстве: разработка специального курса в образовательной программе школы (включая программы по формированию навыков безопасного поведения в Сети); психолого-педагогическое и научно-исследовательское сопровождение; взаимодействие педагогической и родительской общности, социальных служб, правоохранительных органов, владельцев социальных сетей, провайдеров.

В плане осуществления так называемой точечной помощи приобретает особое значение персонификация направленности информации, которая усиливает масштабность психологического вектора работ. Как правило, технология влияния информационной продукции ориентирована на групповое воздействие (например, реклама — на целевую группу с определенной характеристикой). При этом не исключается возможность индивидуально-личностной направленности воздействия, напротив, в этом ракурсе наблюдается особая активность, настораживающая своим уровнем воздействия и степенью угроз. Меры противодействия такому персонифицированному вредоносному контенту требуют глубокого исследования в каждом конкретном случае.

Необходимо отметить, что, когда речь идет о вопросах экспертизы, носящей характер индивидуально-личностной диагностики (психодиагностики), важно соблюдение прав личности, проработанность соотношения открытости и конфиденциальности на законодательном уровне. Следовательно, возрастает вопрос ответственности эксперта за презентацию полученных результатов.

Некоторые из вышеобозначенных вопросов требуют уточнения и краткого описания.

### Оценка риска информационного пространства и понимание рисков подросткового возраста

При организации и проведении психологической экспертизы, учитывая возрастной аспект, актуален вопрос соотношения *рисков информационного пространства* и *рисков подросткового возраста*.

С одной стороны, риски информационного пространства сложны и многообразны, как, впрочем, и в реальной жизни, но современный Интернет предоставляет быстрый и короткий путь к широкому доступу всевозможной информации, в огромном потоке которой есть опасная, проблематичная и даже незаконная составляющая. Важно подчеркнуть, что на законодательном уровне обозначена классификация информационной продукции, в том числе приносящей вред здоровью и (или) развитию детей, конкретизированы ее виды [12: гл. 1, ст. 7].

С другой стороны, подростковый возраст, по сути своей, содержит много рисков, например характеризуется известной импульсивностью (подросткам свойственно сначала сделать, а потом подумать, при чуть запоздалом осознании, что так поступать было не нужно). Подростки (как возрастная группа) часто сами становятся инициаторами рискованного поведения и представляют для себя и других пользователей Интернета значительную угрозу. Особенно если подросток отличается выраженной склонностью к риску, если ему свойственны формы рискованного поведения.

Увеличение рисков опосредовано психологическими особенностями подростка и подростковой средой (включая семью, школу, друзей, сетевую «среду обитания»). В научных исследованиях рассматривается идея создания психологического портрета подростка, который более всего подвержен отрицательному воздействию в Сети, а также анализируются факторы, оказывающие влияние на формирование такой подверженности. Уделяется внимание такому аспекту, как самостоятельная оценка детьми поступающей информации, с тем чтобы подготовить их к осмысленному, критическому

взгляду на любую информационную продукцию. Актуализируются вопросы основных критериев психологической безопасности информационной продукции, их экспертизы и системы механизмов защиты от негативно-го влияния на подростков [1; 2; 4; 11].

При проведении психологической экспертизы, как правило, учитываются *критерии разных групп*. К одной из групп относят критерии, характеризующие направленность на обеспечение безопасности обучающегося, защиту от вредоносных воздействий на его здоровье и эмоциональное благополучие. В нее включены критерии, способствующие защите ребенка от таких воздействий, как побуждение школьника к агрессивным действиям, проявление жестокости; провокация поведения, связанного с безнравственностью и насилием; возбуждение нездорового интереса к сексуальным проблемам (не соответствующего возрастному развитию и др.); провокация отрицательного отношения к расовым особенностям, физическим недостаткам других людей.

Другая группа включает критерии, характеризующие направленные на обеспечение развития обучающегося, например: полифункциональное, гибкое использование предметно-развивающей среды в разных функциях; инициирование эффективного общения и взаимодействия, совместных действий; дидактическая и эстетическая ценность средств обучения.

Анализируются и разрабатываются психологические показатели и критерии оценки системных воздействий на подростков информационного пространства, включающие: определение и основные характеристики жизненного пространства детей и подростков; стратегии взаимодействия личности с окружающей средой; возраст и индивидуальные особенности обучающихся.

Психологическая экспертиза может включать в себя различные методы и способы, а также групповое экспертное мнение, основанное на качественном и количественном анализе, сопоставляя все критерии с учетом их весомости. При этом количественный анализ подразумевает получение на основе индивидуальных оценок экспертов интегральной оценки.



Остается открытым вопрос защиты отдельно взятого человека от вредоносного манипулятивного воздействия конкретной информационной продукции (определенного вида), имеющей персональную направленность. Решение задач такого исследования ограничивается временными границами, многократно превышающими границы данного исследования, особенно с учетом динамики разрабатываемых средств вредоносного воздействия.

Для осуществления поставленной цели по каждому направлению, виду информационной продукции нужно свое исследование, а также мониторинг для отслеживания влияния информационной продукции на подростковую среду, скрининг-диагностика индивидуального случая.

По основным целям и задачам психологическая экспертиза негативного влияния информационного пространства на подростков во многом конгруэнтна экспертизе образовательной, развивающей среды, при которой принято использовать критерии оценок, используемые в *психолого-педагогической экспертизе* (регламентированной действующим Законом РФ «Об образовании»), направленные обеспечить благополучие и психологическую защищенность личности, ее развитие.

Во-первых, схожие позиции и в отношении основных участников психолого-педагогической экспертизы и психологической экспертизы информационной продукции:

- субъект, на который оказывается воздействие, — подросток (обучающийся), подростковая группа, аудитория, среда;

- субъекты реализации поставленных задач — эксперты, представленные общественно-профессиональным сообществом: профессиональные эксперты, родительская и педагогическая общественность, условная группа подростков.

Во-вторых, экспертиза осуществляется на уровне партнерского взаимодействия с субъектом воздействия, способствует созданию психологически благоприятного информационного пространства, которое стимулирует его активность, активизирует творческий личностный потенциал.

В-третьих, в ходе проведения экспертного исследования анализируется информация, полученная из многочисленных источников:

- в качестве такой информации могут выступать субъективные оценки наблюдаемых событий, впечатления от происходящего или произошедшего, всевозможные сведения из документальных, отчетных источников (рукописных, печатных, электронных). Такая информация может быть получена от взаимодействия с так называемыми включенными экспертами, как правило, заинтересованными лицами, например администрацией образовательной организации, педагогами, обучающимися и их родителями;

- информация может извлекаться из объективных оценок, которые вырабатываются в результате применения надежных и валидных психодиагностических методик, проведения статистического анализа обработки полученных количественных показателей;

- информация, приобретенная из общения и осмысления субъективных и объективных оценок. Анализ всех полученных данных позволяет сформулировать ответы на поставленные перед экспертом вопросы, найти пути решения возникшей проблемы.

«Психологический экспертный анализ позволяет выявить причинно-следственные связи проблемной зоны, прогнозировать и корректировать ситуацию, а также выстроить эффективно направленную психологическую помощь» [10: с. 86].

Для решения поставленных задач анализируются различные источники информации: средства массовой информации и коммуникации, основанные на бумажных изданиях, радиовещании и телевидении; средства массовой информации и коммуникации, основанные на компьютерной виртуальной реальности, Интернете и социальных сетях; пропаганда в СМИ; школьная среда, взаимодействие со сверстниками вне школы; семейная среда и др.

В-четвертых, перед экспертным сообществом наряду с традиционными ставятся новые задачи, которые связаны как с внедрением в образовательную деятельность информационно-коммуникационных технологий

и технологий электронного обучения, так и с самостоятельным доступом обучающихся в широкое информационное пространство, которое может оказывать самое различное влияние, включая вредоносное.

В связи с нарастанием новых рисков, связанных с распространением информации, представляющей опасность для детей, особое значение придается мерам, направленным на обеспечение информационной безопасности детства, среди которых:

«Создание и внедрение программ обучения детей и подростков правилам безопасного поведения в интернет-пространстве, профилактики интернет-зависимости, предупреждения рисков вовлечения в противоправную деятельность, порнографию, участие во флешмобах.

Создание правовых механизмов блокирования информационных каналов проникновения через источники массовой информации в детско-подростковую среду элементов криминальной психологии, культуры насилия, других откровенных антиобщественных тенденций и соответствующей им атрибутики.

Внедрение системы мониторинговых исследований по вопросам обеспечения безопасности образовательной среды образовательных учреждений, а также по вопросам научно-методического и нормативно-правового обеспечения соблюдения санитарно-гигиенических требований к использованию информационно-компьютерных средств в образовании детей.

Создание общественных механизмов экспертизы интернет-контента для детей.

Создание порталов и сайтов, аккумулирующих сведения о лучших ресурсах для детей и родителей; стимулирование родителей к использованию услуги «Родительский контроль», позволяющей устанавливать ограничения доступа к сети Интернет» [8].

### **Структура психологической экспертизы негативного влияния информационной продукции на подростков**

Организация и проведение психологической экспертизы негативного влияния информационной продукции на подростков может включать в себя следующие аспекты:

– в проецируемой психологической экспертизе условно дифференцированы две части: активная (непосредственные исследования и оценка) и пассивная (мониторинг состояния информационной продукции);

– изучение широкого спектра получаемой информации: первичного и вторичного исследования;

– структура психологической экспертизы включает в себя экспертно-оценочный и экспертно-аналитический блоки;

– проведение непосредственного изучения влияния на подростков информационной продукции, распространяемой средствами массовой информации; на зрелищных мероприятиях; в сети Интернет, в частности в социальных сетях общего назначения, популярных среди пользователей всего мира, социальных сетях с ограниченным режимом доступа и других информационных ресурсов интернет-среды; посредством компьютерных игр;

– изучение различных сфер и степени влияния информационного пространства на подростков, в зависимости от конкретной среды, опосредованной объективными и субъективными условиями (например, в контексте соотношения информационного и образовательного пространства);

– целесообразность исследования информационного пространства с точки зрения родительской и педагогической общественности, а также с учетом мнения подростков;

– учет степени (особенности) включенности подростков в разные уровни и сферы информационного пространства, а также риски и угрозы информационной продукции разных векторов включенности подростка в школе, семье (дома), в группе сверстников (двор) и др.

Особое значение в организации и осуществлении психологической экспертизы негативного влияния информационной продукции на подростков следует уделить вопросам проектирования исследования, прогнозирования его результатов и управления полученной информацией, а также формулирование предложений и рекомендаций общественно-профессионального и государственного характера [6; 7; 9].

Практические экспертные задачи можно дифференцировать на задачи эффективности



и задачи благополучия. Одни имеют направленность на достижение определенных целей, их смысла, цены и последствий (включая побочные непреднамеренные эффекты их реализации).

Другие задачи можно представить в виде многоуровневой системы индикаторов качества жизни, являющейся по своей сути междисциплинарной, гуманитарной проблемой. Они «нацелены на профилактику возможных неблагоприятных последствий для человека событий разного рода, которые не обязательно сводятся к утилитарной пользе или вреду» [3: с. 135].

При проведении исследований информационной продукции проводится оценка особенностей восприятия содержащейся в ней информации.

В этой связи следует отметить, что *восприятие информационной продукции* всегда обусловлено в том числе и теми предпосылками, которые создаются в процессе восприятия.

Так, для осмысленного восприятия текстовой информации нужен целенаправленный анализ более глубокого раскрытия его смыслового содержания и проникновения в него.

Восприятие и переработка информационной продукции происходит под влиянием различных факторов, среди которых практически всегда присутствуют когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

*Когнитивный компонент* показывает специфику восприятия информации реципиентом (аудиторией), в том числе процессы переработки информации (ощущение, восприятие, воображение, память, мышление и речь).

В связи с тем, что одной из ключевых задач воздействия информационной продукции является привлечение к ней внимания реципиента (аудитории), исследование данного компонента становится весьма актуальным.

При восприятии информационной продукции главенствующая роль отводится формированию перцептивного образа, кардинально воздействующего на поведение реципиента (аудитории), — побуждает к действию, принятию решения. Особое значение здесь играет язык визуальных образов, которые в первую очередь адресованы чувствам человека.

Для непосредственного оказания влияния на поведение подростка привлекается его

внимание, которое сопровождается такими психическими процессами, как восприятие реципиентом информационной продукции, ее понимание и осознание. Специфика внимания (распределение, переключение, сосредоточение) оказывает значительное влияние на особенности восприятия информационной продукции, осмысление, запоминание.

При этом важно учитывать индивидуальные особенности внимания человека, зависимое от особенностей его потребностей, побуждений, мотивов и настроений. Так, например, реципиент может осознанно или неосознанно избегать информации, не совпадающей или противоречащей его убеждениям, интересам. Такие аспекты, как длительность процесса внимания, вызываемого раздражителем и сила самого раздражителя, могут оказать ощутимое воздействие.

Восприятие информационной продукции характеризуется сложным процессом анализа и синтеза, а также спецификой его целостности (информационная продукция, представляя комплексный раздражитель, воспринимается сознанием в целостном единстве). Уровень воздействия информационной продукции в целом взаимосвязан с ее составляющими частями, следовательно, все составляющие информационного обращения (включая аспекты изображения, текста, звука) целенаправленны и имеют достаточную силу воздействия.

*Аффективный (эмоциональный) компонент* воздействия информационной продукции на реципиента (аудиторию) определяет эмоциональное отношение к ее объекту: симпатично, антипатично, нейтрально, противоречиво.

Эмоции всегда отличаются личностным, субъективным характером. Любая информационная продукция — это эмоционально насыщенный промежуток времени, лично переживаемый реципиентом в момент ознакомления, контакта.

Чтобы воздействовать на подростка, часто используют эмоциональный компонент, например его «очаровывают», «представляют новые возможности», которые могут у него появиться, например, с приобретением той или иной информационной продукции.

В *поведенческий компонент* входит, во-первых, осознанное поведение, т. е. поведение

на осознаваемом уровне, которое опосредовано мотивацией, потребностями, волей человека, во-вторых, поведение на бессознательном, неосознаваемом уровне, опосредованное установками, интуицией.

Считается, что эффективная информационная продукция содержит в себе аспекты воздействия на бессознательное и сознательное, на мысли, чувства, отношения и поведение человека, — все это направлено на то, чтобы изменить отношение, видоизменяя поведение. Осуществляется воздействие со всех сторон — информационная продукция привлекает, убеждает, заставляет, вынуждает и т. д. Причем информационная продукция может задавать совершенно необычные нормы поведения в самых повседневных ситуациях.

Организационные и содержательные аспекты проектирования и экспертизы информационной продукции могут включать в себя *психологическое изучение и анализ текста*. В данном направлении актуальными являются следующие вопросы: методологические подходы к психологическому анализу письменного текста; особенности восприятия и понимания подростком текстовой информации; методы и критерии оценки информационной продукции [5].

Текст как форма речевой продукции, используемой в психологии, может подвергаться предикативному и субъектно-предикативному анализу (Н. И. Жинкин, Л. П. Добраев, Н. Д. Павлова, А. И. Новиков, И. Ф. Неволин), суть которого состоит в характеристике текста через описание иерархии предикатов. В соответствии с тем, как человек видит и понимает описываемый объект, предикаты в письменных

текстах могут быть выстроены в обусловленном порядке посредством главных и дополнительных признаков.

Одним из известных подходов к анализу текста является контент-анализ — метод, направленный для выявления, обобщения, количественной оценки слов и других языковых элементов какого-либо обусловленного содержания.

Кроме подходов, ориентирующихся на объективные и количественные показатели, разрабатываются интерпретационные подходы к анализу речи, например интен-анализ — подход, рассматривающий проблему целенаправленности вербальной коммуникации.

### Заключение

Таким образом, рассмотрение и анализ актуальных вопросов психологической экспертизы негативного влияния информационной продукции на подростков позволили в некотором плане дать системное представление о данном виде экспертизы, раскрыть основные способы решения экспертных задач, методы анализа и прогнозирования, принятия решений. Определен фокус психологической экспертизы информационной продукции, ее особенностей, структуры, предпосылок и инструментов, организационных и процедурных аспектов.

Акцентированы вопросы общественно-профессионального и государственного характера для принятия эффективных решений совместного противостояния рискам информационной продукции, нежелательному и опасному контенту информационного пространства.

### Литература

1. **Баева И. К.** Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Союз, 2002. 271 с.
2. **Грачев Г. В.** Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕРСЭ, 2003. 304 с.
3. **Зиновьев А. А.** На пути к сверхобществу. М.: Центрполиграф, 2000. 639 с.
4. **Леонтьев Д. А., Иванченко Г. В.** Комплексная гуманитарная экспертиза: Методология и смысл. М.: Смысл, 2008. 135 с.
5. **Макшанцева Л. В.** Психологические вопросы экспертизы учебной литературы // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы VII Международной научно-практической конференции (Москва, РУДН, 17–18 апреля 2014 г.) / науч. ред. В.И. Казаренков. М.: РУДН, 2014. С. 515–518.

6. **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.
7. **Реморенко И. М.** Общественное мнение и его роль в государственно-общественной политике // Системная психология и социология. 2016. № 2 (18). С. 5–21.
8. **Реморенко И. М., Вачкова С. Н., Баранников К. А.** Модель привлечения экспертных сообществ к реализации образовательной политики — совершенствование примерной основной образовательной программы // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2015. Вып. 5. С. 40–47.
9. **Романова Е. С., Абушкин Б. М., Ткаченко А. В.** Родительская общественность в решении вопросов образовательной политики // Системная психология и социология. 2014. № 2 (10). С. 127–135.
10. **Романова Е. С., Макшанцева Л. В.** Основы психологической экспертизы в педагогической области: монография. М.: МГПУ, 2015. 176 с.
11. **Тульчинский Г. Л.** Гуманитарная экспертиза как социальная технология // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / под ред. Г. В. Иванченко и Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С. 10–29.
12. Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» № 436-ФЗ от 29.12.2010. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_108808/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/)

## ON THE PROBLEM DEFINITION OF A PSYCHOLOGICAL EXPERT OPINION ABOUT A NEGATIVE IMPACT OF THE INFORMATION PRODUCTS ON ADOLESCENTS: THEORETICAL ASPECT

*E. S. Romanova,  
L. V. Makshantseva,  
MCU, Moscow*

The article considers the theoretical aspects of organizing and conducting a psychological expert opinion about the negative impact of information products on adolescents. The article focuses on the importance of timely detection of the harmful impact of the information content (its components) on adolescents. The authors emphasize the importance of taking into consideration the psychological features of children development when working on measures towards children protection against information harmful to their health and development.

Special attention is paid to the problem of creation of the complete system of valid indicators for the expert assessment covering the area of evaluation and analysis of information space, improvement of the professional environment, management and psychological mechanisms to produce safe information products for children.

The article presents the examination of information products that is regulated by the federal law, and the psychological expert opinion of the information products that is implemented in the framework of a scientific research aiming at a psychological evaluation and analysis of the negative impact of information space on adolescents, psychological and pedagogical recommendations for the effective social-psychological solutions within the framework of public discussions.

The psychological expert opinion about the negative impact of product information on adolescents is a procedure that is revealed as a complex process involving different points of assessment including a harmfulness, danger of the information content. In this process also the following aspects must be considered: the content analysis of the information product, its main purpose and associated possible impacts and risks; specific features of adolescents' perception of information products depending on the mental process peculiarities or the management mechanisms of perception; an opportunity to prevent and minimize detrimental information impacts on adolescent; development of tools and creation of conditions to ensure the safety of information space for adolescents.

In the process of organization and implementation of the psychological expert opinion about the negative impact of information products on adolescents it is emphasized the importance to stage and design a research, predict its results and management information received, and formulate suggestions and recommendations.

The article attempts to give a system representation for a psychological expert opinion about the negative impact of information products on adolescents to reveal the main ways to solve expert problems, methods of analysis and forecasting and decision-making.

*Keywords:* psychological expert opinion; harmful and negative impact; information products; information space; students' individual psychological features.

*For citation:* Romanova E. S., Makshantseva L. V. On the problem definition of a psychological expert opinion about a negative impact of the information products on adolescents: theoretical aspect // Systems psychology and sociology. 2017. № 3 (23). P. 24–33.

### References

1. **Baeva I. K.** Psychological safety in education. SPb.: Soyuz, 2002. 271 p.
2. **Grachev G. V.** Personality and society: information&psychological security and psychological defense. M.: PERSE, 2003. 304 p.
3. **Zinov'ev A. A.** On the way to the super society. M.: Tsentrpoligraf, 2000. 639 p.
4. **Leontiev D. A., Ivanchenko G. V.** Complex humanitarian expertise: Methodology and meaning. M.: Smisl, 2008. 135 p.
5. **Makshantseva L. V.** Psychological examination of the educational literature // High school: experience, problems, prospects: the materials of the VII International scientific&practical conference (Moscow, RUDN University, 17–18 April 2014) / ed. by V. I. Kazarenkov. M.: RUDN, 2014. P. 515–518.
6. **Remorenko I. M.** Moscow city University and its part in the development of educational legislation // Vestnik of RUDN university. Series: Informatization of education. 2015. № 1. P. 5–9.
7. **Remorenko I. M.** Public opinion and its role in state and public policy // Systems psychology and sociology. 2016. № 2 (18). P. 5–21.
8. **Remorenko I. M., Vachkova S. N., Barannikov K. A.** An expert community engagement model for the realization of the education policy — the improvement of the approximate basic educational programs // Bulletin of Baltic Federal University. Kant. 2015. V. 5. P. 40–47.
9. **Romanova E. S., Ababushkin B. M., Tkachenko A. V.** Parent community in the educational policy matters // Systems psychology and sociology. 2014. № 2 (10). P. 127–135.
10. **Romanova E. S., Makshantseva L. V.** The psychological expertise foundation in pedagogical sphere: monography. M.: MCU, 2015. 176 p.
11. **Tulchinsky G. L.** Humanitarian assessment as a social technology // Expertise in the modern world: from the knowledge to activity / ed. by V. Ivanchenko and D. A. Leontiev. M.: Smisl, 2006. P. 10–29.
12. The Federal law «On the child protection against the information harming their health and development» № 436-FL, dated 29.12.2010. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_108808/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/)

## СВЯЗЬ ТИПА МЫШЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ С ИХ ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ

*В. П. Шейнов,*

Республиканский институт высшей школы,  
Минск, Республика Беларусь

В статье установлена связь между типом мышления и рядом личностных характеристик преподавателей и студентов: ассертивностью, незащищенностью от манипуляций, общительностью, уверенностью в себе, пассивностью, ориентацией на воображение, спонтанностью и осмотрительностью. В качестве испытуемых выступили преподаватели и студенты ряда Белорусских государственных университетов. Всего 381 испытуемый. Все испытуемые ответили на вопросы четырех тестов: «Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий», тест ассертивности (А 26), тест «Профиль мышления» Дж. Брунера и «Личностный тест» Дж. Баррета. Результаты проведенного исследования позволили установить положительную корреляцию ассертивности преподавателей и студентов обоего пола с уверенностью в себе и отрицательную — с их пассивностью. При этом у женщин ассертивность положительно коррелирует со словесно-логическим мышлением, а у мужчин — с абстрактно-символическим мышлением. Также было установлено, что у преподавателей-женщин существует положительная связь незащищенности от манипуляций с их общительностью, а у мужчин подобная связь отсутствует. Другим результатом проведенного исследования явилось установление положительной корреляции словесно-логического мышления преподавателей и студентов обоего пола с наглядно-образным и креативным мышлением, уверенностью в себе и с ориентацией на воображение, а также общительности преподавателей и студентов обоего пола с наглядно-образным мышлением, уверенностью в себе и спонтанностью и их пассивности с осмотрительностью. В то же время было установлено, что преподавательницы и студентки имеют более высокие показатели в словесно-логическом и наглядно-образном мышлении, они более общительны, пассивны, ориентированы на воображение и спонтанны, тогда как преподаватели-мужчины и студенты-юноши обладают преимуществом в предметном и абстрактно-символическом мышлении и больше ориентируются на факты, имея при этом более высокие показатели ассертивности.

*Ключевые слова:* типы мышления; личностные характеристики; ассертивность; незащищенность от манипуляций; преподаватели; студенты; половые различия.

*Для цитаты:* Шейнов В. П. Связь типа мышления преподавателей и студентов с их личностными характеристиками // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 34–40.

### Введение

Среди личностных характеристик преподавателей и студентов определенный интерес вызывают ассертивность и незащищенность от манипуляций, поскольку и то и другое свойство влияют на успешность учебно-воспитательного процесса, однако они недостаточно изучены.

Приведем результаты исследований, относящихся к связи ассертивности с успешностью обучения. Автору неизвестны работы отечественных исследователей на эту тему, поэтому обратимся к зарубежным.

Согласно Д. Инфанти [12] характерной чертой ассертивности является аргументированность речи, эти качества напрямую связаны. Аргументированность, убедительность вербального воздействия преподавателя

на студентов — важнейшее профессиональное качество, необходимое в учебной и воспитательной работе.

Зарубежные исследователи установили связь аргументированности в общении с успехом в работе: умением находить решение проблем [13], высокой компетенцией в общении [15; 16] и хорошей репутацией [14]. Все эти качества также важны и в преподавательской деятельности. К примеру, в одной из работ К. Валенчича [17] показано, что преподаватели-экстраверты с высокими показателями ассертивности, участливости, открытости к общению воспринимаются студентами как более заботливые, открытые, уверенные в себе люди, с которыми становится интересной учеба. В этой связи прослежена связь между экстраверсией и когнитивными характеристиками, включенных в учебный процесс [17].



Защищенность от манипуляций и ассертивность студентов положительно связаны с их удовлетворенностью выбранной профессией, жизнью в целом и успеваемостью [8; 10].

Приведенные результаты свидетельствуют об актуальности для преподавателей и студентов таких качеств, как ассертивность и незащищенность от манипуляций, и необходимости их изучения в русскоязычном социуме. На эффективность обучения влияют также такие когнитивные характеристики, как тип мышления и личностные качества преподавателей и студентов.

В соответствии с вышеизложенным целью исследования является изучение связи между типом мышления и личностными характеристиками, включая ассертивность и незащищенность от манипуляций, преподавателей и студентов.

### Используемые методики

*Методики исследования.* Все испытуемые анонимно (под шифрами) ответили на вопросы четырех тестов: 1) «Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий», надежность и валидность которого ранее доказана автором [6]; 2) Тест ассертивности (А26), надежность и валидность которого также доказана [7]; 3) «Профиль мышления» Дж. Брунера [3; 5], позволяющего представить целостную структуру мышления во всей совокупности его типов: предметное, наглядно-образное, знаковое (словесно-логическое), абстрактно-символическое, креативное; 4) «Личностный тест» Дж. Баррета [1], выявляющий предпочтения испытуемого к индивидуализму, общительности, уверенности, пассивности, ориентации на воображение или на факты, спонтанности и осмотрительности.

*Процедура исследования.* В качестве испытуемых выступили преподаватели и студенты Белорусского государственного медицинского университета (г. Минск), Гомельского государственного университета, Брестского государственного университета, Витебского государственного университета, Гродненского государственного медицинского университета,

Могилевского государственного университета продовольствия, а также преподаватели, представляющие практически все вузы г. Минска, проходившие курсы повышения квалификации в Республиканском институте высшей школы. Всего на разных этапах исследования был задействован 381 испытуемый — 171 преподаватель и 210 студентов: 115 преподавателей-женщин в возрасте от 22 лет до 81 года (среднее значение — 44,2 года) и 66 преподавателей-мужчин в возрасте от 28 до 77 лет (среднее значение — 42,4 года), 109 студентов-юношей и 101 студентка в возрасте от 18 до 25 лет (средний возраст студентов — 20,5 лет).

*Статистическая обработка* результатов тестирования осуществлялась с помощью пакета SPSS, версия 13.00 [4]. Вычислялись коэффициенты корреляции Пирсона, проводилась проверка соответствия выборок нормальному закону распределения, достоверность различий устанавливалась с помощью параметрического *t*-критерия для независимых выборок. Пакет SPSS вычисляет уровень значимости с точностью до третьего знака. В данном исследовании принят уровень значимости  $p = ,05$ .

### Результаты и их обсуждение

Результаты корреляционного анализа представлены в таблицах 1–3.

В таблицах 1–3 выделены статистически значимые корреляции. Незначимые корреляции приведены, чтобы представлять, насколько далеко они отстоят от того, чтобы стать значимыми.

Из таблицы 1 следует, что ассертивность преподавателей и студентов обоего пола статистически значимо положительно связана с уверенностью в себе и отрицательно — с пассивностью, у женщин положительно коррелирует еще и со словесно-логическим мышлением, а у мужчин — абстрактно-символическим мышлением. У студенток еще не оформилась связь ассертивности со словесно-логическим мышлением, имеющая место у преподавательниц, а у студентов-юношей — связь с абстрактно-символическим мышлением, присущая мужчинам.

Таблица 1

## Корреляции когнитивных и личностных характеристик с асертивностью

	Абстрактно-символическое мышление		Словесно-логическое мышление		Уверенность в себе		Пассивность	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Преподаватели-женщины	,043	,647	<b>,344**</b>	,001	<b>,379***</b>	,000	<b>-,374***</b>	,000
Преподаватели-мужчины	<b>,248*</b>	,044	,145	,277	<b>,271*</b>	,028	<b>-,235*</b>	,048
Студентки	,097	,333	,135	,177	<b>,437</b>	,000	<b>-,469***</b>	,000
Студенты-юноши	,141	,144	<b>,250</b>	,009	<b>,408</b>	,000	<b>-,346***</b>	,000

Таблица 2

## Корреляции словесно-логического мышления с когнитивными и личностными характеристиками

	Наглядно-образное мышление		Креативное мышление		Уверенность в себе		Ориентация на воображение	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Преподаватели-женщины	<b>,428***</b>	,000	<b>,275**</b>	,003	<b>,340***</b>	,000	<b>,222**</b>	,017
Преподаватели-мужчины	<b>,368**</b>	,002	<b>,413***</b>	,001	<b>,452***</b>	,000	<b>,254*</b>	,040
Студентки	<b>,335***</b>	,001	,139	,167	<b>,478***</b>	,000	<b>,333***</b>	,001
Студенты-юноши	<b>,220*</b>	,022	<b>,210</b>	,028	<b>,357***</b>	,000	<b>,232**</b>	,015

Таблица 3

## Корреляции общительности с когнитивными и личностными характеристиками

	Наглядно-образное мышление		Уверенность в себе		Спонтанность	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Преподаватели-женщины	<b>,231*</b>	,013	<b>,397***</b>	,000	<b>,367***</b>	,000
Преподаватели-мужчины	<b>,243*</b>	,049	<b>,405***</b>	,001	<b>,260*</b>	,035
Студентки	,127	,206	<b>,223*</b>	,025	<b>,205***</b>	,040
Студенты-юноши	<b>,233*</b>	,015	<b>,231*</b>	,016	,078	,419

Обозначения в таблицах 1–3:

*r* — коэффициент корреляции Пирсона, *p* — уровень значимости;

\* — корреляция значима при  $p = 0,05$ , \*\* — значима при  $p = 0,01$ , \*\*\* — значима при  $p \leq 0,001$ .

Данные таблицы 2 свидетельствуют о наличии положительной связи словесно-логического мышления преподавателей и студентов обоего пола с наглядно-образным и креативным мышлением, уверенностью в себе и ориентацией на воображение.

Из таблицы 3 следует, что общительность преподавателей и студентов обоего пола положительно связана с наглядно-образным мышлением, уверенностью в себе и спонтанностью.

У преподавателей-женщин также обнаружена положительная связь незащищенности от манипуляций с их общительностью ( $r = ,241$ ,  $p = ,009$ ), у мужчин подобная связь отсутствует.

У студентов-юношей имеет место положительная связь незащищенности от манипуляций с уверенностью в себе ( $r = ,203$ ,  $p = ,034$ ).

Для всех групп испытуемых выявлена положительная связь пассивности с осмотрительностью; соответствующие корреляции таковы: у женщин  $r = ,333$ ,  $p < ,001$ ; у мужчин  $r = ,289$ ,  $p = ,018$ ; у студенток  $r = ,289$ ,  $p = ,018$ ; у студентов-юношей  $r = ,337$ ,  $p < ,001$ .

При выбранном уровне значимости  $p = ,05$  средние значения ряда показателей для преподавателей и студентов различаются статистически достоверно. (Сравнение производилось с помощью параметрического *t*-критерия для независимых выборок. Возможность его



применения обеспечена нормальностью распределения изучаемых выборок, о чем речь пойдет ниже.) Приведем эти отличающиеся показатели.

Преподавательницы и студентки в сравнении с преподавателями-мужчинами и студентами-юношами имеют более высокие показатели в словесно-логическом и наглядно-образном мышлении, они более общительны, пассивны, ориентированы на воображение и спонтанны. Напротив, преподаватели-мужчины и студенты-юноши имеют преимущество в предметном и абстрактно-символическом мышлении и больше ориентируются на факты, у них более высокие показатели ассертивности.

Оказались статистически незначимыми как для преподавателей, так и для студентов половые различия средних значений показателей креативного мышления, индивидуализма, уверенности в себе и осмотрительности.

Студенты-юноши предстают в большей степени незащищенными от манипулирования ими: в среднем юноши становятся жертвами манипуляций в 54,4 % случаев, в то время как девушки — в 51,3 %. Это различие попадает в число статистически достоверных. При этом приведенные цифры — доля незащищенности от манипуляций юношей и девушек — практически совпадают с теми, что получены в предыдущей работе автора, касающейся старших школьников [9].

Использованный в данном исследовании тест на ассертивность сконструирован так, что он показывает принадлежность испытуемого к трем типам поведения: пассивному, ассертивному и агрессивному [7: с. 115]. Установлено, что, судя по анализируемым выборкам, преподаватели-мужчины и студенты-юноши в целом агрессивнее представительниц прекрасного пола, но с возрастом агрессивность снижается у тех и других, что особенно выражено у представителей сильного пола. Напротив, с пассивным поведением все происходит с точностью до наоборот.

Ассертивное поведение в равной степени представлено у преподавателей — мужчин и женщин — и у студенток, значительно превосходящих в этом студентов мужского пола, у которых превалирует агрессивное поведение.

Полученные в работе результаты хорошо согласуются с теми, что установлены ранее, и развивают их. То, что юноши в целом больше девушек не защищены от манипуляций, соответствует сделанным ранее [6] выводам о том, что женщины в целом лучше мужчин защищены от манипуляций. А также с предыдущей работой автора [9], в которой данный факт установлен относительно подростков 14–16 лет. Таким образом, обнаруженное различие в незащищенности от манипуляций закладывается в детстве. Представляется, что это — результат социализации девочек, которым в процессе воспитания прививается большая осторожность, ведь девушкам, женщинам приходится подчас очень дорого платить за свою доверчивость.

Приведенные выше естественные, а часто и вполне ожидаемые соотношения средних значений для представителей разного пола, а также согласованность полученных результатов с результатами предыдущих исследований служат еще одним свидетельством достоверности результатов исследования, поскольку «каждый случай подобной корреляции доказывает, что мы имеем дело и с валидным тестом, и с “валидным экспертом”» [2: с. 112]. Это же утверждал мэтр валидации Д. Т. Кэмпбелл: «Предполагаемая валидность обоих измерителей повышается, когда между ними имеет место согласие» [11: с. 548].

## Выводы

1. Ассертивность преподавателей и студентов обоего пола положительно связана с уверенностью в себе и отрицательно — с пассивностью. У женщин ассертивность также положительно коррелирует со словесно-логическим мышлением, а у мужчин — с абстрактно-символическим мышлением.
2. Для преподавателей-женщин обнаружена положительная связь незащищенности от манипуляций с их общительностью, для мужчин подобная связь отсутствует. Для студентов-юношей имеет место положительная связь незащищенности от манипуляций с уверенностью в себе.

3. Имеет место положительная корреляция словесно-логического мышления преподавателей и студентов обоего пола с наглядно-образным и креативным мышлением, с уверенностью в себе и с ориентацией на воображение.

4. Установлена положительная связь общительности преподавателей и студентов обоего пола с наглядно-образным мышлением, уверенностью в себе и спонтанностью.

5. Для преподавателей и студентов обоего пола имеет место положительная связь пассивности с осмотрительностью.

6. Преподавательницы и студентки имеют более высокие показатели в словесно-логическом и наглядно-образном мышлении, они более общительны, пассивны, ориентированы на воображение и спонтанны. Преподаватели-мужчины и студенты-юноши обладают преимуществом в предметном и абстрактно-символическом мышлении и больше ориентируются на факты, у них более высокие показатели ассертивности.

### Литература

1. Баррет Дж. Протестируйте себя. СПб.: Питер, 2003. 254 с.
2. Гильбух Ю. З. Актуальные проблемы валидизации психологических тестов // Вопросы психологии. 1978. № 5. С. 108–118.
3. Лобанов А. П., Дроздова Н. В. Интеллект. Компетентность. Образование. Минск: РИВШ, 2013. 102 с.
4. Наследов А. Д. SPSS. Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2005. 416 с.
5. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. СПб.: Речь, 2003. 448 с.
6. Шейнов В. П. Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 147–154.
7. Шейнов В. П. Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 107–116.
8. Шейнов В. П. Ассертивность, макиавеллизм, незащищенность от манипуляций и психические состояния преподавателей и учащихся // Системная психология и социология. 2014. № 3 (11). С. 106–113.
9. Шейнов В. П. Незащищенность от манипуляций и ее связи с когнитивными и личностными характеристиками подростков // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2017. Т. 14. № 2. С. 167–177.
10. Allen J. L., Long K. M., O' Mara J., Judd B. B. Students' Predispositions and Orientations toward Communication and Perceptions of Instructor Reciprocity and Learning // Communication Education. Jan 2008. Vol. 57. Issue 1. P. 20–40.
11. Campbell D. T. Recommendations for APA tests standards regarding construct, trait, or discriminant validity // Am. Psychologist. 1960. V. 15. P. 546–553.
12. Infante D. A. Inducing women to be more argumentative: Source credibility effects // Journal of Applied Communication Research. 1985. Spring. № 13 (1). P. 33–44.
13. Infante D. A. Response to high argumentatives: Message and sex differences // The southern communication journal. 1989. Winter. № 54 (2). P. 159–170.
14. Infante D. A., Gorden W. I. Benefits versus bias: An investigation of argumentativeness, gender, and organizational outcomes // Communication Research Reports. 1985a. December. № 2 (1). P. 196–201.
15. Infante D. A., Gorden W. I. Superiors' argumentativeness and verbal aggressiveness as predictors of subordinates' satisfaction // Human Communication Research. 1985b. Fall. № 12 (1). P. 117–125.
16. Pohl R., Bender M., Lachmann G. Autobiographical Memory and Social Skills of Men and Women // Applied Cognitive Psychology. 2005. № 19. P. 745–759.
17. Valencic K. M. An investigation of teachers temperament and students perceptions of teachers. Communication behavior and students attitudes toward teachers. N. Y., 2001. 259 p.

ON THE RELATION BETWEEN THE MINDSET TYPES IN LECTURERS  
AND STUDENTS AND THEIR PERSONAL CHARACTERISTICS

V. P. Sheinov,

Republican Institute of Higher Education,  
Minsk, Belarus

The article describes the relation between the mindset types in lecturers and students and a list of their personal characteristics such as an assertiveness, a vulnerability to manipulation, a sociability, a self-confidence, a passiveness, a focus on imagination, a spontaneity and caution. It also establishes the statistically proven gender differences and preferences. The following test subjects took part in the study: teachers and students of the Belarusian state universities (381 people). All the subjects answered the questions of the four tests: the degree of a person's vulnerability from manipulation influences, the assertiveness (A 26) test, the thinking profile test by J. Bruner and personality test by J. Barrett. The results revealed a positive correlation of assertiveness in teachers and students of both sexes with their self-confidence and negative correlation with their passivity. At the same time, the assertiveness is positively correlated with the verbal-logical thinking in women while in men it correlates with abstract symbolic thinking. It was also found that there is a positive correlation between the vulnerable to manipulation and sociability in female teachers while there is no such link in male teachers. The study revealed a positive correlation of verbal-logical thinking in teachers and students of both sexes with visual and creative thinking, their self confidence and imagination. The positive correlation also was found between the teachers' and students' sociability of both sexes with their visual thinking, confidence. At the same time, it was found that female teachers and female students have higher scores in verbal-logical and visual thinking, they are more sociable, passive, they are focused on imagination and they are spontaneous enough while the male teachers and male students have the advantage in the abstract-symbolic thinking and they are focused on facts more despite the high rate of assertiveness.

*Keywords:* mindset types; personal characteristics; assertiveness; vulnerability to manipulation; lecturers; students; gender differences.

*For citation:* Sheinov V. P. On the relation between the mindset types in lecturers and students and their personal characteristics // Systems psychology and sociology. 2017. № 3 (23). P. 34–40.

References

1. **Barrett J.** Test yourself. SPb.: Peter, 2003. 254 p.
2. **Gilbukh Yu. Z.** Actual problems of validating psychological tests // Questions of psychology. 1978. № 5. P. 108–118.
3. **Lobanov A. P., Drozdova N. V.** Intelligence. Competence. Education. Minsk: RIVSH, 2013. 102 p.
4. **Nasledov A. D.** SPSS. Computer data analysis in psychology and social sciences. SPb.: Peter, 2005. 416 p.
5. Workshop on the psychology of management and professional activity / ed. by G. S. Nikiforova, M. A. Dmitrieva, V. M. Snetkova. SPb.: Speech, 2003. 448 p.
6. **Sheinov V. P.** Development of a questionnaire for assessing the degree of insecurity of an individual from manipulative influences // Questions of psychology. 2012. № 4. P. 147–154.
7. **Sheinov V. P.** Development of the assertiveness test satisfying the requirements of reliability and validity // Questions of psychology. 2014. № 2. P.107–116.
8. **Sheinov V. P.** Assertiveness, machiavellianism, insecurity from manipulation and mental states of teachers and students // System psychology and sociology. 2014. № 11. P. 106–113.
9. **Sheinov V. P.** Non-protection from manipulation and its connection with cognitive and personal characteristics of adolescents // Bulletin of the Peoples' Friendship University. A series of psychology and pedagogy. 2017. V. 14. № 2. P. 167–177.
10. **Allen J. L., Long K. M., O' Mara J., Judd B. B.** Students' Predispositions and Orientations toward Communication and Perceptions of Instructor Reciprocity and Learning // Communication Education. Jan 2008. Vol. 57. Issue 1. P. 20–40.
11. **Campbell D. T.** Recommendations for APA tests standards regarding construct, trait, or discriminant validity // Am. Psychologist. 1960. V. 15. P. 546–553.

12. **Infante D. A.** Inducing women to be more argumentative: Source credibility effects // *Journal of Applied Communication Research*. 1985. Spring. № 13 (1). P. 33–44.
13. **Infante D. A.** Response to high argumentatives: Message and sex differences // *The southern communication journal*. 1989. Winter. № 54 (2). P. 159–170.
14. **Infante D. A., Gorden W. I.** Benefits versus bias: An investigation of argumentativeness, gender, and organizational outcomes // *Communication Research Reports*. 1985a. December. № 2 (1). P. 196–201.
15. **Infante D. A., Gorden W. I.** Superiors' argumentativeness and verbal aggressiveness as predictors of subordinates' satisfaction // *Human Communication Research*. 1985b. Fall. № 12 (1). P. 117–125.
16. **Pohl R., Bender M., Lachmann G.** Autobiographical Memory and Social Skills of Men and Women // *Applied Cognitive Psychology*. 2005. № 19. P. 745–759.
17. **Valencic K. M.** An investigation of teachers temperament and students perceptions of teachers. Communication behavior and students attitudes toward teachers. N. Y., 2001. 259 p.

## СИСТЕМА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И САМООЦЕНКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ НАДОМНОМ ОБУЧЕНИИ

Т. А. Шилова,  
Л. И. Костерева,  
МГПУ, Москва

В статье рассматривается проблема социального взаимодействия и самооценки старшеклассников, обучающихся на дому, а также затрагиваются вопросы их психологического сопровождения в системе надомного обучения. Акцентируется внимание на особенностях взаимодействия старшеклассников с педагогами, сверстниками, указана роль системного социального взаимодействия во взаимосвязи с самооценкой старшеклассников. В статье представлены данные исследования коммуникативной установки, самооценки и отдельных компонентов личности (замкнутость, самоуверенность, самопринятие и другие) восьмидесяти старшеклассников в возрасте от 15 до 18 лет, обучающихся как в общеобразовательной школе, так и на дому. Проведенное исследование выявило ряд ключевых различий в самооценке и уровне общительности у старшеклассников общеобразовательных школ и старшеклассников, обучающихся на дому. Учащиеся надомного обучения склонны к низкой самооценке, неуверенности в себе, замкнутости. Их также характеризует низкий уровень общительности и недостаток навыков построения позитивного коммуникативного взаимодействия со сверстниками. Выявленные результаты исследования позволяют определить направление работы по психологическому сопровождению учащихся надомной формы обучения.

*Ключевые слова:* системно-деятельностный подход; старшеклассники; обучение на дому; социальное взаимодействие; самооценка; психологическое сопровождение; психологическое консультирование; развитие коммуникативных навыков; интегрирование учащихся.

*Для цитаты:* Шилова Т. А., Костерева Л. И. Система социального взаимодействия и самооценка старшеклассников при надомном обучении // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 41–47.

### Введение

Современная система социального взаимодействия в образовании базируется на принципах, задающих идеалы и цели надомному обучению старшеклассников. При этом критерием их личностной зрелости выступает готовность к саморазвитию, самообразованию при наличии адекватной самооценки. Исследование этой проблемы предполагает обобщение обширного материала по проблемам психического и социального развития учащихся для понимания психологических особенностей личности старшеклассников, обучающихся на дому, что необходимо для последующего интегрирования их в общество [1; 2; 4–6; 8]. В качестве основного результата надомного обучения рассматривается способность личности самостоятельно действовать в различных жизненных ситуациях, что отражает возможности обучаемых, их личностного и социального становления, в том числе с помощью психологического сопровождения [3; 11].

В современных подходах психологическое сопровождение представляет собой выс-

шую форму образовательной деятельности старшеклассников надомного обучения в построении их активности, направленной на развитие адекватной самооценки. В теории управления социальным взаимодействием подчеркивается, что люди сами создают ситуации, чтобы выразить определенные значения, с помощью которых они производят положительное впечатление на других людей. Проблема взаимосвязи самооценки и взаимодействия с окружающим миром является в настоящее время актуальной и оказывает огромное влияние на обучение, жизнедеятельность ученика в целом [3; 6; 10; 11].

### Современные концепции системы социального взаимодействия и самооценки старшеклассников при надомном обучении

В концепции российского образования выделены основные направления социализации учащихся, связанные с развитием нравственных качеств, предприимчивости,

мобильности, самостоятельности, чувства ответственности, способности ставить адекватные цели и быстро принимать решение [5; 6]. В этом процессе системе психологического сопровождения отведена не последняя роль: оно «направлено на создание условий для максимального в данной ситуации личностного развития и обучения детей, возможностей их творческого и самостоятельного освоения системы отношений с миром и самим собой» [7: с. 6]. Таким образом, взаимодействие рассматривается как процесс взаимного отражения, влияния и воздействия на учащихся.

На современном этапе актуальными становятся исследования о влиянии самооценки старшеклассника на мотивацию к учебе, межличностные контакты, особенно когда ученик обучается на дому [3; 9; 11]. В настоящее время подобных исследований не так много. В рамках данной темы особое внимание заслуживает проблема учета запросов обучающихся на дому старшеклассников на взаимодействие со сверстниками.

### **Психологические принципы системы социального взаимодействия и самооценки старшеклассников надомного обучения**

Ведущая роль в системе социального взаимодействия и самооценки отводится старшекласснику, способному реализовывать себя в разных видах активности, проявляющихся на нескольких уровнях социального взаимодействия.

Макроуровень — взаимодействие индивида с другими индивидами. На этом уровне процесс взаимодействия рассматривается во времени, сопоставимом с длительностью жизни личности. Взаимодействие выступает как сложная система взаимосвязей личности с разными людьми и группами в социуме.

Мезауровень — взаимодействие рассматривается как сменяющаяся совокупность целенаправленных контактов, в которых оказываются люди в настоящей жизни, в конкретных временных отрезках своей жизни.

Микроуровень — взаимодействие состоит из анализа единиц общения как сопряженных актов или трансакций [10].

При рассмотрении самооценки во внимание принимаются такие ее виды, как заниженная, адекватная и завышенная. Заниженная самооценка характеризует личность, недооценивающую собственные силы, избегающую внимания к себе, старающуюся уклоняться от чрезмерной ответственности. Вид низкой самооценки влияет на все уровни взаимодействия старшеклассников, обучающихся на дому. Завышенная самооценка наблюдается у личности, которая часто переоценивает свои силы, не проявляет общительности по отношению к другим людям. Личность с адекватной самооценкой реально оценивает свои силы и возможности, ставит перед собой четкие, достижимые цели, что свидетельствует о зрелости личности.

Таким образом, цель исследования заключается в выявлении закономерностей и механизмов взаимосвязи самооценки личности и социального взаимодействия старшеклассников надомного обучения.

### **Организация и методы исследования**

Исследование проводилось на базе реабилитационного центра Федерального государственного бюджетного учреждения Федерального бюро медико-социальной экспертизы, и в нем приняли участие 80 старшеклассников в возрасте от 15 до 18 лет. Из них — 40 учащихся общеобразовательной школы; 40 испытуемых — учащиеся надомного обучения.

Были применены следующие методики: методика исследования самоотношений В. В. Столина, С. Р. Пантелеева, предназначенная для исследования структуры отдельных компонентов самоотношения личности: замкнутости, отраженного самоотношения, внутренней конфликтности, самоуверенности, самоценности, самопривязанности, самообвинения.

Методика «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского — для определения уровня общительности личности. Методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко — для выявления негативных



коммуникативных видов установок личности. Методика исследования самооценки личности С. А. Будасси позволяет выделить количественное исследование самооценки личности.

Статистическая обработка данных нашего исследования проведена с помощью программы IBM SPSS Statistics 20. Для определения взаимосвязи по всем методикам использовался коэффициент корреляции Спирмена.

### Результаты и их обсуждение

Методика исследования самоотношений В. В. Столина, С. Р. Пантелеева позволила выявить структуру отдельных компонентов самоотношения личности двух групп старшеклассников, обучающихся в школе и на дому. Сравнительный анализ по *t*-критерию Стьюдента подтвердил достоверность выраженных различий средних значений параметров исследования самоотношений личности старшеклассников на достоверно значимом уровне (табл. 1).

самоценности, саморуководства, самопринятия.

Расчет количественных показателей методики говорит о выраженных различиях в самооценке личности старшеклассников, представленных на рисунке 1. Среди старшеклассников, посещавших общеобразовательную школу, высокий уровень самооценки выявлен у 15 % учащихся, у 80 % учащихся обнаружен средний уровень самооценки и у 5 % учащихся зафиксирован низкий уровень самооценки. Среди учащихся, обучающихся на дому, высокий уровень самооценки показали 5 % старшеклассников, 55 % учащихся имеют средний уровень самооценки, 40 % — низкий уровень самооценки.

Анализируя данные, представленные на рисунке 2, следует отметить, что среди старшеклассников, обучающихся на дому, 82 % учащихся имеют выраженную негативную коммуникативную установку, 27 % старшеклассников показывают открытую жестокость в отношениях, 72 % — завуалированную жестокость; 70 % старшеклассников, обучающихся на дому, показали негативный личный

Таблица 1

Различия в проявлении характеристик самоотношения личности

Параметры	Старшеклассники общеобразовательной школы	Старшеклассники, обучающиеся на дому	<i>t</i> -критерий Стьюдента
Замкнутость	5,48	7,15	<b>2,8</b>
Самоуверенность	6,18	4,3	<b>3,2</b>
Самоценность	5,7	3,93	<b>3,4</b>
Саморуководство	5,95	4,5	<b>3,1</b>
Отраженное самоотношение	5,8	4,35	<b>3,2</b>
Самопринятие	6,6	4,23	<b>4,6</b>
Самопривязанность	5,64	6	0,8
Внутренний конфликт	6,45	7,4	1,8
Самообвинение	4,93	7,18	<b>4,8</b>

Примечание: выделены статистически значимые различия; при  $p < 0,01$ .

Из таблицы 1 видно, что старшеклассники, обучающиеся на дому, характеризуются высоким уровнем замкнутости, низким уровнем самоуверенности, самоценности, низким уровнем самопринятия, высоким внутренним конфликтом и высоким уровнем самообвинения. В группе старшеклассников, проходящих обучение в общеобразовательной школе, мы наблюдаем низкие показатели замкнутости, внутреннего конфликта, самообвинения и высокий уровень самоуверенности,

опыт общения с окружающими. У старшеклассников общеобразовательной школы выраженную негативную коммуникативную установку отметили 72 % учащихся, 32 % — завуалированную жестокость, 67 % — открытую жестокость в отношениях к людям, у 17 % старшеклассников выявлен негативный личный опыт.

Для оценки уровня общительности, применялась методика «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского, позволившая

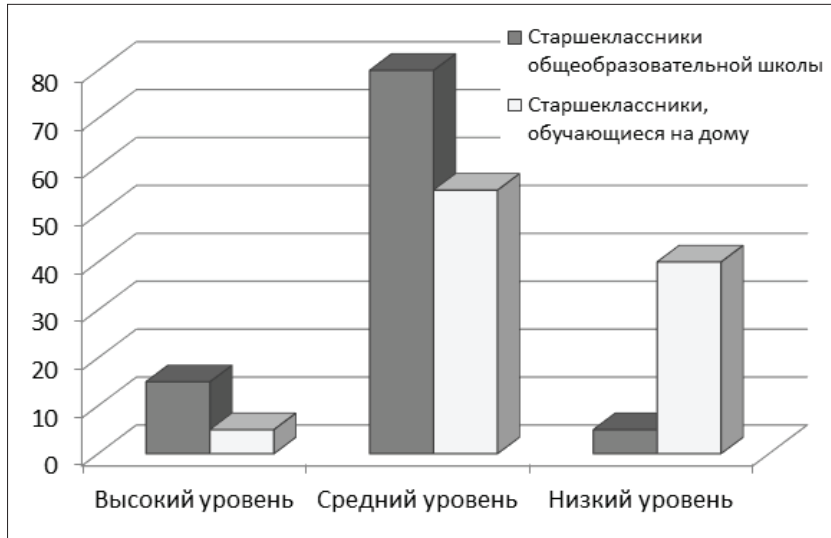


Рис. 1. Самооценка старшекласников (данные представлены в %)

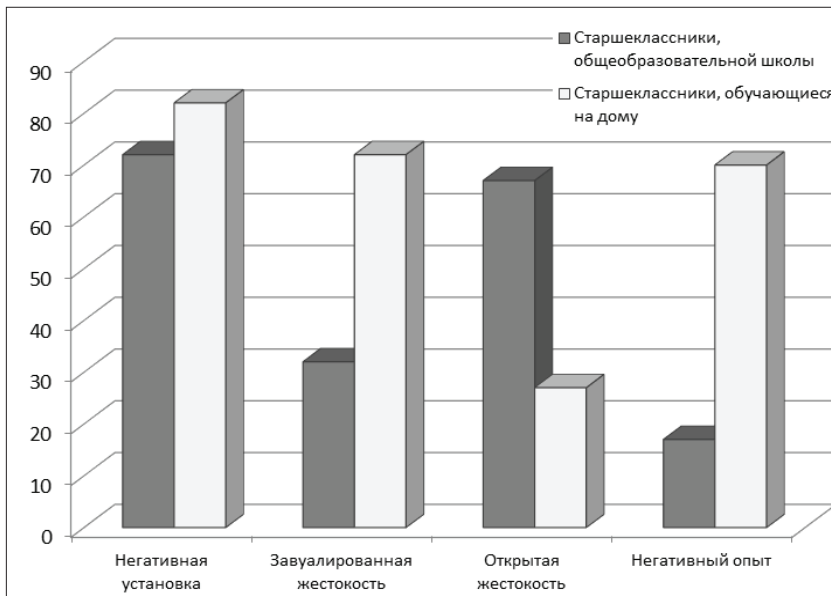


Рис. 2. Результаты исследования коммуникативной установки старшекласников (данные представлены в %)

определить уровень общительности, коммуникабельности личности. Полученные результаты говорят о том, что у 57 % старшекласников наблюдается нормальная коммуникабельность; 37 % школьников имеют средний уровень коммуникабельности; у 6 % учащихся выявлен низкий уровень общительности. Старшекласники надомного обучения показали, что у 10 % общительность ниже среднего; 60 % учащихся отметили собственную замкнутость, малочисленность друзей; 30 % старшекласников,

обучающихся на дому, показали нормальную коммуникабельность.

На завершающем этапе исследования были определены взаимосвязи между уровнем самооценки и другими показателями методик. Для этого был проведен сравнительный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

Так, коэффициент корреляции Спирмена между показателем самооценки у старшекласников, обучающихся на дому, и показателями

самоотношения показывают статистически достоверную значимость взаимосвязи (корреляция значима на уровне  $p < 0,01$ ): замкнутость ( $r = 0,443$ ), самоуверенность ( $r = 0,702$ ), самооценочность ( $r = 0,523$ ), самопринятие ( $r = 0,756$ ), внутренний конфликт ( $r = 0,597$ ), самообвинение ( $r = 0,649$ ).

При сравнении показателей самооценки у старшеклассников, обучающихся на дому, с показателями коммуникативной установки также выявлена статистически достоверная значимость. В группе старшеклассников, обучающихся на дому, обнаружены достоверные положительные корреляции между отдельными компонентами выраженной негативной коммуникативной установки, состоящей из (выраженной негативной установки ( $r = 0,391$ ,  $p < 0,5$ ), завуалированной жестокости ( $r = 0,721$ ,  $p < 0,01$ ), открытой жестокости ( $r = 0,398$ ,  $p < 0,5$ ), негативного личного опыта ( $r = 0,733$ ,  $p < 0,01$ ) и уровнем самооценки. Низкая самооценка способствует развитию высоких показателей всех компонентов коммуникативной установки. При этом выше показатели завуалированной жестокости по отношению к людям у старшеклассников, обучающихся на дому.

### Выводы

Обобщая результаты анализа самооценки и уровней взаимодействия старшеклассников, обучающихся на дому, можно сделать следующие выводы. В результате исследования обнаружилось выраженные различия самооценки и особенностей взаимодействия старшеклассников, обучающихся в общеобразовательной

школе и на дому. У большинства старшеклассников надомного обучения наблюдается низкий уровень самооценки. При заниженной самооценке личность характеризуется неуверенностью в себе, постановкой более низких целей, преувеличением значения неудач. Неуверенность часто является устойчивым качеством личности и ведет к формированию пассивности, комплекса неполноценности.

Старшеклассники, обучающиеся на дому, также характеризуются низким уровнем общительности. Это указывает на несформированность навыков позитивного общения. Кроме того, наблюдается высокая замкнутость, низкая самооценка, что может сделать старшеклассника обидчивым и ранимым, склонным не доверять своей индивидуальности; высокие значения внутренней конфликтности также говорят о негативном отношении к себе, конфликте между «Я-реальным» и «Я-идеальным», признании своей малоценности. Старшеклассники, обучающиеся на дому, открыто не проявляют своей враждебности, и в силу приобретенного негативного личного опыта взаимодействия у них проявляется завуалированная жестокость к людям, в то время как их сверстники с выраженной негативной коммуникативной установкой склонны к открытому проявлению жестокости к людям. Между показателями самооценки старшеклассников, обучающихся на дому, отдельными компонентами самоотношения личности (замкнутость, самоуверенность, самооценочность, самопринятие, внутренний конфликт, самообвинение) и компонентами коммуникативной установки выявлена статистически достоверная взаимосвязь.

### Литература

1. **Иванов А. В.** Социальная педагогика: учеб. пособие / под общ. ред. А. В. Иванова. М.: Дашков и К, 2013. 424 с.
2. **Кожина О. В., Чибискова О. В.** Проблемы развития способности к саморегуляции и самоорганизации у старшеклассников // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 51–58.
3. **Костерева Л. И.** Актуальные проблемы взаимодействия старшеклассников, обучающихся на дому // Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 3. Самара, 2016. С. 162–164.
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. **Романова Е. С.** Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса // Системная психология и социология. 2010. № 2 (I). С. 28–43.
6. **Романова Е. С., Абушкин Б. М.** Успешная социализация как необходимое условие формирования психологического здоровья школьников // Психическое здоровье школьников в условиях московского мегаполиса. М.: МГПУ, 2014. С. 15–23.
7. **Романова Е. С., Абушкин Б. М.** Психологическое здоровье как фактор системной социализации школьников // Системная психология и социология. 2015. № 13. С. 5–13.
8. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
9. **Шилова Т. А.** Психологические особенности личности учащегося с трудностями в обучении // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: «Психология и педагогика». 2014. № 4. С. 101–107.
10. **Шилова Т. А.** Социальная психология: учеб.-методич. пособие для бакалавров. М.: ГУУ, 2012. 160 с.
11. **Шилова Т. А., Костерева Л. И.** Психологические особенности направленности личности старшеклассников, обучающихся на дому // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». 2015. № 2. С. 98–102.

## THE SYSTEM OF SOCIAL INTERACTION AND HOMESCHOOLED HIGH-SCHOOL STUDENTS' SELF-ESTEEM

*T. A. Shilova,  
L. I. Kostereva,  
MCU, Moscow*

The article discusses the problem of social interaction and high-school students' self-esteem in a system of homeschooling. The issue of psychological support in the system of homeschooling is also presented. The attention is paid to the features of students' interactions with teachers, peers and the role of the system of social interaction and its relationship to students' self-esteem is also defined. The article presents the research data about communication attitude, self-esteem and some individual components of personality (such as introversion, self-confidence, self-acceptance and other) in eighty high school students aged 15–18 years, enrolled in comprehensive school and home-based education. The study has found several key differences in self-esteem and the level of sociability in high-school students and homeschooled high-school students. Homeschooled high-school students are prone to low self-esteem, lack of self-confidence and social withdrawal. They are also characterized by low-level of sociability and lack of communication skills to build a positive interaction with peers. The revealed results allow to define a line of work for homeschooled students' psychological support.

*Keywords:* system and activity approach; high-school students; homeschooling; social interaction; self-esteem; psychological support; psychological counseling; developing communication skills; integration of students.

*For citation:* Shilova T. A., Kostereva L. I. The system of social interaction and homeschooled high-school students' self-esteem // Systems psychology and sociology. 2017. № 3 (23). P. 41–47.

### References

1. **Ivanov A. V.** Social pedagogy / ed. by A. V. Ivanov. M.: Dashkov and K, 2013. 424 p.
2. **Kozhinova O. V., Chibiskova O. V.** Problems of development of self-regulatory ability and self-organization in high school students // Systems psychology and sociology. 2013. № 7. P. 51–58.
3. **Kostereva L. I.** Actual problems of interaction of high school students at home // Actual problems of psychology, pedagogy and education: collection of scientific papers by the results of international scientific-and-practical conference. № 3. Samara, 2016. P. 162–164.
4. **Lvova S. V.** Psycho-pedagogical aspects of teacher's interaction with a group of students // Vestnik of the Moscow pedagogical University. Series: «Pedagogy and psychology». 2008. № 3. P. 36–45.

5. **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 process // Systems psychology and sociology. 2010. № 2 (I). P. 28–43.
6. **Romanova E. S., Abashkin B. M.** Successful socialization as a necessary factor for formation of schoolchildren's psychological health // Mental health of schoolchildren in Moscow of the metropolis. M.: Moscow state pedagogical University, 2014, P. 15–23.
7. **Romanova E. S., Abashkin B. M.** Psychological health as a factor for students' system socialization // Systems psychology and sociology. 2015. № 13. P. 5–13.
8. **Ryzhov B. N.** Systems psychology. M.: T8 Publishing Technologies, 2017. 356 p.
9. **Shilova T. A.** Psychological characteristics of a student with learning difficulties // Bulletin of the Russian University of friendship of peoples. Series: «Psychology and pedagogics». 2014. № 4. P. 101–107.
10. **Shilova T. A.** Social psychology. M.: Publishing house of state University of management, 2012. 160 p.
11. **Shilova T. A., Kostereva L. I.** Psychological peculiarities of the personality orientation of home-schooled high school students // Bulletin of the Russian University of friendship of peoples. Series «Psychology and pedagogics». 2015. № 2. P. 98–102.

## ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОИГР И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ МОЛОДЫМИ ЛЮДЬМИ

Е. С. Романова,  
С. Б. Шубин,  
МГПУ, Москва

В статье представлены данные анкетирования, показывающие предпочтения молодых людей при выборе видеоигр и социальных сетей. На основе анализа литературы рассмотрены некоторые программы профилактики негативных последствий чрезмерного использования компьютера.

Исследование проходило при помощи метода анкетирования, с использованием специально разработанной анкеты «Предпочтения», в исследовании приняли участие 504 респондента в возрасте от 15 до 35 лет, 442 респондента мужского пола и 62 респондента женского пола. В анкетировании приняли участие молодые люди из России и русскоязычных стран Восточной Европы. В результате проведенного исследования была дана психологическая оценка особенностей использования молодыми людьми видеоигр и социальных сетей, было выявлено, что видеоигры обладают большим потенциалом для формирования привыкания, чем социальные сети. Показаны особенности использования видеоигр и социальных сетей молодыми людьми. Значительное число опрошенных тратят на видеоигры более 28 часов в неделю, на социальные сети — более 21 часа в неделю. В статье представлены данные относительно влияния видеоигр и социальных сетей на межличностные отношения и трудовую деятельность молодых людей. Раскрыты жанровые предпочтения в видеоиграх, так, наиболее популярным жанром являются ролевые игры с многопользовательским режимом (Massively multiplayer online role-playing game — MMORPG). Наиболее востребованными функциями сайтов социальных сетей в среде молодых людей являются: общение; получение различной информации; прослушивание музыки; просмотр видеопрограмм и различных видеозаписей для развлечения.

Важным видится обратить дополнительное внимание научного сообщества на проблему зависимости некоторых молодых людей от видеоигр и социальных сетей. Наше исследование показало, что ценность игровых достижений для особенно увлеченных геймеров может не просто конкурировать, но превосходить ценность достижений в реальной жизни. Потребность играть и пользоваться социальными сетями начинает входить в структуру основных психологических потребностей молодых людей. Изложенные выше данные должны привлечь внимание таких наук, как психология, педагогика и социология, а также простимулировать дальнейшие исследования особенностей психологического влияния компьютерного виртуального пространства на молодых людей.

*Ключевые слова:* видеоигры; социальные сети; трата времени; подростки; молодые люди; зависимость; профилактика негативных последствий.

*Для цитаты:* Романова Е. С., Шубин С. Б. Особенности использования видеоигр и социальных сетей молодыми людьми // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 48–55.

### Введение

Информатизация российского общества в последние несколько лет достигла впечатляющих масштабов. По данным *Mediascope*, — одной из крупнейших в России компаний, которая занимается исследованиями аудитории основных каналов СМИ, — число пользователей Интернета в России на 2017 год оценивается в 87 млн человек, что составляет 71 % от общего числа жителей нашей страны [9]. Согласно данным исследования, проведенного *Mail.Ru Group* в 2015 году, в России насчитывалось более 43 млн геймеров [11], аналитическая

компания *J'son & partners consulting* оценивает объем рынка видеоигр в нашей стране на 2016 год в 97,5 млрд руб. По количеству прибыли, получаемой от видеоигр издателями, сообщает аналитическое агентство *Newzoo games market research*, Российская Федерация находится на 12-м месте в мире, соперничая с Бразилией и Австралией. По данным исследования ВЦИОМ, число пользователей социальных сетей в России на 2016 год таково: «ВКонтакте» — 43 млн человек, «Одноклассники» — 36 млн человек, *Facebook* — 11 млн человек, *Whatsapp* — 15 млн человек, *Instagram* — 10 млн человек [10].



Внимание психологической науки к процессам взаимодействия человека и компьютерного пространства является необходимым условием для понимания способов безопасного использования социальных сетей и видеоигр. Научные исследования в данной области также способствуют разработке механизмов более эффективного правового регулирования взаимодействия государства с такими составляющими компьютерного пространства, как социальные сети и видеоигры. Учитывая изложенную выше информацию, целью настоящей статьи является психологическая оценка особенностей использования молодыми людьми видеоигр и социальных сетей при помощи метода анкетирования. Другая цель — освещение имеющихся на сегодняшний день в нашей стране программ профилактики негативных последствий чрезмерного использования компьютерного пространства.

### Организация и метод исследования

Анкетирование проводилось при помощи сервиса *Google Формы*, который позволяет создать анкету или психологический тест в сети Интернет. Для привлечения респондентов необходимо разместить ссылку на анкету в специализированных группах социальных сетей.

Для проведения исследования была разработана и апробирована *Анкета предпочтения*, содержащая 33 вопроса касательно особенностей использования молодыми людьми видеоигр и социальных сетей. В анкете присутствуют вопросы, определяющие влияние видеоигр и социальных сетей на учебную, трудовую деятельность и на социальную составляющую жизни респондентов.

Заметим, что большинство подобных исследований проводилось с привлечением широкого круга респондентов, большая часть из которых почти не пользовались видеоиграми и социальными сетями. Такое положение дел способно испортить конечные результаты при массовом опросе. Для проведения анкетирования были привлечены непосредственно любители видеоигр и социальных сетей; число случайных людей было минимально.

Этого удалось достичь благодаря размещению ссылок на интернет-анкету на специализированных ресурсах, где проводит время интересующий нас контингент.

В процессе проведения исследования удалось привлечь 504 респондента, возраст участников варьировался от 15 до 35 лет. Около 20 респондентов указали возраст старше 35 лет. Гендерный состав выглядел следующим образом: 442 мужчины и 62 женщины. Участники могли видеть число респондентов уже заполнивших анкету, в качестве мотивации использовалась возможность ознакомиться с ответами других любителей видеоигр и социальных сетей после завершения собственного анкетирования. Участникам была предоставлена возможность обсуждать анкету и ее результаты в комментариях, что привело к большому числу споров и отзывов об анкете.

### Результаты исследования и обсуждения

На основании большого объема полученных данных удалось составить собирательный портрет современного российского любителя видеоигр и социальных сетей.

Анкетирование показало, что 67 % респондентов не имеют отношений с противоположным полом. Выбор профессии или направления подготовки в вузе не влияет на увлеченность видеоиграми и социальными сетями: представители как гуманитарных, так и профессий, связанных с точными науками, по времени одинаково играют в видеоигры и пользуются социальными сетями.

Особенности использования видеоигр и социальных сетей будут рассматриваться по очереди.

### Видеоигры

На вопрос «Играете ли вы в видеоигры?» положительно ответили 487 респондентов. Подавляющее большинство опрошенных (75 %) имеют опыт игры в видеоигры более 10 лет. Среднее время, которое респонденты тратят на видеоигры в день, составляет

3–4 часа. Среди респондентов присутствуют люди, которые тратят на видеоигры 28 и более часов в неделю, их число составляет 37 %, или 181 человек. Забегая вперед, скажем, что эти же люди тратят на социальные сети не менее 14–21 часа в неделю. Подобные выводы являются крайне важными с точки зрения психологической науки. Проводя более двух суток за видеоиграми и в социальных сетях в течение недели, геймер должен иметь причины, по которым он не проводит это время с родственниками и друзьями вне виртуального пространства.

Подавляющее большинство респондентов считают выходные лучшим временем для видеоигр, что демонстрирует положительное влияние занятости учебной или трудовой деятельностью на возможность играть. Большое число опрошенных 73 % склонны обдумывать игровой процесс и переживать за судьбу игрового персонажа, находясь не за компьютером, а на работе или учебе. Респонденты, которые тратят на видеоигры в день 3–4 часа или более 4 часов, наиболее часто обдумывают игровой процесс и переживают за судьбу своего персонажа в игре. Это свидетельствует о наличии корреляции между временем, которое геймеры тратят на игру, и ценностью игровых результатов, которая зачастую может перевешивать ценность некоторых достижений в реальном мире. Эта точка зрения также подтверждается тем, что в жизни большей части респондентов (82 %, или 407 человек) бывают периоды, когда они тратят на видеоигры особенно много времени. Средняя длительность таких периодов составляет от 1 до 7 дней. Эти результаты могут свидетельствовать о наличии периодов в жизни респондентов, когда они испытывают особенно сильные трудности и пытаются избавиться от них, убежав в виртуальное пространство видеоигр. Подобный результат также может быть вызван периодическим повышением ценности достижений в видеоиграх и временным вхождением желания играть в структуру доминирующих потребностей геймера.

По результатам анкетирования стало известно, что 51 % респондентов как минимум 2 раза в неделю проводят за видеоиграми

больше времени, чем изначально планировали. Вхождение игровых достижений в структуру жизненных ценностей геймера, по всей видимости, способно негативно воздействовать на самоконтроль любителей видеоигр. Если, находясь вне игры, респонденты только обдумывают игровой процесс, то непосредственно в процессе игры игровые достижения способны приобретать сверхценность для геймера. Такие выводы коррелируются с исследованиями, посвященными воздействию спортивных игр на спортсменов.

Что касается жанровых предпочтений, то респонденты в равной степени играют в видеоигры, имеющие одиночный режим, и в видеоигры, имеющие многопользовательский режим. Около 80 % опрошенных наравне с прочими жанрами отдают свое предпочтение ролевым видеоиграм (Role Playing Game — RPG), в том числе ролевым видеоиграм с многопользовательским онлайн-режимом (Massively multiplayer online role-playing game — MMORPG). Важно отметить, что любители видеоигр жанра MMORPG в среднем больше тратят времени на видеоигры в день (4 часа и более) и чаще обдумывают игровой процесс, находясь на учебе или работе (каждый день или 2–3 раза в неделю). Подобные выводы могут быть обусловлены тем, что игры жанра MMORPG позволяют лучше моделировать некоторые элементы реальной жизни благодаря возможности взаимодействовать и общаться с множеством других игроков. Игры данного жанра позволяют респондентам реализовывать те поведенческие паттерны и стили взаимодействия, которые по каким-то причинам недоступны им в реальном мире. Этот вывод подкрепляется ответами на вопрос «Что вас привлекает в видеоиграх?». Среди наиболее популярных ответов: «сюжет»; «развлечение»; «возможность увидеть иные альтернативные миры». Среди наиболее популярных ответов у любителей RPG- и MMORPG-жанров: «возможность делать то, что не могут в реальном мире»; «отвлечение / уход от реальности»; «общение и работа в команде».

Подавляющее большинство респондентов (87 %, или 428 человек, положительно относятся к насилию и жестокости в видеоиграх;

для некоторых респондентов наличие насилия в игре является определяющим фактором ее выбора. Подобные выводы подтверждают идеи некоторых ученых (Б. Дж. Бушман, С. А. Андерсон [7]) о десенсбилизирующем эффекте жестоких видеоигр, при котором насилие и агрессия перестают восприниматься негативно.

Значительная часть респондентов признается, что видеоигры негативно влияют на их учебную или трудовую деятельность (37 %, или 182 человек). Среди этих людей большинство составляют любители видеоигр RPG и MMORPG, проводящие за игрой 3, 4 и более часов в день. По мнению респондентов, друзья и сверстники нейтрально (60 %) или положительно (39 %) относятся к их увлечению видеоиграми. Родители и члены семьи оценивают увлечение видеоиграми нейтрально (72 %) или отрицательно (21 %). Нейтральное отношение

и самокритичность в процессе анкетирования, что несвойственно людям, имеющим зависимости другого рода. Этот вывод может быть подкреплён мнением исследователей Г. Халл Джей, Т. Дж. Брунелле и А. Т. Прескотт [8] о том, что негативные психологические последствия, связанные с чрезмерным увлечением видеоиграми, обусловлены не прямым механическим влиянием видеоигр, а общей атмосферой в жизни геймера.

### Социальные сети

В процессе анкетирования респондентам была дана возможность выбрать несколько услуг, предоставляемых сайтами социальных сетей, которыми они пользуются. Этим выбором воспользовались все 504 респондента. Распределение ответов представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Предпочтения респондентов при выборе услуг сайтов социальных сетей**

Услуги сайтов социальных сетей	Число выборов	Процентное соотношение
Социальные сети	439	87,3 %
Видео- и фотохостинги (YouTube, Instagram и т. д.)	418	83,1 %
Браузерные видеоигры в социальных сетях	53	10,5 %
Видеостриминговые сервисы (Periscope, Twitch.tv)	160	31,8 %
Ничем не пользуюсь	4	0,8 %

к чему-либо несвойственно человеческой психике, люди всегда дают эмоциональную окраску любому событию или объекту, что является одним из базовых механизмов психологической адаптации. Установка геймеров на нейтральный ответ может говорить о наличии желания скрыть правду.

По мнению 36 %, или 178 опрошенных, увлечение видеоиграми оказывает влияние на их общение со сверстниками и членами семьи. Среди факторов положительного влияния респонденты выделяют «общение» и «выпуск накопившейся энергии». Среди факторов отрицательного влияния — «обидные шутки со стороны товарищей»; «недовольство членов семьи»; «отдаление от членов семьи или утрата времени, которое можно было потратить эффективнее».

В целом даже самые зависимые любители видеоигр проявили искренность

подавляющее большинство респондентов имеют стаж пользования различными услугами социальных сетей от 5 до 10 лет (53 %) и более 10 лет (30 %). Среднее время пользования социальными сетями в день составляет от 1 до 3 часов (74 %, или 398 человек). Время, которое респонденты тратят на социальные сети, уступает аналогичному показателю для видеоигр. Это может говорить о более низкой способности социальных сетей формировать стойкое привыкание. Важно отметить, что взаимосвязи между временем, которое респонденты тратят на видеоигры в день, и временем, которое они тратят на социальные сети, не прослеживается.

Наиболее популярным временем для использования социальных сетей являются будние дни. У опрошенных была возможность выбрать цели, для которых они используют услуги сайтов социальных сетей; 495 человек

дали ответ на этот вопрос. Распределение ответов представлено в таблице 2.

или трудовую деятельность. Отношение членов семьи к использованию социальных сетей

Таблица 2

## Цели использования респондентами услуг сайтов социальных сетей

Цели использования сайтов социальных сетей	Число выборов	Процентное соотношение
Общение	310	62,8 %
Посещение различных групп в социальных сетях	179	36,2 %
Посещение страниц других пользователей	66	13,4 %
Получение различной информации	383	77,5 %
Отслеживание новостей и просмотр видеоинструкций	290	58,7 %
Просмотр видео для развлечения	295	59,7 %
Прослушивание музыки	337	68,2 %
Потратить/убить время	145	29,4 %

Всего 19 % респондентов считают, что в их жизни бывают периоды, когда они тратят на социальные сети особенно много времени, длительность таких периодов редко превышает 1–3 дня. Эти данные говорят о невысоком потенциале социальных сетей как фактора развития зависимости. Несмотря на это, была выявлена незначительная тенденция к скрытию подлинных данных о себе пользователями социальных сетей. Так, 17 % респондентов признались, что имеют два и более аккаунтов в одной социальной сети. Данные анкетирования говорят, что 48 %, или 235 респондентов, хотя бы однажды непреднамеренно попадали на страницы групп в социальных сетях, содержащие непристойную информацию (насилие, экстремистские идеи, сексуальные извращения и т. д.). Важно отметить, что некоторые респонденты, ответившие положительно на этот вопрос, не достигли совершеннолетнего возраста. Подобные ресурсы, без сомнения, способны нести травму неокрепшей подростковой психике.

Ответы на вопрос «Что привносит социальная сеть в вашу жизнь?» не выявили однозначной тенденции. Среди наиболее популярных ответов: «удобство и скорость общения»; «получение новой информации»; «прослушивание музыки и просмотр видео»; «удобный способ потратить лишнее время». Каких-либо проявлений эскапизма в ответах респондентов обнаружено не было.

По мнению подавляющего большинства опрошенных (82 %, или 387 человек), социальные сети положительно влияют на их учебную

оценивается респондентами по большей части как нейтральное (84 % ответов). Отношение друзей и сверстников к использованию социальных сетей оценивается как нейтральное (71 %) или как положительное (27 % ответов). Эти данные коррелируются с аналогичными ответами на вопросы об отношении к использованию видеоигр.

Всего 24 %, или 120 респондентов, считают, что социальные сети оказывают влияние на их общение со сверстниками и членами семьи. Согласно ответам респондентов социальные сети оказывают, скорее, положительное влияние на их общение с окружающими. Среди наиболее популярных положительных ответов можно назвать: «социальные сети облегчают общение»; «позволяют быстро связаться с человеком»; «поддержка связи с теми, кто далеко»; «увеличение частоты общения»; «социальные сети дают чувство большей раскованности и свободы при общении». Среди наиболее популярных отрицательных ответов можно назвать: «люди реже видятся со своими друзьями и родственниками лично»; «появляются близкие друзья в социальной сети, с которыми респонденты вообще не встречались очно в реальном мире».

Результатом проведенного исследования является понимание того, что социальные сети имеют гораздо меньший потенциал для негативного психологического влияния на пользователей, чем видеоигры. В целом респонденты тратили меньше времени на социальные сети, чем на видеоигры. Субъективная ценность игровых достижений и стремление играть

у респондентов выражено гораздо больше, чем стремление пользоваться многочисленными услугами социальных сетей. В связи с вышесказанным важным видится рассмотрение имеющихся программ профилактики негативных последствий компьютерной зависимости. В настоящем исследовании не идет речь о влиянии на подростков «групп смерти» и других, очевидно опасных, явлений, присущих социальным сетям. Рассматриваются наиболее общие особенности использования видеоигр и социальных сетей молодыми людьми.

В связи с вышесказанным важным видится разработка новых и использование уже имеющихся программ профилактики и коррекции негативных последствий компьютерной зависимости. Подобные программы представлены в работах следующих исследователей: Д. И. Воронов [1], М. И. Дрепа [2], О. В. Завалишина [3], Ю. Н. Мураткина [4], С. К. Рыженко [5], Фадеева С. В. [6] и др. Несмотря на некоторые расхождения, большую часть коррекционно-профилактических программ, разработанных названными авторами, объединяет наличие схожих рекомендаций. В частности, во многих профилактических программах предлагается стимулировать активное участие семьи в жизни подростка, помогать молодому геймеру найти альтернативные увлечения и интересы. Предлагается формировать эффективные поведенческие стереотипы и эмоциональные реакции у геймера, проводить информирование подростков, членов семей и педагогов о механизмах возникновения зависимости и возможных последствиях, стимулировать молодого человека к участию в общественной жизни, повышать самооценку подростка и пр.

## Заключение

1. В результате проведенного исследования было выявлено, что молодые люди из числа любителей видеоигр и социальных сетей тратят гораздо больше времени на видеоигры, чем на социальные сети. Значительное число опрошенных тратит на видеоигры более 28 часов в неделю, что, безусловно, должно привлечь внимание психологов и членов семей геймеров. Анкетирование показало, что ценность игровых достижений и желание играть перевешивают желание пользоваться услугами сайтов социальных сетей. Такие жанры видеоигр, как RPG и MMORPG, являются наиболее привлекательными. Любители этих жанров в среднем затрачивают на игру гораздо больше времени, чем поклонники других жанров. Однозначно негативного влияния видеоигр и социальных сетей на сферу социального взаимодействия респондентов выявлено не было.

2. Анкетирование показало, что девушки меньше времени тратят на видеоигры, чем молодые люди. Однако среди наиболее заядлых любителей социальных сетей число девушек преобладает. Это может быть связано с психологической потребностью молодых людей в конкуренции и борьбе — именно видеоигры способны удовлетворять такие потребности — с психологической потребностью девушек в частом и близком общении, возможности которого предоставляют социальные сети.

## Литература

1. **Воронов Д. И.** Социально-психологические детерминанты компьютерной зависимости и ее профилактика средствами физической рекреации и психокоррекции: дис. ... канд. психолог. наук. СПб., 2016. 132 с.
2. **Дрепа М. И.** Психологическая профилактика интернет-зависимости у студентов: дис. ... канд. психолог. наук. Ставрополь, 2010. 254 с.
3. **Завалишина О. В.** Педагогическая поддержка подростков, склонных к интернет-зависимости: дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2012. 221 с.
4. **Мураткина Ю. Н.** Взаимосвязь компьютерной зависимости и совладающего поведения подростков: автореф. дис. ... канд. психолог. наук. Сургут, 2010. 154 с.
5. **Рыженко С. К.** Компьютерная игровая зависимость современных подростков: сущность, признаки, психологическая коррекция // Современные гуманитарные исследования. 2008. № 3. С. 241–243.



6. **Фадеева С. В.** Педагогическая профилактика компьютерной зависимости у подростков в общеобразовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2013. 184 с.

7. **Bushman B. J., Anderson C. A.** Comfortably numb: desensitizing effects of violent media on helping others // *Psychological science Journal*. 2009. № 20 (3) P. 273–177. URL: <http://pss.sagepub.com/content/20/3/273>.

8. **Hull Jay G., Brunelle Timothy J., Prescott Anna T., and Sargent James D.** A longitudinal study of risk-glorifying video games and behavioral deviance // *Journal of personality and social psychology*. V. 107 (2). Aug 2014. P. 300–325. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4151190/>

9. Аудитория пользователей интернета в России в 2017 году составила 87 млн человек. Исследование Mediascope, 2017. URL: <http://mediascope.net/press/news/744498/>

10. Новое о цифровой грамотности, или россияне осваиваются в сети. Исследование ВЦИОМ. Пресс-выпуск № 3084, 2016. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115657>

11. Профиль Российского геймера. Исследование Mail.Ru Group, 2015. URL: [https://gamestats.mail.ru/article/profil\\_rossijskogo\\_geymera/](https://gamestats.mail.ru/article/profil_rossijskogo_geymera/)

## THE FEATURES OF YOUNG PEOPLE'S USE OF VIDEO GAMES AND SOCIAL NETWORKS

*E. S. Romanova,  
S. B. Shubin,  
MCU, Moscow*

The article presents the questionnaire data showing the features of use of video games and social networks in young people. In total, 504 respondents (aged 15–35 years) participated in the study, among them there were 442 male respondents and 62 female respondents. All the participants were young people from Russia and Russian-speaking countries of Eastern Europe. A psychological assessment of the particularity use of video games and social networks by young people is done with regard to findings of the study. It is revealed that video games increasingly contribute to psychological addiction formation than social networks. The article shows the features of video games and social networks using by young people. It was also found that a significant number of respondents spend more than 28 hours per week for playing video games and more than 21 hours per week for social networks. The article presents data on the impact of video games and social networks on young people's interpersonal relationships and their work activity. The young people's genre preferences in video games are also revealed and the most popular genres are so-called role-playing games with a multi-user mode (Massively multiplayer online role-playing game — MMORPG). The most popular functions of social networking sites among young people are: communication, getting various information, listening to music, viewing video instructions and various videos for fun.

It is important to draw the additional attention of the scientific community to the problem of the addiction of some young people on video games and social networks. It should be mentioned that this research has shown the value of gaming achievements for particularly engrossed gamers can not only compete, but exceed the value of achievements in real life. The need to play and use social networks begins to be part of the basic psychological needs of young people. The above data should attract the attention to itself of such sciences as: psychology, pedagogy and sociology, and also stimulate further research into the psychological influence of computer virtual space on young people.

*Keywords:* video games; social networks; waste of time; adolescents; young people; addiction; prevention of negative consequences.

*For citation:* Romanova E. S., Shubin S. B. The features of young people's use of video games and social networks // *Systems psychology and sociology*. 2017. № 3 (23). P. 48–55.

### References

1. **Voronov D. I.** Socio-psychological determinants of computer addiction and its prevention by means of physical recreation and psychocorrection: dis. cand. of psychology sciences. SPb., 2016. 132 p.



2. **Drepa M. I.** Psychological prevention of Internet addiction in students: dis. cand. of psychology sciences. Stavropol, 2010. 254 p.
3. **Zavalishina O. V.** Pedagogical support for adolescents prone to Internet addiction: dis. cand. of pedagogical sciences. Kursk, 2012. 221 p.
4. **Muratkina Yu. N.** The interrelation of computer addiction and coping behavior of adolescents: dis. cand. of psychology sciences. Surgut, 2010. 154 p.
5. **Ryzhenko. S. K.** Computer game addiction of modern adolescents: Ryzhenko. S. K. Computer game dependence of modern adolescents: essence, signs, psychological correction // Modern humanitarian research. 2008. № 3. P. 241–243.
6. **Fadeeva S. V.** Pedagogical prevention of computer addiction in adolescents at school: dis. cand. of psychology sciences. Vladimir, 2013. 184 p.
7. **Bushman B. J., Anderson C. A.** Comfortably numb: desensitizing effects of violent media on helping others // Psychological science Journal. 2009. № 20 (3) P. 273–177. URL: <http://pss.sagepub.com/content/20/3/273>
8. **Hull Jay G., Brunelle Timothy J., Prescott Anna T., and Sargent James D.** A longitudinal study of risk-glorifying video games and behavioral deviance // Journal of personality and social psychology. V. 107 (2). Aug 2014. P. 300–325. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4151190/>
9. The audience of Internet users in Russia in 2017 was 87 million people. Mediascope research, 2017. URL: <http://mediascope.net/press/news/744498/>
10. The new about digital literacy, or Russians are mastering in the network. WCIOM research. Press Release № 3084, 2016. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115657>
11. The profile of the Russian gamer. Research Mail.Ru Group, 2015. URL: [https://gamestats.mail.ru/article/profil\\_rossijskogo\\_geymera/](https://gamestats.mail.ru/article/profil_rossijskogo_geymera/)

**ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ  
С МАНУАЛЬНОЙ АСИММЕТРИЕЙ И НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

*С. С. Шарова,*  
Колледж малого бизнеса № 4,  
Москва,  
*Л. А. Машкова,*  
МГУ имени М. В. Ломоносова,  
Москва

Статья посвящена исследованию вербальной креативности учащихся с нарушением слуха и мануальной асимметрией. Исследование проводилось на базе коррекционной школы, а также ряда общеобразовательных школ Москвы. Для исследования параметров вербальной креативности использовался модифицированный тест Дж. Гилфорда. В работе приняли участие 264 лево- и праворуких учащихся с нарушенным и с сохранным слухом в возрасте от 15 до 21 года, при этом в основную группу вошли 98 неслышащих, 117 слабослышащих учащихся, в контрольную — 49 учащихся с сохранным слухом. В этих группах сравнению подверглись следующие выборки: учащиеся с сохранным слухом, учащиеся с нарушенным слухом, слабослышащие, неслышащие учащиеся. Исследование параметров вербальной креативности выявило неоднозначные результаты. Параметр «Беглость» снижается при повышении степени потери слуха, причем у леворуких учащихся это снижение более выражено, чем у их праворуких сверстников. По параметру «Гибкость» различия между праворукими и леворукими учащимися слабо выражены, при этом у учащихся с сохранным слухом этот параметр почти в два раза выше, чем у слабослышащих и неслышащих учащихся. По параметру «Оригинальность» у праворуких слабослышащих и неслышащих учащихся наблюдается явно выраженное снижение данного параметра. У леворуких учащихся падение параметра «Оригинальность» наблюдается только у неслышащих учащихся, у слабослышащих учащихся показатели данного параметра выше, чем у учащихся с сохранным слухом. Корреляционный анализ показал достоверную связь между уровнем вербальной креативности и состоянием слуха: уровень вербальной креативности снижается при повышении степени потери слуха. Профиль вербальной креативности учащихся с сохранным слухом и нарушенным слухом различаются: среди учащихся с сохранным слухом более высокий уровень у праворуких учащихся; среди учащихся с нарушенным слухом — у леворуких учащихся. Выявлена статистически достоверная корреляция между состоянием слуха и всеми параметрами вербальной креативности: со снижением слуха уменьшаются значения всех параметров вербальной креативности. Все параметры вербальной креативности достоверно коррелируют между собой.

*Ключевые слова:* мануальная асимметрия; леворукость; праворукость; амбидекстр; нарушенный слух; сохранный слух; неслышащие; слабослышащие; вербальная креативность.

*Для цитаты:* Шарова С. С., Машкова Л. А. Особенности креативности учащихся с мануальной асимметрией и нарушением слуха // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 56–62.

**Введение**

Интеллектуальное развитие учащихся с ограниченными возможностями здоровья является одной из наиболее остро стоящих проблем современной педагогической, возрастной и специальной психологии [1; 2; 7; 8]. Один из аспектов этой проблемы связан с исследованием вербальной креативности учащихся с сочетанными леворукостью и полной или частичной утратой слуха. В настоящее время существует много исследований вербальной креативности и ее параметров у леворуких и праворуких учащихся [1; 2; 4; 8; 10; 11]. Гораздо меньше

исследований посвящено изучению параметров вербальной креативности учащихся с нарушенным слухом [3; 5; 9]. При этом исследования сочетанного действия мануальной асимметрии и нарушения слуха единичны и сосредоточены в основном в биологическом направлении [4; 6; 11]. Вместе с тем, среди лиц с нарушенным слухом число леворуких в полтора-два раза выше, чем среди людей с нормальным слухом [11]. Целью исследования стало выявление особенностей параметров вербальной креативности при сочетании двух факторов — мануальной асимметрии и нарушенного слуха.

## Методика

Исследование проводилось на базе коррекционной школы (Колледж малого бизнеса № 4), а также в вузах и общеобразовательных школах города Москвы. Всего в исследовании приняли участие 264 учащихся с нарушенным и сохранным слухом в возрасте от 15 до 21 года, что обусловлено пролонгированностью обучения учащихся с нарушенным слухом в коррекционной школе. В основную группу вошли 215 учащихся, из них 98 неслышащих, 117 слабослышащих учащихся, в контрольную группу — 49 учащихся с сохранным слухом.

Для исследования параметров вербальной креативности использовался модифицированный тест Дж. Гилфорда [5; 6; 10] на вербальную креативность, диагностирующий как общий уровень вербальной креативности, так и ее параметры: гибкость, оригинальность, беглость. Для достоверности результатов исследования применялись параметрический метод оценки достоверности по *t*-критерию Стьюдента для независимых выборок и коэффициент корреляции Пирсона.

Перед основным исследованием все учащиеся были разделены на группы по предпочтению руки в своих действиях — леворукие, праворукие. Разделение происходило на основе результатов проведенного модифицированного теста М. Аннет [11].

## Результаты исследования

Особенности учащихся с нарушенным слухом в полной мере проявились при выполнении заданий теста Дж. Гилфорда на вербальную креативность. Со снижением сохранности слуховой функции резко падает уровень вербальной креативности. У учащихся с нарушенным слухом самые высокие показатели у праворуких учащихся, самые низкие — у амбидекстров. У учащихся же с сохранным слухом самый высокий уровень вербальной креативности у амбидекстров, самый низкий — у леворуких учащихся [6].

Профили вербальной креативности, включающие в себя параметры «Гибкость», «Беглость» и «Оригинальность», не одинаковы

у испытуемых с разной мануальной асимметрией. У учащихся с сохранным слухом профиль вербальной креативности показывает неоднородные результаты. Так, у праворуких учащихся лучше развиты беглость и оригинальность, у леворуких — оригинальность и гибкость, а у амбидекстров — гибкость и беглость. При этом самый высокий уровень гибкости наблюдается у амбидекстров, самый низкий — у праворуких учащихся. Такая же зависимость наблюдается и в отношении показателя «Оригинальность». Самый высокий уровень беглости у амбидекстров, а самый низкий — у леворуких учащихся.

Несколько другой профиль наблюдается у слабослышащих учащихся. У праворуких учащихся он почти повторяет профиль праворуких с сохранным слухом, у леворуких учащихся самый высокий уровень имеет показатель «Оригинальность», самый низкий — «Гибкость», у амбидекстров так же, как и у леворуких учащихся. При этом самый высокий уровень показателя «Оригинальность» наблюдается у леворуких учащихся, самый низкий — у праворуких. Показатель «Гибкость» у леворуких, праворуких и амбидекстров отличается незначительно. Такая же картина и с показателем «Беглость».

У неслышащих учащихся профиль праворуких практически совпадает с таковым у слабослышащих. Самый высокий результат по показателю «Оригинальность», самый низкий — по показателю «Гибкость». У неслышащих леворуких учащихся профиль также практически повторяет профиль леворуких учащихся: самый высокий результат имеет показатель «Оригинальность», самый низкий — «Гибкость». Профиль неслышащих амбидекстров проседает на показателе «Гибкость», имея очень низкий результат, потом идет «Оригинальность» и «Беглость». При этом у неслышащих учащихся по показателю «Оригинальность» праворукие учащиеся немного опережают леворуких и амбидекстров. По показателю «Беглость» наблюдается похожая закономерность: праворукие опережают амбидекстров, самые низкие результаты имеют леворукие по этому показателю. По показателю «Гибкость» самые низкие результаты наблюдаются у амбидекстров, а самые высокие — у праворуких учащихся.

Как видно из рисунка 1, у праворуких учащихся по параметрам «Беглость» и «Оригинальность» различия между слабослышащими и неслышащими учащимися незначительны, но почти в два раза ниже, чем у учащихся с сохранным слухом. Параметр «Гибкость» также снижается со снижением сохранности слуховой функции, однако снижение не такое заметное, как в случае с оригинальностью и беглостью.

Как видно из рисунка 2, у леворуких испытуемых наблюдается несколько другая картина. Параметры «Беглость» и «Гибкость» выше у учащихся с сохранным слухом, при этом со снижением слуховой функции падает значение данных параметров. По параметру «Оригинальность» у слабослышащих учащихся значение незначительно выше, чем

у учащихся с сохранным слухом. При этом у неслышащих учащихся значение параметра «Оригинальность» в два раза ниже, чем у слабослышащих и учащихся с нарушенным слухом.

Как видно из таблицы 1, параметр «Беглость» снижается при повышении степени потери слуха, при этом у леворуких учащихся это снижение более выражено, чем у их праворуких сверстников. По параметру «Гибкость» различия между праворукими и леворукими учащимися слабо выражены, при этом у учащихся с сохранным слухом этот параметр почти в два раза выше, чем у слабослышащих и неслышащих учащихся. По параметру «Оригинальность» у праворуких учащихся наблюдается явно выраженное снижение данного параметра у слабослышащих и неслышащих

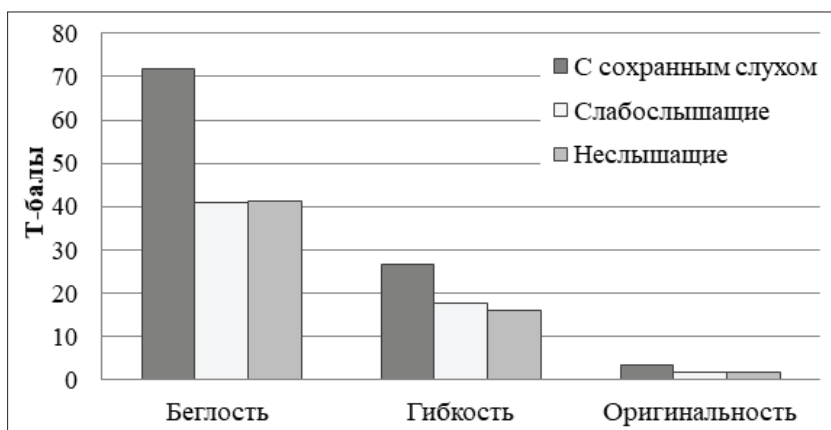


Рис. 1. Параметры вербальной креативности у праворуких испытуемых с сохранным и нарушенным слухом

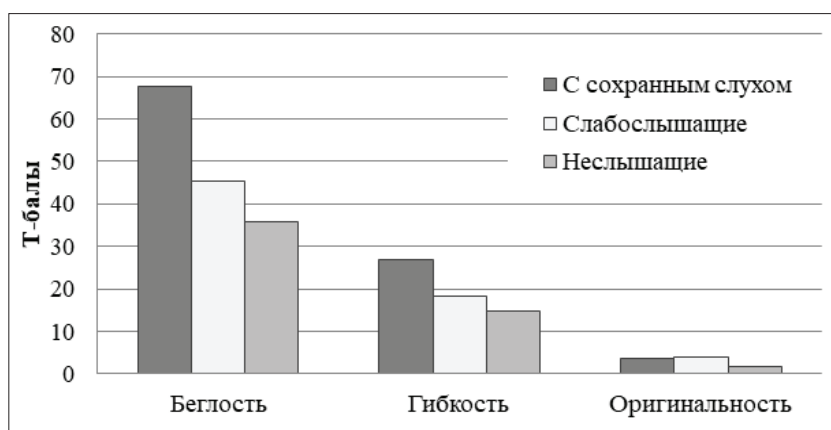


Рис. 2. Параметры вербальной креативности леворуких испытуемых с сохранным и нарушенным слухом

Параметры вербальной креативности учащихся с разной степенью потери слуха и мануальной асимметрией

Состояние слуха / Ведущая рука	Леворукие			Праворукие		
	Беглость	Гибкость	Оригинальность	Беглость	Гибкость	Оригинальность
Сохранный слух	67,8	28,6	3,6	71,63	26,78	3,53
Слабослышащие	45,74	18,38	3,92	45,05	17,71	1,61
Неслышащие	35,81	14,71	1,74	41,17	15,95	1,63

учащихся. У леворуких учащихся падение параметра «Оригинальность» наблюдается только у неслышащих учащихся, у слабослышащих учащихся показатели данного параметра выше, чем у учащихся с сохранным слухом.

При анализе взаимосвязи между параметрами «ведущая рука – вербальная креативность» с помощью коэффициента корреляции Пирсона был выявлено отсутствие статистически значимой связи между вербальной креативностью и ведущей рукой ( $r = 0,023$  при  $p = 0,744$ ). Анализ взаимосвязей ведущей руки с параметрами вербальной креативности позволил обнаружить статистически значимую связь только между ведущей рукой и параметром «Оригинальность» ( $r = 0,165$  при  $p = 0,020$ ).

При анализе взаимосвязи состояния слуха и уровня вербальной креативности было выявлено, что состояние слуха положительно коррелирует с уровнем вербальной креативности ( $r = 0,432$  при  $p = 0,000$ ). Анализ взаимосвязи состояния слуха с параметрами вербальной креативности с помощью критерия Пирсона позволил выявить статистически достоверную взаимосвязь между состоянием слуха и всеми параметрами вербальной креативности: «Беглостью» ( $r = 0,397$  при  $p = 0,000$ ), «Гибкостью» ( $r = 0,463$  при  $p = 0,000$ ), «Оригинальностью» ( $r = 0,263$  при  $p = 0,000$ ).

При анализе возможных взаимосвязей параметров вербальной креативности между собой было выявлено, что параметр «Беглость» статистически значимо коррелирует с параметрами «Гибкость» ( $r = 0,783$  при  $p = 0,000$ )

и «Оригинальность» ( $r = 0,566$  при  $p = 0,000$ ); параметр «Гибкость», в свою очередь, статистически значимо коррелирует с параметрами «Беглость», «Оригинальность» ( $r = 0,687$  при  $p = 0,000$ ); а параметр «Оригинальность», соответственно, статистически значимо коррелирует с параметрами «Беглость» и «Гибкость».

При анализе с помощью *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок не было выявлено статистически значимых различий между праворукими и леворукими учащимися с сохранным слухом ( $t = 0,090$ ,  $p = 0,93$ ) и с нарушенным слухом ( $t = -0,39$ ,  $p = 0,69$ ). По параметру «Оригинальность» были выявлены статистически значимые различия как в выборке учащихся с сохранным слухом ( $t = -2,35$ ,  $p = 0,21$ ), так и в выборке учащихся с нарушенным слухом ( $t = -3,53$ ,  $p = 0,001$ ). В выборках неслышащих и слабослышащих учащихся не было обнаружено статистически достоверных различий между праворукими и леворукими испытуемыми.

Анализ различий с помощью *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок между праворукими учащимися с сохранным слухом и нарушенным слухом выявил статистически значимые различия ( $t = -7,56$  при  $p = 0,000$ ). Также выявлены статистически значимые различия в выборке праворуких учащихся по всем параметрам вербальной креативности: «Беглости» ( $t = -6,872$  при  $p = 0,000$ ), «Гибкости» ( $t = -7,483$  при  $p = 0,000$ ), «Оригинальности» ( $t = -1,130$  при  $p = 0,000$ ).

При аналогичном анализе результатов леворуких учащихся были выявлены значимые различия между леворукими учащимися

с сохранным и леворукими с нарушенным слухом ( $t = -2,162$  при  $p = 0,036$ ). Кроме того, выявлены статистически значимые различия в выборке леворуких учащихся между учащимися с сохранным и нарушенным слухом по таким параметрам вербальной креативности, как «Беглость» ( $t = -2,580$  при  $p = 0,014$ ) и «Гибкость» ( $t = -2,64$  при  $p = 0,012$ ).

Во время тестирования проводилось диагностическое наблюдение за учащимися. В 50 % случаев леворукие и праворукие испытуемые с нарушенным слухом отказывались придумывать, пропускали сложные для них задания — составить предложения из букв и расшифровать аббревиатуры. При таком положении дел наблюдалось у 30 % учащихся с сохранным слухом и почти у 70 % учащихся с нарушенным слухом. Как показало наблюдение и последующий анализ учебной деятельности и академической успешности учащихся, отказ выполнять задания был более характерен для учащихся с низким уровнем развития словесной речи.

В 70 % случаев учащиеся и с нарушенным, и с сохранным слухом опирались в выборе слов и ассоциаций на окружающее их пространство и начинали перечислять все, что видят.

### Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить особенности развития параметров вербальной креативности

при сочетании нарушенного слуха и мануальной асимметрии.

1. Профиль вербальной креативности учащихся с сохранным слухом и нарушенным слухом различаются: среди учащихся с сохранным слухом более высокий уровень у праворуких учащихся; среди учащихся с нарушенным слухом — у леворуких учащихся.

2. По параметру «Оригинальность» слабослышащие и неслышащие леворукие учащиеся имеют статистически достоверно более высокий уровень, чем слабослышащие и неслышащие праворукие учащиеся. При этом слабослышащие леворукие учащиеся имеют более высокий уровень параметра «Оригинальность», чем леворукие и праворукие учащиеся с сохранным слухом.

3. Все параметры вербальной креативности достоверно коррелируют между собой. Выявлена статистически достоверная корреляция между состоянием слуха и всеми параметрами вербальной креативности: со снижением слуха уменьшаются значения всех параметров («Гибкость», «Беглость», «Оригинальность»). Самые высокие значения параметров вербальной креативности наблюдаются у учащихся с сохранным слухом, самые низкие — у неслышащих учащихся. При этом значения параметров у слабослышащих из леворуких учащихся выше, чем у слабослышащих праворуких учащихся.

### Литература

1. Безруких М. М. Леворукий ребенок в школе и дома. М.: Вентана-Графф, 2007. 240 с.
2. Бехтерева Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007. 383 с.
3. Богданова Т. Г. Исследование мышления лиц с нарушениями слуха: проблемы и перспективы // Психологические проблемы современного образования. М.: Известия ВГПУ. 2009. С. 167–171.
4. Курамин С. А. Возрастные особенности психофизиологических функций у детей 7–10 лет с нарушением слуха: автореф. дис. ... канд. биол. наук. Челябинск, 2008. 118 с.
5. Речицкая Е. Г., Сошина Е. А. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов. 2-е изд. М.: Владос, 2014. 124 с.
6. Речицкая Е. Г., Шарова С. С. Влияние леворукости на творческое мышление учащихся с нарушенным слухом // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 100–105.
7. Рыжов Б. Н. Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.



8. Семенович А. В. Эти невероятные левши. М.: Генезис, 2008. 319 с.
9. Сутырина М. П. Интеллектуальные характеристики студентов с нарушениями слуха // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 1 (20). С. 244–247.
10. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: Дидактика Плюс, 2002. 44 с.
11. Шарова С. С. Влияние леворукости на интеллектуальное развитие обучающихся с нарушенным слухом // Казанская наука. 2012. № 4. С. 370–373.

## THE CREATIVE FEATURES IN STUDENTS WITH MANUAL ASYMMETRIES AND HEARING IMPAIRMENT

S. S. Sharova,  
College of small business № 4,  
Moscow,  
L. A. Mashkova,  
MSU, Moscow

The article devoted to the study of verbal creativity in students with hearing and manual asymmetry. The study was conducted both in the special-needs school and secondary schools in Moscow. To study some verbal creativity parameters a modified Guilford's test of divergent thinking was used. A total of 264 left-handed and right-handed students (aged 15–21) with hearing impairment and normal hearing took part in the study. The core group included 98 deaf students, 117 hard-of-hearing students, and the control group included 49 students with normal hearing. All students were divided into 2 groups: left-handed and right-handed. This option has defined the following selections to be compared: students with normal hearing, students with hearing impairment, hard-of-hearing and deaf students. The research about the verbal creativity has revealed ambiguous results. The *Fluency* parameter decreases with the increase of loss of hearing, and often in left-handed students this decrease is more expressed than in their right-handed students of the same age. There is no clear distinction between right-handed and left-handed students on the *Flexibility* parameter, but at the same time *Flexibility* is almost twice higher in students with normal hearing in comparison with the hard-of-hearing and deaf students. The hard-of-hearing and deaf right-handed students obviously expressed a decrease by the *Originality* parameter. Among the left-handed students the *Originality* parameter declines only in deaf students while in hard-of-hearing students this parameter is higher than in students with normal hearing. There is a significant correlation between the level of verbal creativity and the level of hearing: the level of verbal creativity decreases with the increase of loss of hearing. The profile of students' verbal creativity with normal hearing and with impaired hearing differs — among the students with normal hearing the right-handed students have the higher level and among the students with hearing impairment the higher level is in left-handed students. Statistically significant correlation between a level of hearing and all parameters of verbal creativity has been revealed: the values of all parameters of verbal creativity decrease with the hearing decline. All parameters of the verbal creativity authentically correlate to each other.

*Keywords:* manual asymmetries; left-handed student; right-handed student; ambidexter, hearing impairment; normal hearing; deaf person; hard-of-hearing; verbal creativity.

*For citation:* Sharova S. S., Mashkova L. A. The creative features in students with manual asymmetries and hearing impairment // Systems psychology and sociology. 2017. № 3 (23). P. 56–62.

### References

1. Bezrukikh M. M. Left-handed child at school and at home. M.: Ventana-Graff, 2007. 240 p.
2. Bextereva N. P. The magic of brain and a maze of live. M.: AST; Saint-Petersburg: Sova: 2007. 383 p.
3. Bogdanova T. G. A thinking research of persons with hearing impairment: problems and prospect // Psychological problems of modern education. News VSPY. 2009. P. 167–171.
4. Kuramin S. A. Age-related characteristics of psychophysiological function children 7–10 years with hearing impairment: abstract candidate of biological science. Chelyabinsk, 2008. 118 p.

5. **Rechickaya E. G., Soshina E. A.** Development of creative imagination of junior schoolchild in condition normal and hearing-impaired. M.: Vlados, 2014. 124 p.
6. **Rechickaya E. G., Sharova S. S.** The influence of left-handedness on creative thinking in deaf and hard-of-hearing children // Systems psychology and sociology. 2013. № 7. P. 100–105.
7. **Ryzhov B. N.** Systems psychology. 2-nd ed. M.: T8 Publishing Technologies, 2017. 356 p.
8. **Semenovich A. V.** These incredible left-handed people. M.: Genesis, 2008. 319 p.
9. **Sutirina M. P.** Intellectual characteristic of students with hearing impairment // World of science, culture, education. 2010. № 1. P. 244–247.
10. **Tunik E. E.** Psychodiagnosis of creative thinking. Creative tests. SP: «Didactics Plus». 2002. 44 p.
11. **Sharova S. S.** The influence of left-handedness on intellectual development of students with hearing impairment // Kazan science. 2012. № 4. P. 370–373.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ В 30-Х ГОДАХ XIX ВЕКА. И. Д. ЯКУШКИН

*Д. В. Иванов,*  
НГПУ, Новосибирск

В статье рассматриваются основные научные взгляды активного проводника идей российского просветительства, «умудренной горьким опытом личности» — декабриста Ивана Дмитриевича Якушкина (1793/1794–1857), внесшего свой вклад в развитие отечественной психологической мысли в 30-х годах XIX столетия. Якушкин — видный организатор декабристского движения — остался в истории России как автор записок, статей и писем, проливающих свет на отечественную философию просветительства. Сам образ Якушкина-борца, его духовные запросы, остававшиеся, несмотря на все жизненные трудности, на достаточно высоком уровне, подтверждают его собственную идею о присущей человеку жизненной силе и ее личностном проявлении.

Взгляды Якушкина, отраженные в его творческом наследии, представляют интерес для понимания общего генезиса поступательного развития отечественной философско-психологической мысли о человеке, его потенциальных возможностях и идеалах. Якушкин рассматривает становление человека с естественнонаучных позиций своего времени. Он видит человека в его разворачивающихся возможностях, готового самостоятельно себя реализовать и достигать большего успеха в развитии по сравнению с окружающим его миром живой природы. Русский мыслитель настаивает на необходимости познания человеком мира природы, благодаря чему последний способен узнать и свою собственную сущность. Он верит в разумность человека — творца культуры, способного к социальной жизни. «Якушкинский человек» становится индивидуальностью, он конструирует свою жизнь, борется за достижение значимых результатов в ней, основываясь на опыте предыдущих поколений и своем собственном. История жизни одного человека вливается в историю его народа и всего человечества.

В контексте истории отечественной психологической мысли Якушкин — последователь просветительской эпохи — философского века (А. С. Пушкин), — посчитав человечность (как и нравственность) вершиной, которую каждому индивиду предстоит достичь.

Якушкин — близкий друг выдающегося отечественного философа и философствующего психолога П. Я. Чаадаева. Их диада «Чаадаев – Якушкин» стала значимой для понимания сути основных достижений русской философии и психологии в 30-х годах XIX столетия. Для истории психологической мысли интерес представляют письма, в которых высвечиваются их научные предпочтения и взгляды.

Психологические взгляды Якушкина, заметные на общем фоне его философских позиций, ценны для наших современников в плане их историко-психологической реконструкции и интерпретации.

В статье используются историко-психологическая реконструкция, библиографический метод, способствующие систематизации основных материалов и источников, а также психологическая интерпретация представлений русского просветителя о человеческой природе, человеке, его борьбе и тех принципах, которые позволили русскому просветителю описывать психологические феномены.

*Ключевые слова:* человеческая природа; система психологических понятий; естественнонаучный подход; личность; жизненная сила; борьба; человек борющийся; разумность; чувственность; добродетельность.

*Для цитаты:* Иванов Д. В. Психологическая мысль в России в 30-х годах XIX века. И. Д. Якушкин // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 63–75.

### Введение

В настоящее время отечественная психологическая мысль находится в поиске тех важнейших исторических вех своего становления, которые позволили бы с полной уверенностью в «самостоятельности и оригинальности» (Б. Н. Рыжов) [37: с. 164] выдвинутых ею идей определить зоны дальнейшего роста [34: с. 5], увидеть перспективу развития на современном этапе. В качестве важных составляющих таких зон являются системные характеристики, присутствующие в истории отечественной психологии и присущие ей. Особый интерес здесь представляют авторы, чьи взгляды способствовали созданию таких системных представлений в российской психологической мысли. Одним из авторов, внесшим свой вклад в развитие психологической мысли в России в 30-х годах XIX века, явился декабрист-просветитель И. Д. Якушкин, творчество которого стало своего рода вехой в распространении естественнонаучного подхода и философско-психологических взглядов на человека, богатство его внутреннего мира и отношений его с обществом.

#### И. Д. Якушкин: «общий ход жизни»

Иван Дмитриевич Якушкин (1793/1794–1857) — «выдающийся деятель декабристского движения» [30: с. 85], ученый-естествоиспытатель, философ, педагог, философствующий психолог. Декабрист Якушкин — один из тех «воинов-сподвижников», кого А. И. Герцен сравнил с «выкованными из чистой стали с головы до ног» богатырями, сознательно вышедшими на гибель ради новых поколений свободных людей. Русский гений А. С. Пушкин, давший этому «воину-сподвижнику» в своей поэме «Евгений Онегин» определение «меланхолический Якушкин» [33: с. 178], в целом не «поймал»

и не описал тот характер отношений декабриста с миром и обществом, который был присущ последнему. Якушкин оказался в своих представлениях и практической деятельности воодушевлен глубоким человеколюбием, мечтой о свободной героической личности, борьбой за созидание нового мира, что было весьма и весьма далеким от «меланхолии» и того ее понимания, которое было распространено в начале XIX столетия. Исследователи подчеркивают, что в «главном и итоговом содержании» своей деятельности Якушкин был «декабристом-просветителем» [25: с. 481], следовавшим материалистическим идеям философии А. Н. Радищева [13: с. 84] и прогрессивным взглядам западноевропейских мыслителей, в частности столь любимых им французских материалистов.

Род Якушкиных достаточно древний, уходящий своими корнями во времена Ивана III, в переломную веху в истории России (XV в.). Дворянский, служилый род Якушкиных видел многое на протяжении веков, был участником значимых исторических событий, и сформировавшаяся патриотическая позиция оказалась «вписанной» в ментальные представления наследников этого рода. Как полагалось по традиции того времени, Якушкин получил домашнее образование, а именно: первоначальные знания по всеобщей истории, математике, географии, мифологии, существенные знания французского языка и литературы. В обыденной жизни дворянских детей конца XVIII–XIX веков, как показывают исследования наших современников [23; 27], присутствовало повседневное общение с представителями из народной среды (крестьяне-погодки, дядьки и няньки), что позволяло видеть и усваивать русские традиции, язык и фольклор. Поощрялось в дворянской среде описание переживаний «сердечности» (ведение дневниковых записей), что способствовало формированию личностной рефлексии. Известно, что Якушкин

имел навык ведения дневниковых записей, стремился к серьезным обоснованиям своих «заметок», что позволило ему впоследствии стать автором одних из самых примечательных в истории декабризма «Записок» [15; 16: с. 5–140; 20: с. 97–152; 31: с. 561–579; 43; 45]. Они стали своеобразной хронологией начала «нескончаемых зол» для декабристов — заключения и каторги.

Воспитание в духе православной традиции (соблюдение христианских обрядов) должно было укреплять «добрые» склонности в юношеском сердце. Однако «добрые» склонности у Якушкина, его любовь к человеку будут развиты «общим ходом жизни», тем человеческим и нравственным подвигом, который он совершил.

В отроческом возрасте Якушкин оказался в кругу погодков Чаадаевых и Щербатова, наследников своего деда — историка, философа, академика философского века М. М. Щербатова, чье творчество, содержащее извечные морально-нравственные вопросы, продолжает волновать умы вплоть до настоящего времени. Можно предположить, что интерес к философским вопросам и потребность в их разрешении, присущие щербатовской семье, увлекали молодое поколение накалом смыслопоиска, создавали атмосферу для формирования их личностей. Якушкин стал другом для братьев М. Я. и П. Я. Чаадаевых и их кузена И. Д. Щербатова. В одном месте и в одно время оказались представители тех дворянских родов, которые наравне с другими составят гордость интеллигенции России. Они вместе учились в Московском университете, а затем участвовали в войне 1812 года с Наполеоном Бонапартом, жили в одной палатке. В сражениях являли собой образец стойкости и мужества, заслуженно получили боевые награды. В дальнейшем из этой четверки флегматичный, «очень надежный друг» — М. Я. Чаадаев — старший брат будущего «басманного философа» П. Я. Чаадаева утратит интерес к нравственной и политической борьбе. Их «задорный кузен» И. Д. Щербатов будет осужден за сочувствие в 1820 году восстанию в «семейном» для Щербатовых и Чаадаевых Семёновском полку, сформированном еще Петром I (о котором Якушкин спустя десятилетия будет говорить как о феномене проявления

армейской гуманности, преданности долгу офицеров и рядовых [36: с. 72]). Разжалованный в рядовые Щербатов окажется на Кавказе и погибнет при невыясненных обстоятельствах [41: с. 639–640]. В письмах раннего периода Якушкин постоянно рассказывает сам и осведомляется у других о своих друзьях (к Щербатову — о Чаадаевых, к Чаадаевым — о Щербатове [16: с. 202–244 и др.]). Однако в истории отечественной просветительской мысли навсегда останется лишь диада «Чаадаев – Якушкин», ставшая своего рода метафорой «идеального – материального», «духовного – социального», «культурного – природного», как противопоставление и объединение тех идей, которые проводили в жизнь эти уникальные личности. Схожие своими юношескими свободолюбивыми, проверенными в наполеоновской войне взглядами, они окажутся вместе в Северном декабристском обществе (1821), куда Чаадаева приведет Якушкин [18: с. 71]. После расправы над декабристами они будут стараться удержать распадающуюся связь времен, пересылая друг другу вести о себе. В своих письмах к третьим лицам Чаадаев называет Якушкина своим братом. Оставшись практически без состояния, Чаадаев поселится в 1831 году во флигеле дома на Ново-Басманной улице в Москве у родственников Якушкина Левашовых, где проживет до своей кончины (1856), не дожив до помилования своего друга год. Вернувшись из ссылки «в Россию», приехав в Москву (1857), Якушкин застанет лишь дальнего родственника Чаадаева — распорядителя его творческого наследия М. И. Жихарева. В своих воспоминаниях Жихарев (1865) отмечал, что спустя тридцатилетие («после тридцатилетних нескончаемых зол») несокрушимая дружба Якушкина и Чаадаева, которые больше не виделись со времени заграничного путешествия последнего (1823) [18: с. 72], была также «любопытна», «баловлива», «снисходительна», «разговорчива», как «в лучшие дни молодости» [36: с. 58].

Лучшие дни молодости Якушкин со своими друзьями проводили в Московском университете. Сам Якушкин, обучаясь на словесном отделении, слушал лекции известных профессоров того времени — А. Ф. Мерзлякова (литература), И. Ф. Буле (философия), П. А. Сохацкого (эстетика), Л. А. Цветаева



(право), П. И. Страхова (физика). У будущего декабриста-просветителя формировались системные представления о мире, тех научных достижениях, которые были доступны в его время. Важным было также и то, что у него сформировался «правильный вкус» к литературе и систематическому чтению. Со страстным увлечением он на протяжении «общего хода жизни» изучал труды Платона, Аристотеля, Плутарха, Цицерона, Тита Ливия, П. Гольбаха, Д. Дидро, Ф. М. Вольтера, знал о творческом наследии А. Н. Радищева. Не остались без его внимания сочинения Р. Декарта, Дж. Локка, Ш. Монтескьё, И. Канта, Ф. Шеллинга, Г. Лейбница и др. [9: с. 189]. Особо юного студента занимала философия, ее корневые этические проблемы и связанные с ними вопросы психологического характера («В юности я немного занимался метафизикой...» [16: с. 262]). Знаменитый шеститомник «История новой философии» его университетского профессора, декана словесного отделения Буле станет своего рода настольной книгой во время каторги и ссылки в Сибирь. В университетский период Якушкин начнет серьезную подготовительную работу к писательской деятельности, которая будет знаковой на всех последующих жизненных этапах (во время похода против Наполеона, подготовки к декабрьскому восстанию, в заключении, на каторге, в ссылке на поселение). Мир идей и их воплощение в жизнь захватил Якушкина. Известно, что он хотел писать исторические труды [31: с. 561–579], а станет автором философского трактата, статей, где будут изложены основы его психологических представлений [3; 4: с. 14; 6; 7; 9: с. 190–193; 12: с. 333–340]. Примечательно, что на базисные философско-психологические представления естественнонаучного и системного характера повлияло общение Якушкина с известным профессором того времени И. Е. Дядьковским, давшим своими трудами «сильный толчок», ускорившим развитие материалистической психологической мысли в России [17: с. 67; 19: с. 299; 40: с. 9–12]. Якушкин подчеркивал, что с этим начитанным и много знающим ученым он во многом сходится (цит. по [12: с. 337]). Сам профессор Дядьковский позже будет наставником

«любомудра», философствующего психолога Д. В. Веневитинова, двигавшего психологию в сторону гуманитарного осмысления стоявших перед ней проблем [17]. Между тем начало XIX столетия, по оценке историков психологии, стало знаковым в плане развития естественнонаучных и философско-логических предпосылок к развитию системных основ психологического знания [1: с. 65; 4: с. 9–10; 19: с. 299; 38: с. 7–11; 39: с. 17–26; 40]. Идеи, развитые Якушкиным, оказываются в общем русле методологической рефлексии своего времени. В одном из своих поздних писем он отметит, что «целиком погружен в естественные науки», готов к преодолению дуализма мышления и опыта, «без которых не может быть спасения человеческому духу» [16: с. 262].

В целом можно заметить, что у Якушкина задолго до философско-психологического осмысления человеческой сущности и «принадлежности» индивида к жизни, вылившегося в написание трактата и фактически примыкающих к нему статей и писем, сформировалась потребность в творческой рефлексии, что наравне с потребностью в широком познании окружающей действительности является отличительной характеристикой ученого — русского просветителя.

«Общий ход жизни» Якушкина, его мировоззренческая, борцовская позиция привела к единению с такими же увлеченными и свободолобными представителями думающей молодежи, с теми «гениальными юношами», которые после войны 1812 года задумались о будущем России, находящейся в тисках крепостничества и аракчеевщины, справедливо считавшими, что «если у них хватит силы ограничить самодержавие», то ее будет достаточно, чтобы его уничтожить [10: с. 199]. Якушкин выступил одним из учредителей и организаторов тайных обществ («Союз спасения», «Союз благоденствия», «Северное общество») [5: с. 231–241; 6: с. 255; 15: с. 10 и след.; 16: с. 522–523; 22; 24; 29: с. 16–50; 32; 43: с. 13–32, 47–52 и след.]. Он вербовал сторонников, участвовал в заседаниях, проявил свой далеко не «меланхолический» темперамент, но стойкую волю. Якушкин после разгрома восстания на Сенатской площади



14 декабря 1825 года («с высоты своей виселицы эти люди пробудили душу у нового поколения; повязка спала с глаз» (А. И. Герцен) [10: с. 201]), спустя некоторое время был арестован, подвержен жестоким допросам и приговорен как «государственный преступник первого разряда» к «отсечению головы» [6: с. 256; 16: с. 522; 32]. Однако приговор был заменен каторжными работами и ссылкой. В своих «Записках» Якушкин правдиво описывает последующий «общий ход» своей жизни: заключение, каторгу и «вечное» поселение [15; 16: с. 5–140; 20: с. 97–152; 43; 45]. После каторги в 1835 году Якушкин был «обращен на поселение» [16: с. 138–139]. Местом поселения стал Ялуторовск Тобольской (ныне Тюменской) губернии, где декабрист смог осуществить свою мечту — организовать обучение для неграмотных жителей, реализовать идеи просвещения (человек образованный — человек, достойный бороться за свое счастье в обществе людей «истинно во всех отношениях порядочными» [16: с. 253]) [5: с. 140–200; 7: с. 289; 14; 29: с. 77–95; 30; 32]. Он много умственно работает, занимается математикой, литературой, географией, ботаникой, физически поддерживает свое здоровье [30: с. 87, 92–94]. Декабрист-просветитель открывает мужское (1842) и в память о своей жене А. В. Якушкиной (Шереметевой), которой Николай I так и не разрешил, несмотря на все хлопоты, приехать к нему, — женское (1846) училище, для которых он со своими друзьями-декабристами изготовил наглядные и учебные пособия. Известно, что в мужском училище (1842–1856) «перебывало» более 1600 учеников, а женское училище за 1846–1856 годы окончила 191 ученица [30: с. 101, 108], что стало значимым вкладом в дело народного просвещения в Сибири.

В 1856 году Александр II своим манифестом даровал ссыльным декабристам право вернуться в европейскую часть России («вернуться в Россию»). Однако «общий ход жизни» Якушкина подошел к завершению и 11 августа 1857 года его не стало. Герценовский «Колокол» 1 ноября 1857 года отозвался на смерть одного из замечательных и исполненного силы и благородства деятеля

тайных обществ — Якушкина — декабриста с «молодым сердцем» [13: с. 71, 516–517].

Существенное наследие Якушкина-просветителя стало основой для рассмотрения его исследователями, фактически создавшими «якушкиноведение» как особое направление в истории декабристской мысли. Краткий библиографический анализ в сопоставлении ведущих идей авторов, рассматривавших творческое наследие (мемуары, статьи, письма, дневниковые записи) Якушкина, показал, что в своем базисе якушкиноведение содержит в основном историческую, философскую, социологическую, отчасти биологическую проблематику (Г. И. Габов, В. И. Газенко, А. А. Галактионов, Т. А. Лукина, Н. М. Дружинин, С. В. Каминский, А. А. Кошурников, А. А. Лебедев, И. К. Луппол, И. А. Миронова, Л. П. Михайлова, В. И. Порох, В. И. Русин, С. Я. Штрайх, С. Н. Чернов) [5: с. 140–200, 231–241; 6: с. 255–267; 7; 9: с. 187–193; 12: с. 333–340; 14; 16: с. 515–524 и др.; 22; 24; 25: с. 461–704; 26: с. 252–263; 29; 30; 31: с. 561–579; 32; 35: с. 14–15; 42]. Указание на необходимость рассмотрения психологического наследия декабристов, а в частности и психологических взглядов Якушкина, содержится в работах Б. Г. Ананьева, В. В. Большаковой, Е. А. Шумилина [1: с. 80–81; 2: с. 244–245; 3: с. 19–20; 4: с. 9–17; 40: с. 5–6]. В целом же «психологическая линия» якушкиноведения как значимое направление в оценке его творчества — перспектива дальнейшего его развития в рамках истории психологической мысли в России.

#### **И. Д. Якушкин в письмах: вечный мир мечты**

Современное источниковедение предлагает считать письма уникальным историческим источником [21: с. 641], приобретающим большую ценность в осмыслении задач эпохи и личности интересующего исследователя времени. Для истории психологической мысли письма — личные документы значимы как комментарии к тем вопросам и проблемам, которые поднимает ученый, в нашем случае — философствующий психолог, в своих трактатах, статьях, даже мемуарах.

Интерес для исследователей представляют письма Якушкина [16: с. 197–459; 45], остающиеся важной частью «психологического якушкиноведения».

Якушкин как яркий представитель декабристской просветительской эпохи, интересная, многогранная личность постоянно находился в переписке с несколькими своими адресатами и корреспондентами. Одна строчка: «Ты не можешь представить, с каким нетерпением я буду ждать письма от тебя» [16: с. 224] — стала лейтмотивом всей переписки, длившейся всю жизнь. Он любил писать письма и отвечать на них [16: с. 197–459; 42; 45].

Письма Якушкина по поднимаемым вопросам, содержащимся в них предметах обсуждения, могут быть сравнимы с письмами таких же деятельных и необычных личностей, оставивших после себя определенное эпистолярное наследие. Сам Якушкин в письмах — философ, мемуарист, организатор народного образования, деятель «с молодым сердцем» декабристской просветительской эпохи — может быть сравним с интересным для нас мыслителем, художником, скульптором, поэтом, творцом эпохи Возрождения Микеланджело Буонарроти [28: с. 93–356].

Возрождение и Просвещение — две эпохи человеческой культуры, проявившие глубокий интерес к античности и ее достижениям, продвинув эти достижения в осмыслении поставленных новых задач, связанных с описанием способностей человека, поиском системообразующих понятий, пониманием системной сущности мира [37: с. 54–57, 75–76]. Эпоха Просвещения в России оказалась восприимчивой к проблематике возрожденческой философско-психологической мысли, гуманистически подающей феноменологию человечности, использующей концепты «человек», «мир», «борьба», «жизненная сила», «чувствительность», «разумность», «добродетельность». Вспомним, что еще в конце XVII века в Московском царстве можно было серьезно поплатиться за чтение и распространение западноевропейской научной мысли, а также за философско-психологическую рефлексии о человеческой душе.

В письмах этих двух выдающихся личностей в сравнительно-сопоставительном кон-

тексте излагаемых проблем можно отметить, что оба они проявили наибольший интерес к исследованию феноменологии человечности. Помимо большой «нагруженности» писем этих ярких личностей сугубо семейно-бытовыми вопросами, в них поднимаются проблемы индивидуальности человека, т. е. именно тот предмет, исследованием которого традиционно занимались гуманисты на протяжении нескольких столетий. Индивидуальность человека, «сам человек» как были значимы для философствующих психологов-«возрожденцев», так и остались притягательным предметом рассмотрения для просветителей, в том числе и для Якушкина. Буонарроти в своих письмах размышляет об индивидуальности, проявляемой в творческой деятельности, а Якушкин — о идейно-нравственной индивидуальности человека. Для обоих авторов писем на первый план выходит деятельный человек-гражданин, способный благодаря своим достоинствам, а главное — потенциальным возможностям, достигать значимых результатов, оцениваемых высоко в социуме, бороться за них (бороться за себя). Якушкин обнаруживает системность в понимании поднимаемых им вопросов о человеке и его месте в жизни.

В письмах Якушкина прослеживается образ его мечты — человек просвещенный, цельная, творческая личность, раскрывающая свои дарования, реализующая высокие нравственные и духовные запросы. Однако «вечный мир мечты» Якушкина, серьезно увлекавшегося философской этикой и размышлявшего над психологическими проблемами, всегда остается трудно достигаемым, как само заветное желание человека в совершенствовании себя и достижении так понравившегося просветителям идеала любимой ими античности — калокагатии (от др.-греч. *καλὸς καὶ ἀγαθός* — красивый и добрый) — успешного сочетания физических достоинств и нравственных добродетелей. В столь важных исторических документах, которыми являются письма Якушкина, обнаруживаются характеристики его «борющегося человека» — собственно образ самого автора.

**И. Д. Якушкин: человек —  
«одно из самых важных и любопытных  
проявлений в природе»**

Историки психологии, наши современники показывают, что хотя человек и рассматривается самыми различными науками, но все занимающиеся его изучением так или иначе приходят «к необходимости учета данных психологии» [39: с. 72], причем на уровне системных описаний. Для Якушкина, занимавшегося философией и естествознанием, — это стало также необходимым в объяснении понятия «человек» и «жизнь».

Так, в 30-х годах XIX века декабрист-просветитель Якушкин написал очень необычное сочинение, имеющее два названия, ему подходящие: «Что такое человек?» и «Что такое жизнь?» [16: с. 179–196; 20: с. 153–170; 44; 45]. В психологии эта работа определена как оригинальная, где изложены основы психологических воззрений [4: с. 14], как трактат, где внимание сосредоточивается на «решении вопроса об отношении психического и материального» [40: с. 5], в философии — как ценный документ [7: с. 288], «интересное и глубокое по содержанию сочинение» [9: с. 190].

В этом трактате с позиций доступного Якушкину знания расширяются представления о человеке, его борьбе и месте в мире, о природе человеческого сознания, понимании особенностей познавательной деятельности.

Человек в представлении Якушкина — часть сотворившей его природы. «Якушкинский человек» не царь природы, но ее сын, «звено бесконечной цепи творений», поющий в общем хоре с другими животными «многозвучную и вечно стройную песнь» [44: с. 292].

Декабрист-просветитель признает реальность психического мира человека. Психические реальности начинают формироваться в результате воплощения образов «Я», в ходе становления и развития индивида. «Якушкинский человек» обладает сознанием и способен к самоорганизации своей психики в ходе совместной деятельности с другими, с которыми «сливается его существование». Мыслитель ведет поиск факторов возникновения всех зависимостей психических форм

от самого общего единства жизни человека. Он определяет их как признаки внутреннего свойства человека, как функцию жизни, как данность мира, как уникальность субъекта психического. Благодаря жизненной силе, самоорганизации и усложнению сознательной активности человека сохраняется психическое целое. Внутреннее, качественное ядро — «Я» — выступает как интегрирующее всей человеческой жизни. В основе сознания, по Якушкину, находится способность человека с помощью органов чувств ощущать (воспринимать) явления внешнего мира.

Декабрист-просветитель выделяет человеческие ощущения по их «проживаемости», отчетливости или мимолетности для человека. Настаивает на их важности, поскольку они помогают обогащать и обновлять личное знание человека об окружающем его мире. Ощущения содержательно формируют сознание человека, придают ему общую предметную направленность, распредмечивают и опредмечивают его жизнь. Они ориентируют человека в мире, создают базу для реагирования, действительности усилий с его стороны. Ощущения позволяют человеку творить материальный и социальный миры, смиряться с ними как с определенностью, «нащупывать» мир духовный, познавать себя. Ощущения постепенно усложняются, и человек сам стремится к практической стороне чувственного познания, что усиливает восприятие жизни. Восприятие жизни — потребность человека в связи с ней. Он готов к сильному, постоянному и целостному восприятию мира, к обнаружению, сопоставлению и опознанию ранее представленного в чувственном опыте. В ходе жизни человек создает те представления, которые помогают ему не теряться в прошлом и фантазировать о будущем.

Якушкин идет классическим путем античной психологической мысли и обнаруживает разницу в жизни растительной, жизни животной и жизни человека (практически как в психологической системе у Аристотеля [37: с. 38–39]). Мышление зависит от развития мозга — «мозгового или чувствительного снаряда». Якушкин имел сложившееся представление о развитии, когда на высших ее ступенях появляется мышление [16: с. 194;

20: с. 168; 44: с. 397]. Человек, ощущая, воспринимая окружающий мир, познает его, осмысливает и систематизирует свои знания. Мышление как присущий индивиду процесс представляется Якушкиным в виде меняющегося состояния сознания, но память («след предмета») позволяет отличать, сохранять и воспроизводить эти состояния, выделяя общее, ценностное для человека. Мышление становится определяющим в самой динамике психики человека, обязательно порождает последующую систему концептов, объединяющих идеи и мысли, выстраивающих знание о жизни. Мышление помогает человеку поддерживать и развивать на высоком уровне жизненные связи, так значимые для его становления. Внутренний момент саморазвития человека также связан с обладанием им «силой мышления» («жизненной силой»). Благодаря мышлению человек имеет возможность определиться со своим отношением к конкретному феномену (явлению). Якушкин постепенно приходит к выводу о том, что человеческое мышление качественно отличается от мышления животных. Человек, не имея «врожденного уменья» действовать в соответствии с задачами живой природы, вынужден учиться, развивать мыслительную активность, передавая накопленный опыт другим. Якушкин признает ценность проделанной мыслительной работы человеческого сообщества, подчеркивая саму необходимость подобной работы.

Специально о речи Якушкин в своем трактате не писал, но отмечал взаимосвязь между тем, что затвердил человек как катехизис (многократно проговорил, повторил), запомнил и о чем он готов говорить и рассуждать. Многократно произнесенное становится своеобразной моделью реальности, позволяет соотнести концепты и инициировать дальнейшее «помышление» о них. Экспликация воспроизведенной мысли с последующим извлечением ее из потока меняющегося сознания помогает конструировать свое отношение к жизни. Для понимания сущности «якушкинского человека» важным становится сама возможность формирования у «члена человеческого семейства» диалогических отношений, благодаря которым происходит

обмен опытом, уяснение «уменья», необходимого для связи с жизнью. Человек может состояться лишь в диалоге поколений, когда ему достается «уменье» (социальный опыт, культура) живших прежде него людей. Он творчески проживает свою «совместность» с другими, созидавая ментальность, стиль поведения и отношения, базовые и приемлемые ценности. «Якушкинский человек» обладает сознанием и способен к самоорганизации своей психики в ходе совместной деятельности с другими, с которыми «сливается его существование».

Человек эмоционален, ему доступна оценивающая функция эмоций, их крайние проявления (гнев, ярость, любовь). Он формирует их у себя по отношению к предстоящим событиям.

Историко-психологическая реконструкция творческого наследия декабриста показывает, что «якушкинский человек» постоянно готов бороться, а также к предвидению и отражению предстоящих угроз для него и общества, к которому он принадлежит. Коллективное участие в борьбе увеличивает потенциальные возможности отдельного индивида («в совокупности» с другими он приобретает огромные силы). Человек физически одинок, но он социален, а поэтому силен благодаря совместным усилиям своего «семейства». История одного человека вливается в историю его «семейства», народа, всего человечества, которое стремится в общем потоке к «целому». Сталкиваясь с разного рода препятствиями, человек, поддерживаемый сообществом, их преодолевает. Здесь обнаруживается высокое, декабристское предназначение человека. При этом Якушкин как яркий представитель декабристской мысли признает, что борьба, как война, архаична, но борьба, формирующая личность (личностно-ценностная и общественно-полезная), значима для человека, способствует определению потенциальных возможностей у людей. Борьба — значимый конструкт в размышлениях Якушкина. Психологически важные составляющие, вкрапляемые в образы борьбы, позволяют человечеству сохраняться, наблюдать прохождение «жизненной силы» с предвосхищением обновлений



в человеческой жизни и в существовании общества.

«Якушкинский человек» — личность. Якушкинское понятие личности можно реконструировать, опираясь на все творческое наследие декабриста [15; 16; 20: с. 97–170; 43; 44; 45].

Исследователи, рассматривавшие «декабристское понимание человеческой личности», выделили факт соотношения в человеке индивидуального, личного, которое обязательно находится в соподчинении «общественному долгу», заметили результат развития человека — гармонически развитую личность [8: с. 231, 234].

В своих размышлениях Якушкин противопоставляет «личность» ее окружению и выделяет то, что человеку «лично» присуще [16: с. 179; 19: с. 153; 44: с. 291]. На фоне других «членов семейства» (общества) отдельный человек определен как личность, как исполняющий по отношению к ним все возложенные общественные обязанности (долг). Личность и обнаруживается в ходе исполнения человеком своих обязанностей в обществе, «просматривается» сквозь призму человеческих отношений в общем потоке жизни, повседневного ее существования. Личность — это человек для других.

Якушкинское понятие личности возникает на почве вдохновенности им гражданскими обязанностями человека, обращено во внутренний мир индивида. Личность — это человек как «одно из самых важных проявлений в природе», он деятелен по отношению к жизни и он социален. «Якушкинская личность» — героическая и гуманная, способна на самопожертвование как во имя одного человека, так и во имя блага целого народа. У нее есть идеал жизни как основной и высший мотив, который фактически определяет весь ее жизненный план. Отношение к этому идеалу страстное и деятельное (борцовское), превращающееся в постоянную работу, направленную на самовоспитание и саморазвитие

общественно ориентированного характера (нравственного и гуманного).

В целом якушкинская рефлексия позволяет заглянуть за край обыденного взгляда в будущее развития психологической мысли, отметив человека как часть жизни, в то же время как целое, как способного приобретать силы для собственного преобразования.

## Заключение

Наши современники подчеркивают, что синтез разнодисциплинарных знаний о человеке становится существенным условием для развития психологического знания [39: с. 72]. Творческое наследие выдающегося отечественного декабриста-просветителя И. Д. Якушкина, стремившегося с философско-логическими позициями и с позиций естественнонаучного подхода обосновать понимание человеческой природы, показательно в этом отношении.

«Якушкинский человек» предстает индивидуальностью, обладает сознанием и ориентирован на самоорганизацию своей психики в ходе совместной деятельности с другими, к самостоятельному конструированию своей жизни. «Якушкинская личность» — героическая и гуманная — способна на самопожертвование как во имя одного человека, так и во имя блага целого народа. «Якушкинский борющийся человек» — просвещенная, цельная, творческая личность, раскрывающая свои дарования, реализующая высокие нравственные и духовные запросы в сложной повседневной борьбе.

Работы Якушкина, изложенные «системным» языком, представляют интерес для понимания генезиса отечественной психологической мысли. Они «включают» синтез различных наук, рассматривавших потенциальные возможности человека и его идеалы, вносят тем самым вклад в развитие российской истории психологии, становятся показателем оригинальности ее собственного национального исторического пути [37: с. 164].

## Литература

1. **Ананьев Б. Г.** Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков: монография. М.: ОГИЗ, 1947. 168 с.
2. **Ананьев Б. Г.** Избранные труды по психологии: в 2 т. Т. 1. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007. 412 с.
3. **Большакова В. В.** Проблема формирования личности в русской психологической мысли XIX – начала XX вв.: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1987. 32 с.
4. **Большакова В. В.** Очерки истории русской психологии (XIX – начало XX вв.): монография. Ч. 1. Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятского кадрового центра, 1994. 160 с.
5. В сердцах Отечества сынов: сб. / [сост. и ред. С.Ф. Ковалю]. Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1975. 342. [2] с. (Декабристы в Сибири. Т. 3).
6. **Габов Г. И.** Общественно-политические и философские взгляды декабристов: монография. М.: Политиздат, 1954. 296 с.
7. **Газенко В. И.** К статье декабриста И. Д. Якушкина «Что такое человек?». Предисловие // Вопросы философии. 1949. № 3. С. 288–290.
8. Гармонический человек: Из истории идей о гармонически развитой личности: сб. ст. / [сост. П. С. Трофимов]. М.: Искусство, 1965. 323 с.
9. **Галактионов А. А., Никандров П. Ф.** Русская философия XI–XIX веков: монография. Л.: Наука, 1970. 652 с.
10. **Герцен А. И.** Собрание сочинений: в 30 т. Т. 7. М.: Изд-во АН СССР, 1956. 468 с.
11. **Герцен А. И.** Собрание сочинений: в 30 т. Т. 13. М.: Изд-во АН СССР, 1958. 676 с.
12. Декабристы и русская культура: сб. ст. / [отв. ред. Б. С. Мейлах]. Л.: Наука; Ленингр. отд., 1975. 356 с.
13. **Деревцов И. А.** Педагогические идеи А. Н. Радищева: монография. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Мин. Просвещения РСФСР, 1962. 92 с., портр.
14. **Дружинин Н. М.** Декабрист И. Д. Якушкин и его ланкастерская школа // Ученые записки. Моск. госпедин-т. Т. 2. Кафедра истории. Вып. 1. М., 1941. С. 33–96.
15. Записки декабристов: в 3 вып. Вып. 1: Записки Ивана Дмитриевича Якушкина. Лондон: Вольн. рус. тип., 1862. [2], 116 с.
16. Записки, статьи, письма И. Д. Якушкина / [ред., комм. С. Я. Штрайха]. СПб.: Наука, 2007. 740 с.
17. **Иванов Д. В.** Психологическая мысль в России начала XIX века. Д. В. Веневитинов // Системная психология и социология. 2016. № 1 (17). С. 66–78.
18. **Иванов Д. В.** Психологическая мысль в России в первой трети XIX века. П. Я. Чаадаев // Системная психология и социология. 2017. № 1 (21). С. 70–86.
19. Из истории русской психологии: сб. ст. / [под ред. М. В. Соколова]. М.: АПН РСФСР, 1961. 439 с.
20. Избранные социально-политические и философские произведения декабристов: в 3 т. Т. 1. М.: Политиздат, 1951. 732 с.
21. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории. М.: РГГУ, 1998. 702 с.
22. **Каминский С. В.** Декабрист И. Д. Якушкин. М.: Т-во И. Д. Сытина, 1907. 92 с. (Совр. б-ка).
23. **Кошелева О. Е.** «Свое детство» в Древней Руси и в России эпохи Просвещения (XVI–XVIII вв.). М.: Изд-во УРАО, 2000. 320 с.
24. **Кошурников А. А.** Декабрист И. Д. Якушкин // Ученые записки. Свердловск. госпедин-т. Свердловск, 1957. Вып. 14. С. 184–205.
25. **Лебедев А. А.** Три лика нравственной истины. Чаадаев, Грибоедов, Якушкин: монография. М.: Летний сад, 2009. 720 с.
26. **Луппол И. К.** Историко-философские этюды: монография. М.; Л.: ОГИЗ, 1935. 264 с.
27. **Мартианова И. Ю.** Повседневная жизнь детей российских дворян по мемуарам современников XVIII – начала XX в.: дис. ... канд. ист. наук. Краснодар, 2010. 254 с.
28. Микеланджело Буонарроти. Письма. Поэзия / пер. с итал. Н. Е. Булаховой, А. Г. Габричевского, А. М. Эфроса. СПб.: Азбука-классика, 2010. 416 с.
29. **Миронова И. А.** Декабрист Иван Дмитриевич Якушкин. М.: Просвещение, 1987. 108 с.
30. **Михайлова Л. П.** Жизнь и просветительская деятельность декабриста И. Д. Якушкина в Сибири // Ученые записки Тюменского госпедин-т. Т. 16. Кафедра истории. Вып. 4. Тюмень, 1962. С. 85–113.



31. Очерки из истории движения декабристов / [под. ред. Н. М. Дружинина, Б. Е. Сыроечковского]. М.: Политиздат, 1954. 580 с.
32. **Порох В. И.** Декабрист И. Д. Якушкин в русском освободительном движении: дис. ... канд. ист. наук. Волгоград, 1983. 248 с.
33. **Пушкин А. С.** Собрание сочинений: в 10 т. Т. 4. М.: Худож. лит., 1974. 520 с.
34. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 1 (9). С. 5–15.
35. **Русин В. И.** Философские и социологические взгляды декабристов: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 1975. 39 с.
36. Русское общество 30-х годов XIX в. Люди и идеи: М.: Изд-во МГУ, 1989. 448 с. (Мемуары современников.)
37. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. Пути и закономерности. М.: Воениздат, 2004. 240 с.
38. **Рыжов Б. Н.** Естественнаучные и философские предпосылки развития системной психологии // Системная психология и социология. 2012. № 2 (6). С. 5–20.
39. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
40. **Шумилин Е. А.** Психологическая мысль в трудах профессоров-естествоиспытателей Московского университета первой половины XIX века (1800–1840): автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М. 1955. 15 с.
41. **Чаадаев П. Я.** Полное собрание сочинений и избранные письма: в 2 т. Т. 2. М.: Наука, 1991. 672 с.
42. **Чернов С. Н.** Четыре письма неизвестного к декабристу И. Д. Якушкину. Саратов, 1927. 25 с.
43. **Якушкин И. Д.** Записки И. Д. Якушкина. М., 1908. 163 с. (Б-ка декабристов. Вып. 7).
44. **Якушкин И. Д.** «Что такое человек?» // Вопросы философии. 1949. № 3. С. 291–298.
45. **Якушкин И. Д.** Мемуары. Статьи. Документы / [подгот. изд. В. И. Порох, И. В. Порох; отв. ред. В. А. Фёдоров]. Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1993. 399 с.

## **THE PSYCHOLOGICAL IDEA IN RUSSIA IN 30<sup>TH</sup> YEARS OF THE XIX CENTURY. I. D. YAKUSHKIN**

*D. V. Ivanov,*  
NSPU, Novosibirsk

The article considers the main scientific views about an active conductor of ideas of the Russian enlightenment, decembrist Ivan Dmitrievich Yakushkin (1793/1794–1857), who «had become wise by his bitter experience» and contributed a lot to the development of Russian psychological thought in the 30th years of the XIX century. Yakushkin is a prominent organizer of the Decembrist movement and he has remained in Russian history as the author of notes, articles and letters shedding the light on the Russian philosophy of the enlightenment epoch. The image of Yakushkin-fighter, his spiritual needs, remaining at a rather high level, despite of all life's difficulties, confirms his own idea about a human's life force and his personal manifestation.

Yakushkin's views, reflected in his works, are interested to understand the common genesis of the development of Russian philosophical and psychological thoughts of a human, his capacities and ideals. Yakushkin considers the development of a man from the natural science approaches of his time. He sees a man in his unfolding opportunities ready to realize himself and achieve greater success in the development in comparison with the surrounding world of nature. A Russian thinker insists on the need of understanding the world of nature, whereby the latter is also able to know its own identity. He believes in «reasonable» man as a creator of culture, who is able to a social life. «Yakushkin's man» becomes a person, he constructs his life, struggles to achieve significant results in it basing on the experience of previous generations and his own. The story of one man's life becomes part of his people's history and the history of the whole mankind.

In the context of the history of psychological thought Yakushkin is the follower of the Enlightenment epoch — the philosophical century (by A. S. Pushkin), who considered the humanity (as well as morality) the top every individual will have to achieve.

Yakushkin is a close friend of the outstanding Russian philosopher and philosophizing psychologist P. Y. Chaadaev. Their dyad «Chaadaev – Yakushkin» has become important to understand the main achievements

of the Russian philosophy and psychology in the 30th years of the XIX century. The letters touching upon their scientific preferences and views are of great interest for better understanding of the history of psychological thought.

Yakushkin's psychological views allocated on the general background of his philosophical positions are valuable to our contemporaries in terms of their historical and psychological reconstruction and interpretation.

This article uses historical and psychological reconstruction, the bibliographic method, promoting the systematization of the basic materials and sources as well as the psychological interpretation of the ideas of Russian philosophers about human nature, a human, his struggle and the principles allowing the Russian educator to describe psychological phenomena.

*Keywords:* human nature; system of psychological concepts; scientific approach; personality; vitality; fighting; a fighting man; intelligence; sensibility; virtue.

*For citation:* Ivanov D. V. The psychological idea in Russia in 30<sup>th</sup> years of the XIX century. I. D. Yakushkin // Systems psychology and sociology. 2017. № 3 (23). P. 63–75.

### References

1. **Ananiev B. G.** Essays on the history of Russian psychology of the XVIII and XIX centuries: monography. M.: OGIZ, 1947. 168 p.
2. **Ananiev B. G.** Selected works on psychology: in 2 v. V. 1. SPb.: Izd-vo S.-Petersburg. University, 2007. 412 p.
3. **Bolshakova V. V.** The problem of the formation of personality in the Russian psychological thought XIX – early XX centuries: author's abstract. dis. ... dr. psychol. sciences. L., 1987. 32 p.
4. **Bolshakova V. V.** Essays on the history of Russian psychology (XIX – early XX centuries.): monography. Nizhny Novgorod: Publishing house of the Volga-Vyatka personnel center, 1994. Part 1. 160 p.
5. In the hearts of the Fatherland sons: [Comp. and ed. S.F. Koval]. Irkutsk: East-Sib. Book. Izd-vo, 1975. 342. [2] p. (Decembrists in Siberia, V. 3).
6. **Gabov G. I.** Socio-political and philosophical views of the Decembrists: monogr. M.: Politizdat, 1954. 296 p.
7. **Gazenko V. I.** To the article of the Decembrist I. D. Yakushkin "What is a man?" Preface // Questions of philosophy. 1949. № 3. P. 288–290.
8. A harmonic man: from the history of ideas about a harmoniously developed personality: [Comp. P. S. Trofimov]. M.: Art, 1965. 323 p.
9. **Galaktionov A. A., Nikandrov P. F.** Russian philosophy of the XI–XIX centuries: monography. L.: Nauka, 1970. 652 p.
10. **Herzen A. I.** Collected works: in 30<sup>th</sup> vol. V. 7. M.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1956. 468 p.
11. **Herzen A. I.** Collected works: in 30<sup>th</sup> vol. V. 13. M.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1958. 676 p.
12. Decembrists and Russian Culture: [Responsible. ed. B. S. Meilach]. L.: Science; Leningr. Dep., 1975. 356 p.
13. **Derevtsov I. A.** Pedagogical ideas of A. N. Radishchev: monography. M.: Gos. Training-ped. Min. Enlightenment of the RSFSR, 1962. 92 p.
14. **Druzhinin N. M.** Decembrist I.D. Yakushkin and his Lancaster School // Scientific notes. Moscow. Gospeldin-t. T. 2. Department of history. Issue. 1. M., 1941. P. 33–96.
15. The decembrists' notes: in the 3rd issue. Issue. 1: Ivan Dmitrievich Yakushkin's notes. London: Free. Rus. Type, 1862. [2], 116 p.
16. Notes, articles, letters I. D. Yakushkina / [ed., comm. S.Ya. Streiha]. S.-Petersburg: Science, 2007. 740 p.
17. **Ivanov D. V.** Psychological idea in Russia early XIX century. D. V. Venivitinov // Systems psychology and sociology. 2016. № 1 (17). P. 66–78.
18. **Ivanov D. V.** Psychological idea in Russia in the first third of the XIX century. P. Y. Chaadaev // Системы psychology and sociology. 2017. № 1 (21). P. 70–86.
19. From the history of Russian psychology / [ed. M. V. Sokolova]. M.: APN RSFSR, 1961. 439 p.
20. Selected socio-political and philosophical works of the Decembrists: in 3 volumes. T. 1. M.: Gos. Published in the polit. Lit., 1951. 732 p.

21. The chronology: Theory. History. Method. Sources of Russian history. M.: RGGU, 1998. 702 p.
22. **Kaminsky S. V.** Decembrist I. D. Yakushkin. M.: Partnership I.D. Sytin, 1907. 92 p. (Modern library).
23. **Kosheleva O. E.** «My childhood» in Ancient Russia and in Russia of the Enlightenment epoch (XVI–XVIII centuries). M.: Izd-vo URAO, 2000. 320 p.
24. **Koshurnikov A. A.** Decembrist I. D. Yakushkin // Scientific notes. Issue. 14. Sverdlovsk: Gospeldin-t. Sverdlovsk, 1957. P. 184–205.
25. **Lebedev A. A.** Three faces of the moral truth. Chaadaev, Griboyedov, Yakushkin: monography. M.: Summer Garden, 2009. 720 p.
26. **Luppold I. K.** Historical and philosophical studies: monography. M.-L.: OGIZ, 1935. 264 p.
27. **Martianova I. Y.** The daily life of the children of Russian nobles on the memoirs of contemporaries of the XVIII – early XX centuries: dis. ... cand. east. sciences. Krasnodar, 2010. 254 p.
28. **Michelangelo Buonarroti.** Letters. Poetry. SPb.: Classical alphabet, 2010. 416 p.
29. **Mironova I. A.** Decembrist Ivan Dmitrievich Yakushkin. M.: Prosveshchenie, 1987. 108 p.
30. **Mikhailova L. P.** Life and educational activity of the Decembrist I.D. Yakushkina in Siberia // Scientific notes. Tyumen Gospadin.V. 16. Department of History. Issue. 4. Tyumen, 1962. P. 85–113.
31. Essays from the history of the movement of the Decembrists / [under. ed. N.M. Druzhinina, B.E. Syroechkovsky]. M.: Gos. Published in the polit. L-ry, 1954. 580 p.
32. **Powder I. V.** Decembrist I. D. Yakushkin in the Russian liberation movement: dis. ... cand. east. sciences. Volgograd, 1983. 248 p.
33. **Pushkin A. S.** Collected works: in 10 vols. V. 4. M.: Art. Lit., 1974. 520 p.
34. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** The history of psychology from the system points of view // Systems psychology and sociology. 2014. № 1 (9). P. 5–15.
35. **Rusin V. I.** Philosophical and sociological views of the Decembrists: the author's abstract. dis. ... dr. philos. sciences. M., 1975. 39 p.
36. Russian society 30-ies of the XIX century. People and ideas: (Memoirs of contemporaries). M.: Izd-vo MGU, 1989. 448 p.
37. **Ryzhov B. N.** The history of psychological thought. Ways and patterns. M.: Voen. Publishing house, 2004. 240 p.
38. **Ryzhov B. N.** Natural and philosophical prerequisites for the development of systemic psychology // Systems psychology and sociology. 2012. № 2 (6). P. 5–20.
39. **Ryzhov B. N.** System psychology. 2<sup>nd</sup> ed. M.: T8 Publishing Technologies, 2017. 356 p.
40. **Shumilin E. A.** Psychological thought in the works of professors-naturalists of the Moscow University of the first half of the XIX century (1800–1840): the author's abstract. dis. ... cand. ped. sciences (in psychology). M., 1955. 15 p.
41. **Chaadaev P. Y.** Complete works and selected letters: in 2 vols V. 2. M.: Nauka, 1991. 672 p.
42. **Chernov S. N.** Four letters from the unknown to the Decembrist I. D. Yakushkin. Saratov, 1927. 25 p.
43. **Yakushkin I. D.** Записки I. D. Yakushkina. M.: The Decembrists, 1908. 163 p., 2 portr. (The Decembrists, Issue 7).
44. **Yakushkin I. D.** What is a man? // Questions of philosophy. 1949. № 3. P. 291–298.
45. **Yakushkin I. D.** Memoirs. Articles. Documents / [Preparation. ed. IN AND. Gunpowder, I.V. Powder; otv. ed. V.A. Fedorov]. Irkutsk: East-Sib. Book. Publishing house, 1993. 399 p., Portraits.

## СЕМЬЯ, СУПРУЖЕСТВО И ТВОРЧЕСТВО В БИОГРАФИИ Е. ЗАМЯТИНА

*Л. И. Бершедова,  
Л. П. Набатникова,  
МГПУ, Москва*

В статье рассматриваются вопросы обусловленности брачно-семейного выбора, эмоционального единства в супружеской паре системным влиянием родительской семьи и детско-родительских отношений, актуальной общественно-политической ситуации, показателями сложных психических состояний личности на примере писательского облика Е. Замятина, оставившего благодарным читателям глубоко пророческие идеи в своих произведениях.

В статье обосновывается роль эмоционального отношения прародителей к внукам для формирования у них представлений о семье. Рассматриваются вопросы межличностного взаимодействия и передачи паттернов отношения к браку, семье, творчеству через поколение. Показана не только традиционная роль бабушки как помощницы в выполнении хозяйственно-бытовых функций семьи, но активная вовлеченность в процесс воспитания внука как приоритетного направления в жизни. Психотерапевтическая функция прародителей заключается в сочувствии, поддержке, помощи и одобрении внуков. Бабушка принимает активное участие в социализации будущего писателя и его сестры, которые приобретают опыт общения с людьми старшего поколения. В тексте статьи приведены факты общения Замятина с писателями старшего возраста (с М. Горьким). Исходя из биографических сведений, прародители могут служить источником эмоционального развития, усвоения семейных традиций и языковой культуры. Положительное влияние прародителей на писателя можно видеть в достижении высокого уровня воспитанности, формировании положительных личностных качеств, необходимых в браке, таких как отзывчивость, сочувствие, готовность помочь близкому человеку. Согласованность воспитательных воздействий со стороны родителей и прародителей определяет вектор личностного развития и ориентиры поведения в детской подсистеме, формирует представление о семейных ценностях и взаимодействии в семье. На основании приведенных биографических фактов можно считать вполне обоснованным утверждение о том, что прародительская семья приобретает мотивационное значение для построения своей индивидуальной модели семьи.

Выделяется вопрос делового и межличностного аспектов членов семьи и его значение для сохранения сплоченности и единства внутрисемейной структуры, повышения качества жизни личности в родительской семье писателя. Смысл и значение семьи в жизни писателя, в его биографии можно рассматривать как ценность, начиная с детских лет. Воспитание писателя осуществлялось как утверждение нравственного, корректного отношения к другому человеку.

Родительская семья порождает высокую ответственность писателя, осуществляющего брачный выбор, ролевую компетентность, мотивацию ролевого поведения. Индивидуальность личности другого становится различимой и осознаваемой для обоих супругов, порождая чувство любви, истинное супружество, надежность брачно-семейных отношений. Брачный союз Замятина существует как открытая система, активно взаимодействующая с литературным сообществом в России и в эмиграции. Преданность и верность супружеской пары Евгения Замятина и его жены могут служить моделью брачно-семейных отношений и актуальным примером для молодежи, принимающей решение о вступлении в брак.

*Ключевые слова:* семья; система; родители; семейные ценности; супружество; эмиграция; личность; творчество.

*Для цитаты:* Бершедова Л. И., Набатникова Л. П. Семья, супружество и творчество в биографии Е. Замятина // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 76–83.

### Введение

Мысли и наблюдения писателя за событиями жизни — это его золотой запас. «Писатель не может не обладать содержательной внешней или внутренней биографией» [9: с. 9].

Разнообразная, напряженная жизнь Евгения Замятина — это превосходное образование, погружение в разные области действительности, командировки и экспедиции, встречи со множеством людей, участие в социальных событиях. Все это сформировало писательскую

требовательность и проницательность, умение точно видеть, запоминать и предвидеть, передавать в слове подлинное содержание духовного мира человека, вызывая глубочайшее уважение и благодарность читателей. Его повести, пьесы, великолепные сказки и рассказы, роман «Мы» являются своеобразным путешествием в неизвестную и заманчивую страну, где таятся целые пласты интересного материала, пока еще никем не открытые.

Начало писательского пути Евгения Ивановича Замятина, отмеченное повестью «Уездное», было необычайно удачным. Проза писателя вызвала живой интерес простых читателей и профессиональных литераторов. Повесть «Уездное», появившаяся в 1913 году, получила высокую оценку М. Горького, А. Ремизова, М. Пришвина, А. Блока. К. Чуковский, с энтузиазмом прослушав повесть «Островитяне», назвал Замятина «новым Гоголем» [5: с. 2]. К. Федин провозгласил его «гроссмейстером литературы» [5: с. 2], поскольку стиль изложения молодого писателя всегда индивидуален и узнаваем. В писательском творчестве Замятин оказался победителем. Наиболее известным становится роман «Мы», написанный в 1920 году и определивший литературную и личную судьбу автора. Роман, истолкованный строгими критиками как антисоветский, как сатирическое оружие, направленное на коммунистический строй, обеспечил автору литературное бессмертие, но, с другой стороны, опальное положение и вынужденную эмиграцию вместе с женой, Людмилой Николаевной Усовой.

**Семья Замятиных:  
влияние родителей и родственников  
на личностное и творческое  
становление детей**

Будущий писатель родился 20 января (по старому стилю) 1884 года в семье священника в городе Лебедянь Тамбовской губернии, по признанию самого Евгения Ивановича Замятина, «в самом черноземном нутре России» [5: с. 3]. Эта земля дала много незаурядных людей, среди которых И. Бунин, М. Пришвин.



Е. И. Замятин в детстве

Отец писателя Иван Дмитриевич Замятин (1853–1916) преподавал Закон Божий в Лебедянской мужской прогимназии, активно участвовал в социальной жизни города. Милосердное, гуманное отношение Ивана Дмитриевича к человеку касалось не только семьи. Благодаря исключительной ответственности и причастности к нуждам людей он был избран в 1892 году председателем комитета по помощи голодающим. Честное служение обществу неоднократно отмечалось значимыми наградами. В одном из писем юный Евгений Замятин подробно излагает деятельность отца по оказанию помощи нуждающимся, признавая его заслуги перед обществом. Между отцом и сыном изначально сложились доверительные отношения, основанные на понимании и уважении друг друга [7]. Отцу семейства был чужд родительский авторитаризм, недостижимость, нарушающая эмоциональные связи с детьми. Наоборот, отец становится действенным посредником социализации, экспертом в оценке поведения, ролевой моделью отца и супруга, источником формирования социального интереса и развития творческой познавательной деятельности сына.

Мать писателя, Мария Александровна Замятина (1864–1925), урожденная Платонова,



происходила из семьи священника Александра Ивановича Платонова, который скончался в 1883 году незадолго до рождения своего внука. Дочь получила домашнее образование. При этом музыкальные способности позволили ей стать замечательной пианисткой и приобщить к музыкальной культуре своих детей. Сам Евгений Замятин, по его словам, «вырос под роялем» и благодаря матери хорошо играл на фортепьяно. Воспитанная в православных традициях патриархальной семьи, Мария Александровна после замужества посвятила себя семье, воспитанию детей. Жизненные смыслы концентрировались в пределах семьи: образование, здоровье, благополучие детей и постоянная забота о них. Ее письма к сыну в Санкт-Петербург пронизаны материнской любовью и нежностью. Все хлопоты по освобождению сына из тюрьмы, куда он попал в связи с антиправительственными выступлениями в 1906 году, взяла на себя Мария Александровна. Смерть матери стала для писателя сокрушительным ударом, сопряженным с чувством вины, поскольку ему казалось, что он мог бы проявлять больше заботы о ней [7].

Бабушка по матери, Анастасия Васильевна Платонова (1836–1914), оставалась в семье дочери после кончины своего супруга. В православной культуре психологическая взаимосвязь с прародителями достаточно высокая [2: с. 253]. Бабушка всегда сопереживала внукам, ухаживала за ними во время болезни, утешала, избегала наставлений и оказывала поддержку [7]. Анастасия Васильевна осталась в памяти внуков не только как бабушка-няня, но и как воспитательница, приобщавшая детей к семейным традициям, прививавшая любовь к звучному, образному, выразительному русскому языку, который использовала во всем его богатстве. Возможно, домашнее образование бабушки оказало некоторое влияние на великолепные образцы русского языка, которые содержит проза Замятина.

Российские и зарубежные авторы отмечают большую значимость роли бабушек в воспитании детей и формировании представлений о семье. Внуки запоминают модели поведения. Эмоциональное отношение бабушек является началом представлений о семье,

взаимосвязи между поколениями. В литературе отмечаются особенности эмоциональной привязанности прародителей к внукам. Бабушки выражают сочувствие, оказывают поддержку, поощряют и одобряют внуков. Они делятся воспоминаниями и о своем детстве, рассказывают о детстве родителей, что является неременным условием закрепления традиций семьи и формирования самосознания ребенка [2]. Можно прийти к заключению о том, что прародительская семья наряду с родительской приобретает для подрастающего поколения мотивационное значение в построении своей индивидуальной модели будущей семьи.

Сестра писателя, Александра Ивановна, родилась в 1885 году. С детства и на протяжении всей жизни между ними сохранялась эмоциональная привязанность. Они вели постоянную переписку, вспоминая счастливые дни детства в родительском доме. Замятин имел намерение ввести сестру в область своих политических интересов, но она вышла замуж в 1906 году и с тех пор была поглощена четырьмя детьми, домом, семьей, повторив судьбу своей матери. Жизнь после революции для глубоко верующей Александры Ивановны часто казалась испытанием: она, пережившая всех из родительской семьи, воспитанная в патриархальных традициях, на классической литературе, оказалась очень одинокой в условиях падения духовно-нравственных ценностей и пошатнувшихся семейных устоев [7].

В семье Замятиных жила младшая сестра матери, Варвара Александровна, которая оказывала помощь в уходе за детьми, воспитании и социализации, придерживаясь воспитательной линии родителей [7]. Тетя играла роль вдумчивого наставника, вдохновителя детских игр. Несмотря на внешнюю сдержанность, умела радоваться, шутить и оставалась интересным собеседником для взрослых племянников.

### **Переживания Евгения Замятина в родительской семье**

В памяти писателя сохранились отдельные эпизоды раннего детства, проведенные



в спокойной православной семье с размеренным укладом жизни среди заботливых и любящих родителей и родственников. Эти воспоминания «как дыры, прорезанные в темной, плотно задернутой занавеси» [5: с. 7]. Домашние, желая удивить и порадовать ребенка, поставили на стол, покрытый клеенкой, поднос со снегом, который вскоре растаял в теплой комнате. Снег был частью «внешней вселенной» [5: с. 7], еще незнакомой и непонятной, впервые воспринимаемой ребенком раннего возраста. Из той же столовой сквозь ветви деревьев он видит пугающий красный диск солнца, его охватывает страх, усиливающийся потому, что мать не вернулась, ее нет рядом. В полтора года возникает страх потери матери, хотя он не один, кто-то держит его больного, в критическом состоянии на руках. Этот «кто-то» — его заботливая бабушка, обеспокоенная болезненным состоянием маленького внука, находящегося на волоске от гибели [5; 7].

Восприятие окружающего, свойственное детям, обогащалось новым содержанием при непосредственном участии и содействии родителей. Семья учила видеть действительность в многообразии света, красок, свойств. Мать обеспечила знакомство с музыкой, вхождение ребенка в мир музыкальных звуков. Она раскрыла специфику звуков как знаков человеческой культуры, расширила область познания сына, оказала влияние на его психическое развитие, создала общение, в котором дети учатся жить в знаковой культуре [1: с. 96].

Евгений Замятин помнит себя одиноким ребенком без сверстников, лежащим на диване или под роялем, животом вниз, над книгой. Мать-пианистка играет Шопена. Ее присутствие и музыка не мешают чтению, успокаивают, в значительной мере компенсируют отсутствие маленьких друзей. Однако он не мог вызвать симпатии и признания сверстников по причине отсутствия детской группы, поэтому в переживаниях уже тогда появляются нотки грусти и одиночества. Позже, когда мальчику было 2–3 года, родители поехали вместе с сыном в Задонск. В памяти сохранилась церковь, пение, огни, а по окончании толпа несет наружу, родители пропадают и охватывающее состояние ужаса, поскольку

кажется, что остался один навсегда [5]. Горе детей раннего возраста безгранично. Однако вечностью оказался только один час, который мальчик провел, сидя на какой-то могиле под солнцем, в слезах, в отчаянии, без родителей, полагая, что потерял их навсегда.

Взрослый человек формирует позицию ребенка посредством создания условий переживания дистанции в воздействии на него и во взаимодействии с ним [1: с. 413]. По признанию самого Замятина, чуть позже в Воронеже увидел в купальне «огромное, розовое, тучное, выпуклое женское тело» — тетку его матери [5]. Возникло сравнение с купающимися в бассейне белыми медведями. Мальчику стало жутковато и любопытно. Впервые понял, что это женщина.

В соответствии с семейной традицией родители стали первыми учителями сына. К четырем годам маленький Замятин не только знал буквы, но умел читать текст, написанный крупным шрифтом, отдавая предпочтение газетам. Чувство радости и гордости наполняло его, поскольку он уже знал «таинственную вещь — буквы». Освоение системы знаков, совокупности значений, раскрывающихся в них, — это открытие еще одной грани человеческой культуры [1: с. 950]. Присутствие родителей во время чтения, демонстрация им своего умения читать позволяло не только получить поощрение, но осознать свои возросшие возможности, приблизиться к миру взрослых. Четырехлетний Замятин стоял у окна, глядя на пустую улицу с купающимися в пыли курами, с нетерпением ждал приезда отца из гимназии, чтобы за обедом торжественно развернуть газету и прочесть вслух так, чтобы слышала вся семья [5].

Родительская семья функционировала по определенным правилам, предусматривавшим повторяющиеся модели поведения и взаимоотношений друг с другом. Отца ждали к обеду, вместе садились за большой стол пить чай, включая добрую, приветливую бабушку. Просторный обжитой дом, в котором размещалось множество книг, нот, икон, вещей, пахнущий деревом, полевыми цветами и сухими лечебными травами, соками, выходящими в палисадник, создавал чувство защищенности, взаимного доверия и эмоциональной привязанности у членов семьи.

Отец писателя — человек трудолюбивый и хозяйственный — занимался переустройством дома и подворья для своей семьи; привел в порядок фруктовый сад, обогатив его новыми сортами, возвел хозяйственные постройки [7]. Быт людей служит верным показателем внутренней жизни человека и его психических состояний. В большой дружной семье Замятиных присутствовали все необходимые элементы семейной жизни.

Познание феномена смерти состоялось в дошкольном детстве в возрасте пяти-шести лет во время эпидемии холеры. В воспоминаниях встает лето и запах лекарств в доме. Мать и тетки торопливо запирают окна и балконы, когда по улице везут в телеге, накрытой белым полотном, больных в холерный барак, расположенный тут же неподалеку от дома [5]. Житейские наблюдения формируют опыт писателя. Он видит, что земля дана человеку не только для жизни.

В памяти отчетливо сохранилось событие поступления в гимназию. Очевидно, что оно связано с эмоциональной поддержкой членов семьи, повышением самооценки, осознанием значительности своей личности, а также и ответственности в связи с принятием новой социальной роли гимназиста. В это время Замятину уже исполнилось восемь лет. Он, впервые облачившись в гимназическую форму, с ранцем за спиной независимо и гордо шагает мимо палисадника перед домом. Не оборачиваясь на окна, точно знает, что этим августовским утром там стоят, смотрят и его провожают — мать, бабушка и сестра [5]. Все события первых лет жизни происходят в Лебедяни с 1884 по 1893 год.

В основе родительской семьи Замятиных существовали ценности индивидуально-психологического порядка, единые для всех членов семьи нормы религиозной морали, способность к сопереживанию, открытость, готовность к помощи и взаимодействию с внешним миром. Ориентация на чувства и позицию другого человека сформировалась в родительской семье и оставалась существенным свойством писателя в ситуации его брачного выбора и создания семьи [8].

После Лебедяни во время учебы в Воронежской гимназии, где было «много одиночества

и много книг» [5: с. 8], блестяще выполнял задания по русскому языку, начал читать и понимать Достоевского и Гоголя. По окончании получил золотую медаль.

### **Социально-политический контекст жизни, брачного выбора и супружеских отношений Замятина**

Конкретные взаимоотношения писателя с его временем, которое уже тогда явно предвещало перемены, выразились в форме митингов в высших учебных заведениях, поддержке большевистского движения, полицейском преследовании. В 1900-е годы в Петербурге он считал себя большевиком, участвовал в забастовках, попал в тюрьму, откуда его выслали на родину в Лебедянь, где он пробыл совсем недолго, вернулся в Петербург, не выдержав тишины, палисадников и колоколов небольшого городка. В 1908 году окончил кораблестроительный факультет Политехнического института, остался на кафедре корабельной архитектуры, отправлял в журналы статьи, много ездил по России. В начале 1916 года состоялась ответственная командировка в Англию и участие в строительстве ледоколов (один из них позже получил название «Ленин»). Там же в Англии писал «Островитян». Известие из газет о революции в России заставило его вернуться в сентябре 1917 года на старом английском пароходике, подвергая свою жизнь опасности. Будучи в Англии, он с восторгом принял Февральскую революцию и не сомневался в успехе Октябрьской революции и ее глубоко народной сущности. Однако скоро возникло состояние растерянности и глубокой печали, сменившееся разочарованием ценности революции [5]. В это время Замятин много работает; читает лекции в Политехническом институте и одновременно курс русской литературы в Педагогическом институте им. Герцена, состоит в редакционной коллегии «Всемирной литературы», в правлении Всероссийского союза писателей. Он верный член кружка «Серапионовы братья», образованного в 1921 году и объединявшего писателей М. Зощенко, К. Федина, В. Каверина, В. Шкловского и других. Эти

молодые писатели «не растеряли мастерства, завещанного классиками, и органически и талантливо применили его к содержанию новой эпохи» [9: с. 153].

В 1906 году в Петербурге Замятин встречается Людмилу Николаевну Усову, студентку медицинских курсов, на которой вскоре женится. Чувство любви определило брачный выбор. По признанию писателя, находясь в одиночке, в заключении за участие в митингах, он был влюблен и писал стихи [5]. Расставание наступило только в связи со смертью писателя. Секрет этого долгого преданного супружества, любви, сохранившейся на годы, заключается в способности обоих ценить индивидуальность другого человека и его присутствие в своей жизни. Атмосфера родительской семьи, дом, в котором писатель вырос, стали символом прочности отношений в браке, интенсивности чувств, внутреннего порядка и осознания единства судьбы. Эмоциональная и нравственная основа супружества уходит корнями в детство, в ранние годы, проведенные в детоцентрической семье среди любящих, разумных людей, объединенных заботой о новом поколении.



Е. И. Замятин с женой, Л. Н. Замятиной (Усовой)

Людмила Николаевна была человеком добрым и терпеливым. Очевидно, она понимала, что «талант требует и заботы, и внимания, и помощи» [9: с. 404].

В воспоминаниях современников о ней встречаются краткие упоминания и всегда в связи с именем мужа. Их часто видели вместе в Петербурге в Доме искусств, в Доме литераторов. Круг общения составляли К. И. Чуковский, М. Слонимский, В. Ф. Ходасевич и другие.

В родительской семье Замятин научился слушать другого человека, хотя он часто говорил тоном учителя, ментора, старшего, особенно в эмиграции [3].

Общий тон и стиль отношений с женой свидетельствует о наличии психологической поддержки, удовлетворенности общением и адаптированности в браке, общности интересов и заботе. Они оба умели совместно радоваться и огорчаться. Искренность, ласковое озорство в отношениях с женой сквозит в некоторых письмах вместе с подробным изложением деталей пребывания в другом городе, состоявшихся встреч с писателями, хлопотами по поводу постановки пьесы, по устройству отъезда за границу. «Днем вчера был (обедал) у Булгакова», «в начале след. недели будет у меня частное свидание с Горьким». Личностная значимость общности судьбы естественна для Замятина, воспитанного в семье с прочными эмоциональными взаимосвязями [6].

Литературная политика 1930-х годов была частью общей политики страны. В связи с этим «Замятину запретили писать, как классу» [3: с. 178]. Доведенный до отчаяния и воспринимая препятствия к литературной деятельности как смертный приговор, он обратился к Горькому за помощью и содействием. Письмо Сталину в июне 1931 года заканчивается просьбой о выдаче разрешения выехать из Советской России не одному, а вместе с женой [6]. Им обоим удалось спастись от репрессий 1930-х годов.

В октябре 1931-го писатель Замятин соединил свою судьбу с эмиграцией. Он сотрудничал в издательстве «Современные записки», что являлось знаком эмигрантского отличия. В Париже старался адаптироваться и казаться оптимистичным, но тяжело страдал без России, без родины, которая когда-то казалась провинциальной и скучной. По словам некоторых современников, «жить ему нечем,

писать ему не о чем», его тактика — «доживай и молчи» [З: с. 342].

Он не расстался с советским паспортом, и когда в 1935 году в Париже состоялся конгресс деятелей культуры, Евгений Замятин участвовал в нем как член советской делегации. Замятин умер в 1937 году в возрасте 53 лет от сердечного приступа. День похорон был скучным и серым. На скромных похоронах было человек десять, среди которых М. И. Цветаева, А. М. Ремизов, Ю. П. Анненков. Людмила Николаевна, пережившая мужа на десятилетия, умерла в 1965 году. Она приложила немало усилий, чтобы систематизировать и сохранить его творческое наследие. Архив Евгения Замятина находится в Колумбийском университете в Нью-Йорке.

### Заключение

Творческое воображение Замятина, его проза, перед которой можно преклоняться, его писательская уникальность и щедрость завоевывают сердца людей. Вся его жизнь, с юности беспокойная и стремительная, является доказательством необходимости жить по призванию, сохраняя нравственные основы, преемственность семейных традиций в условиях брачного выбора и построения супружеских отношений, спаянных готовностью помочь, благожелательным интересом и взаимной откровенностью.

### Литература

1. **Абрамова Г. С.** Возрастная психология: учеб. пособ. для студентов вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 624 с.
2. **Андреева Т. В.** Психология семьи: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2007. 381 с.
3. **Берберова Н. Н.** Курсив мой. Автобиография. М.: Согласие, 1996. 734 с.
4. **Бершедова Л. И.** Психологическая готовность современных старшеклассников к жизни. Петрозаводск: КГПУ, 1996. 87 с.
5. **Замятин Е. И.** Евгений Иванович Замятин / сост., предисл. Г. Н. Красников М.: «Звонница-МГ», 2000. 363 с.
6. **Замятин Е.** Сочинения. М.: Современник, 1988. 576 с.
7. «Земная любовь коротка...» Стихи Л. Володина, предисловие Б. Шальнева // Незабытые имена. Петровский мост: литературный журнал. URL: <http://petrmost.lpgzt.ru/article/24363.htm>
8. **Набатникова Л. П.** Роль семьи в формировании нормативных характеристик личности // Современные психолого-педагогические подходы к воспитанию терпимости и социальной компетентности по преодолению асоциального поведения в условиях интегрированного школьного образования / отв. ред. Э. Н. Рычихина, Л. Ю. Овчаренко. М.: Перо, 2016. С. 22–27.
9. **Паустовский К. Г.** Наедине с осенью. Портреты, воспоминания, очерки. М.: Советский писатель, 1972. 446 с.

### A FAMILY, MARRIAGE AND CREATIVITY IN E. ZAMYATIN'S LIFE

*L. I. Bershedova,  
L. P. Nabatnikova,  
MCU, Moscow*

The article is devoted to the issues of a choice of a family-life pattern, emotional harmony between the spouses depending on the system influence of the parental family and parent-child relations together with an actual political situation in a society and different complex psychical status of personality on the example of E. Zamyatin's life, who has left in his literature works some deeply fateful ideas for his grateful readers.

The article explains the role of the grandparents' emotional relationship to their grandchildren for forming family pattern in grandchildren. This fact is also related to the issues of interpersonal interactions between

the close relatives who perform the family patterns and transfer them through the generation. Grandmothers are granted a special role in children care: they also educate, support, assist and approve their grandchildren. The same was with Zamyatin's grandmother, she took an active part in his (and his sister too) process of socialization. On the basis of these Zamyatin's biographical facts can be justified the idea that any grandparent family acquires motivational value to build an individual model of the family for any future generation.

The meaning and significance of the family in Zamyatin's life can be seen as a value since his childhood. The writer's education was filled with understanding what is good and what is proper attitude towards other person. The family gave to the writer a strong sense of high responsibility for his life, choices, including his marriage choice and the motives for his behavior. It was important for him and his wife to value their personality in each other giving the feeling of love, true matrimony and reliability to marriage and family relations. Zamyatin's marriage exists as an open system that interacts with the literary community in Russia and Europe. Zamyatin's and his wife's loyalty and fidelity to each other can serve as a model of marriage and family relations for young people making the decision about marriage.

*Keywords:* family; system; parents; family values; marriage; emmigration; personality; creativity.

*For citation:* Bershedova L. I., Nabatnikova L. P. A family, marriage and creativity in E. Zamyatin's life // Systems psychology and sociology. 2017. № 3 (23). P. 76–83.

### References

1. **Abramova G. S.** Developmental psychology. A textbook for university students. M.: Academic project; Ekaterinburg: Business book, 2000. 624 p.
2. **Andreeva T. V.** Family psychology: a textbook. SPb.: Retch, 2007. 381 p.
3. **Berberova N. N.** My emphasis. Autobiography. M.: Accord, 1996. 734 p.
4. **Bershedova L. I.** Students' psychological readiness for modern life. Petrozavodsk: Karelian state pedagogical University, 1996. 87 p.
5. **Zamyatin E. I.** Evgeny Zamyatin / ed. by G. N. Krasnikov, M.: Belfry-MG, 2000. 363 p.
6. **Zamyatin E.** Essays. M.: Sovremennik, 1988. 576 p.
7. «Earthly love is short...» Poems L. Volodina, preface B. Shalneva // Unforgotten names. Petrovsky bridge: a literary magazine. URL: <http://petrmost.lpgzt.ru/article/24363.htm>
8. **Nabatnikova L. P.** The role of a family in the formation of the normative personality characteristics // Modern psychological and pedagogical approaches to the promotion of a tolerance and social competence to overcome an antisocial behaviour in terms of integrated school of education /ed. by E. N. Rychikhina, L. Y. Ovcharenko. M.: Pero, 2016. P. 22–27.
9. **Paustovsky K. G.** Alone with an autumn. Portraits, memoirs, essays. M.: Soviet writer, 1972. 446 p.



### ПЕРСПЕКТИВЫ ВКЛЮЧЕНИЯ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ГЛОБАЛЬНЫЙ ОЦЕНОЧНЫЙ РЕЙТИНГ

*В. М. Ананишинев,  
С. В. Югай,  
А. П. Овсов,  
МГПУ, Москва*

Концепция модернизации высшего образования ставит одним из приоритетных направлений выход российских вузов на передовые позиции в международных рейтингах. Выполнение этой задачи невозможно без эффективного мониторинга научной деятельности на основе системы индикаторов, унифицированных с международными стандартами. Управление этим процессом определяется особенностями международных систем оценки рейтинга вузов THE, QS, ARWU, в которых доминирующим фактором является уровень научной деятельности вуза.

Интернационализация образования в условиях происходящей в мире глобализации вызвала потребность в сравнении высших учебных заведений отдельных стран по определенным перечням показателей. Эти перечни составляются международными рейтинговыми агентствами и в западных странах являются общепризнанными. Однако в России на протяжении долгого времени не придавалось большого значения международной оценке деятельности университетов и до 2010-х годов не признавалась необходимость в сотрудничестве с зарубежными рейтинговыми агентствами.

Между тем вхождение в глобальные рейтинговые системы не только способствует повышению престижа страны, но и стимулирует работу по совершенствованию отечественной образовательной системы путем приведения ее в соответствие с мировыми стандартами. Поэтому Россия, которая традиционно считалась одним из планетарных лидеров в области развития образования, хоть и с опозданием, но вынуждена была реагировать на глобальные запросы и новые мировые тенденции в научной и образовательной сферах. В последнее десятилетие в России впервые поставлена задача по выходу ее лучших вузов на значимые позиции в международных рейтингах.

7 мая 2012 г. Президент Российской Федерации подписал Указ № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования», дополненный 16 марта 2013 г. Постановлением Правительства Российской Федерации № 211 «О мерах государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров». В соответствии с данными нормативными актами был разработан «Проект 5–100», рассчитанный на период до 2020 года и нацеленный на включение как минимум пяти российских вузов в перечень ста лучших университетов по версии одного из трех глобальных рейтингов — Рейтинга университетов мира «Таймс» (THE), Всемирного рейтинга университетов мира (QS) и Академического рейтинга университетов мира (ARWU). Важность включения России в международные исследования качества образования подтверждена в принятой 29 декабря 2014 года «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы».

По решению Правительства в 2013 году начал функционировать Совет по повышению конкурентоспособности ведущих университетов Российской Федерации среди ведущих мировых научно-образовательных центров. Официально было объявлено, что вузы, предпринимающие активные действия по вхождению в глобальные рейтинги, получают на конкурсной основе от государства субсидии на реализацию необходимых для этого мероприятий. Первыми к «Проекту 5–100» присоединились университеты технической и естественнонаучной направленности и лишь потом — гуманитарные. Желание многих вузов войти хотя бы в один из трех крупнейших мировых рейтингов свидетельствует о том, российская система высшего образования имеет потенциал для развития, способность к самореформированию и готовность к конкурентной борьбе за восстановление утраченного престижа. Проблема сводится лишь к подкреплению амбиций продуманным и эффективным менеджментом.



Для педагогических вузов как образовательных учреждений широкого профиля проблема является особенно актуальной. Во-первых, они не имеют одной четкой направленности в своей деятельности, готовя специалистов по преподаванию как гуманитарных, так и естественнонаучных предметов. Во-вторых, как правило, они мало известны за рубежом, поэтому перспективы вхождения российских педагогических университетов в мировые рейтинги до сих пор до конца не выяснены. В то же время педагогические вузы имеют определенные возможности для построения своей работы на конкурентной основе в соответствии с требованиями международных рейтинговых агентств.

Статья рассматривает вопрос о возможности педагогических вузов России попасть в глобальный рейтинг.

*Ключевые слова:* международный рейтинг вузов; критерии и показатели; мониторинг вузов; качество образования; образовательные индикаторы; THE; QS; ARWU.

*Для цитаты:* Ананишнев В. М., Югай С. В., Овсов А. П. Перспективы включения российских педагогических вузов в глобальный оценочный рейтинг // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 84–94.

## Введение

Интернационализация образования в условиях происходящей в мире глобализации вызвала потребность в сравнении высших учебных заведений отдельных стран по определенным перечням показателей. Эти перечни составляются международными рейтинговыми агентствами и в западных странах являются общепризнанными. Однако в России на протяжении долгого времени не придавалось большого значения международной оценке деятельности университетов и до 2010-х годов не признавалась необходимость в сотрудничестве с зарубежными рейтинговыми агентствами.

Между тем вхождение в глобальные рейтинговые системы не только способствует повышению престижа страны, но и стимулирует работу по совершенствованию отечественной образовательной системы путем приведения ее в соответствие с мировыми стандартами. Поэтому Россия, которая традиционно считалась одним из планетарных лидеров в области развития образования, хоть и с опозданием, но вынуждена была реагировать на глобальные запросы и новые мировые тенденции в научной и образовательной сферах. В последнее десятилетие в России впервые поставлена задача по выходу ее лучших вузов на значимые позиции в международных рейтингах [7].

7 мая 2012 г. Президент Российской Федерации подписал Указ № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования», дополненный 16 марта 2013 г. Постановлением Правительства Российской

Федерации № 211 «О мерах государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров». В соответствии с данными нормативными актами был разработан «Проект 5-100», рассчитанный на период до 2020 года и нацеленный на включение как минимум пяти российских вузов в перечень ста лучших университетов по версии одного из трех глобальных рейтингов — Рейтинга университетов мира «Таймс» (THE), Всемирного рейтинга университетов мира (QS) и Академического рейтинга университетов мира (ARWU). Важность включения России в международные исследования качества образования подтверждена в принятой 29 декабря 2014 года «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы».

По решению Правительства в 2013 году начал функционировать Совет по повышению конкурентоспособности ведущих университетов Российской Федерации среди ведущих мировых научно-образовательных центров. Официально было объявлено, что вузы, предпринимающие активные действия по вхождению в глобальные рейтинги, получают на конкурсной основе от государства субсидии на реализацию необходимых для этого мероприятий [10]. Первыми к «Проекту 5–100» присоединились университеты технической и естественнонаучной направленности и лишь потом — гуманитарные. Желание многих вузов войти хотя бы в один из трех крупнейших мировых рейтингов свидетельствует о том, российская система

высшего образования имеет потенциал для развития, способность к самореформированию и готовность к конкурентной борьбе за восстановление утраченного престижа. Проблема сводится лишь к подкреплению амбиций продуманным и эффективным менеджментом.

Для педагогических вузов как образовательных учреждений широкого профиля проблема является особенно актуальной. Во-первых, они не имеют одной четкой направленности в своей деятельности, готовя специалистов по преподаванию как гуманитарных, так и естественнонаучных предметов. Во-вторых, как правило, они мало известны за рубежом, поэтому перспективы вхождения российских педагогических университетов в мировые рейтинги до сих пор до конца не выяснены. В то же время педагогические вузы имеют определенные возможности для построения своей работы на конкурентной основе в соответствии с требованиями международных рейтинговых агентств.

#### **Оценка деятельности вузов в международных рейтинговых системах**

Ведущими рейтинговыми системами мира, которые используются для оценки результатов деятельности университетов, являются Рейтинг университетов мира «Таймс» (THE), Всемирный рейтинг университетов мира (QS) и Академический рейтинг университетов мира (ARWU). Рейтинг университетов мира «Таймс» (The Times Higher Education World University Rankings), берущий свое начало в 2004 году, публикуется английским журналом *Times Higher Education*. Он построен на 13 индикаторах, каждый из которых имеет определенный процентный коэффициент, используемый при ранжировании высших учебных заведений. Все эти индикаторы объединены в пять категорий: учебная инфраструктура (максимум 30 % от общего балла, выставяемого университету), репутация научных исследований (30 %), цитирование научных трудов в *Web of Science* (WoS) (30 %), финансовый доход от инноваций (2,5 %) и международный престиж вуза (7,5 %). Последняя категория понимается как доля иностранных студентов в общем количестве обучающихся и доля

иностранцев преподавателей в общем количестве профессоров и сотрудников университета. Для того чтобы попасть в рейтинговую систему «Таймс», вузу необходимо пройти оценку своей научной и образовательной деятельности со стороны 16 тысяч экспертов из нескольких стран. На основании мнения экспертов «Таймс» регулярно составляет список лучших университетов мира [2].

Всемирный рейтинг университетов мира (QS — Quacquarelli Symonds World University Rankings), созданный в 2010 году, первоначально при оценке эффективности деятельности вузов использовал только пять индикаторов. Среди них наиболее важными считались достижения вуза в научной сфере и соотношение численности отечественных и иностранных студентов и преподавателей. При анализе результативности работы вуза научные успехи оценивались QS максимум на 40 % от общего балла, а количество иностранных студентов и профессоров — максимум на 30 %. Впоследствии к индикаторам оценки добавилась репутация университета среди работодателей и общее число индикаторов было доведено до шести. QS начал опрашивать работодателей и руководителей кадровых агентств, выясняя их отношение к качеству подготовки выпускников вузов.

В настоящее время рейтинг QS оценивает научную деятельность вуза максимум на 60 % от выставяемого балла, соотношение численности студентов и преподавателей, в том числе соотношение численности отечественных и иностранных профессоров и студентов, — на 30 % и репутацию вуза с позиции работодателей — на 10 %. Причем научная деятельность оценивается по индексу репутации университета в академической среде и по индексу цитирования научных публикаций преподавателей. За высокую академическую репутацию присваиваются до 40 из 60 %, отведенных на оценку научных достижений вуза, а за частое цитирование трудов — до 20 из тех же 60 %. Индекс цитирования сначала учитывал публикации за последние 10 лет, но затем этот период был сокращен до 5 лет. Причем вначале использовалась научная база *Web of Knowledge*, а сейчас — база *Scopus* [5]. Таким образом,

QS составляет список сотен ведущих университетов мира.

Попасть в рейтинги THE и QS нелегко, так как первые места в нем чаще всего занимают вузы США и Великобритании: Массачусетский и Калифорнийский технологические институты, Гарвардский, Оксфордский, Кембриджский, Стэнфордский, Лондонский, Йельский, Чикагский, Пенсильванский, Колумбийский и другие университеты англоязычных стран. Однако в 2003 году был создан Академический рейтинг университетов мира (ARWU — The Academic Ranking of World Universities), ежегодно составляемый Институтом высшего образования одного из старейших вузов Китая — Шанхайского университета Цзяо Тун. ARWU — первая рейтинговая система, подвергающая анализу деятельность вузов в мировом масштабе. Однако этот рейтинг оценивает преимущественно научные, а не образовательные достижения университетов, поэтому используемые в нем индикаторы оценки работы вузов серьезно отличаются от тех, что применяются в рейтингах THE и QS. Например, ARWU не учитывает численность студентов и преподавателей или финансовые доходы университетов. Вместо этого он уделяет пристальное внимание цитированию научных трудов преподавателей в журналах Nature и Science в 21 предметной области. Самым сложным барьером для вуза, желающего попасть в Академический рейтинг, является требование ARWU к наличию среди профессоров или выпускников университета лауреатов премий А. Нобеля и Дж. Филдса. Но, несмотря на это жесткое требование, ARWU составляет широкий список лучших, по его версии, университетов мира, куда входят 500 вузов [1].

Все российские вузы, победившие в объявленном Правительством Российской Федерации конкурсе и получившие от государства субсидии, разработали так называемые дорожные карты, включающие в себя планы мероприятий по их вхождению в глобальные рейтинги [6]. Это значит, что данные вузы обязались вступить в конкурентную борьбу с ведущими отечественными и зарубежными университетами, чтобы занять престижные места в списках THE, QS или ARWU. Для попадания в международные рейтинги отечественные вузы вынуждены увеличивать качество и количество

публикуемых их сотрудниками научных работ, размещать их в немногих признанных за рубежом журналах, сопровождать тексты статей аннотациями и переводами на английском языке, повышать индекс цитируемости авторов и расширять долю иностранных профессоров и студентов в общем числе своих преподавателей и учащихся. К «Проекту 5–100» постепенно подключился 21 российский вуз, из которых 12 — не из Москвы и не из Санкт-Петербурга.

Некоторые вузы России достаточно быстро и успешно справились с поставленной задачей. Так, в Рейтинг университетов мира «Таймс» (THE) к 2017 году вошли 24 российских вуза. Среди них — университеты широкого профиля, такие как Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, поделивший 188-е место с Абердинским университетом из Великобритании, Санкт-Петербургский, Новосибирский, Томский, Воронежский, Саратовский им. Н. Г. Чернышевского, Самарский им. С. П. Королева и Нижегородский им. Н. И. Лобачевского государственные университеты, Российский университет дружбы народов и четыре федеральных университета — Казанский, Сибирский, Южный и Уральский. В рейтинг THE попали многие вузы технической направленности: Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, Московский физико-технический институт, Московский институт электронной техники, Национальный исследовательский ядерный университет (МИФИ), Национальный исследовательский технологический университет (МИСиС), Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (ИТМО), Санкт-Петербургский политехнический университет им. Петра Великого, Новосибирский государственный технический университет, Томский политехнический университет. Кроме того, в список лучших попали один гуманитарный вуз — Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» — и один медицинский — Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова. Двенадцать вузов из этого перечня, т. е. ровно половина, находятся не в Москве и не в Санкт-Петербурге.

По версии Всемирного рейтинга университетов мира (QS), к 2016 году в число лучших вузов планеты вошли 11 российских: Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Московский государственный институт международных отношений, Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, Московский физико-технический институт, Национальный исследовательский ядерный университет (МИФИ), Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербургский политехнический университет им. Петра Великого, Новосибирский государственный университет, Томский государственный университет и Томский политехнический университет. Следует подчеркнуть, что лишь три из одиннадцати вошедших в рейтинг QS отечественных вузов не из Москвы и не из Санкт-Петербурга, а из Сибири.

В 2017 году в предметном рейтинге QS, который учитывает достижения в определенных областях научной деятельности, оказались 28 российских вузов. Прежде всего это Московский им. М. В. Ломоносова, Санкт-Петербургский, Нижегородский им. Н.И. Лобачевского, Самарский им. С. П. Королева и Новосибирский государственные университеты, а также Казанский и Уральский федеральные университеты. В списке много вузов технической направленности: Российский государственный университет нефти и газа им. И. М. Губкина, Российский химико-технологический университет им. Д. И. Менделеева, Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, Национальный исследовательский технологический университет (МИСиС), Национальный исследовательский ядерный университет (МИФИ), Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (ИТМО), Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет (ЛЭТИ), Санкт-Петербургский им. Петра Великого и Томский политехнические университеты, Новосибирский государственный технический университет, Московский физико-технический, Московский энергетический и Санкт-Петербургский горный

институты. Из медицинских вузов предметный рейтинг выделил Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова, а в области искусств — Московскую им. П. И. Чайковского и Санкт-Петербургскую им. Н. А. Римского-Корсакова государственные консерватории. Из гуманитарных вузов высокие позиции заняли университеты экономической направленности: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Российская экономическая школа, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации и Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова. Российский государственный гуманитарный университет был отмечен за достижения в области лингвистики. Примечательно, что только 7 из 28 российских вузов, отмеченных в предметном рейтинге QS 2017 года, расположены вне Москвы и Санкт-Петербурга.

Академический рейтинг университетов мира (ARWU) тоже не обошел вниманием вузы России. В 2016 году в него вошли Московский, Санкт-Петербургский и Новосибирский государственные университеты, занявшие позиции в группе 401–500. При этом шансы попасть туда есть и у других российских вузов, так как в «Проекте 5–100» участвуют университеты, в которых работает 21 лауреат Нобелевской премии.

Однако среди всех российских вузов, высоко оцененных в глобальных рейтинговых системах, нет ни одного педагогического.

### **Сравнительный анализ результатов научной деятельности педагогических вузов России**

Тот факт, что три десятка отечественных вузов включаются время от времени в рейтинги ТНЕ и QS, свидетельствует о реальной возможности выполнения поставленной Правительством Российской Федерации задачи вхождения ведущих университетов страны в самые авторитетные международные рейтинговые системы. Подобную возможность обеспечивает оперативная разработка стратегии управленческой политики вуза. И если педагогический вуз захочет войти в международный перечень



лучших университетов, ему прежде всего необходимо стратегически перестроить свою работу так, как это сделали те высшие учебные заведения, которые годами добивались занятия своей позиции в списках международных рейтинговых агентств.

При реализации новой стратегии педагогическому вузу особенно важно будет начать систематический мониторинг своей научной и образовательной деятельности по тем критериям и показателям, которые соответствуют зарубежным, преимущественно западным, стандартам [3]. Педагогический вуз как многопрофильное образовательное учреждение нуждается в постоянной самооценке по целому ряду направлений [9]. При этом не может не учитываться его педагогическая специфика, которая выражается в наличии научных и учебно-методических разработок, содержащих инновационные предложения по подготовке будущих преподавателей различных учебных дисциплин.

Как и любой другой вуз, каждый педагогический университет регулярно осуществляет проверку своей деятельности, разрабатывая собственные критерии и показатели самооценки, ориентированные на внутренние цели и реже — на внешние, например, для прохождения государственной аккредитации. Но эти показатели обычно не унифицированы, а действия проверяющих не скоординированы, из-за чего система мониторинга педагогического вуза в долгосрочной перспективе редко бывает эффективной. Поэтому для российских педагогических вузов, желающих попасть в глобальные рейтинги, особое значение приобретает вопрос об эффективном мониторинге, основанном на продуманных, четких и только самых необходимых критериях и показателях качества научной и образовательной деятельности.

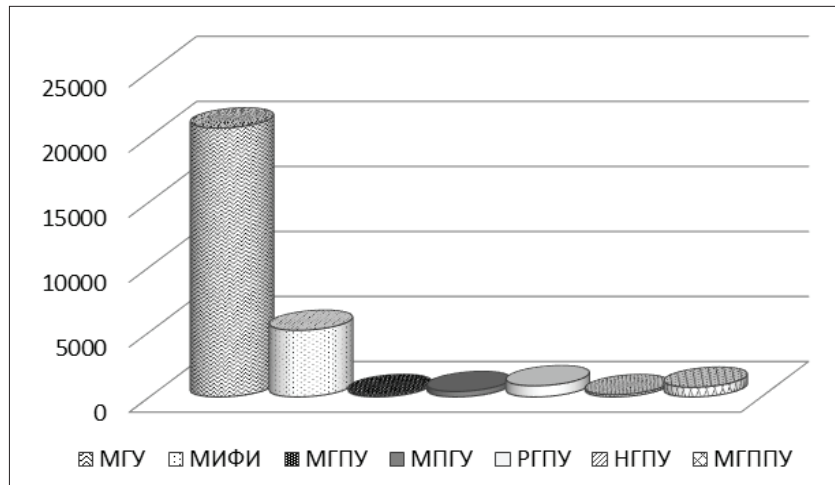
Проблема заключается в том, что в России единая система показателей качества образовательных услуг и научных исследований вузов пока отсутствует. И представляется логичным не создавать свою оригинальную систему, а обратиться к многолетнему зарубежному опыту, уже освоенному крупнейшими рейтинговыми агентствами. Предложенная ими система индикаторов может, а при стремлении попасть

в международные рейтинги должна стать основой для создания в российских условиях эффективного и соответствующего современным мировым стандартам инструментария измерения качества высшего образования [4].

Анализ индикаторов глобальных рейтинговых систем показывает, что в мировом академическом сообществе особенно ценится не столько передача старых знаний, сколько создание новых. Поэтому во всех глобальных рейтингах в первую очередь учитываются научные, а не педагогические достижения университетов. В рейтингах THE и QS при оценке эффективности вуза наука дает до 60 % от общего присуждаемого ему балла. Следовательно, педагогическим вузам для вхождения в международные рейтинги нужно будет сконцентрироваться не на самой важной для них образовательной функции, а именно на проведении различных научных изысканий. Такие изыскания могут содержать конкретные предложения по совершенствованию методов обучения или описание открытий в тех сферах знаний, по которым должны вести преподавание выпускники педагогического университета. На практике это означает, что руководству педагогического вуза придется уделять первоочередное внимание показателям его научно-инновационной деятельности, а преподавателям — работать над качеством своих научных публикаций для того, чтобы они были учтены не только национальной системой РИНЦ, но и глобальными наукометрическими системами *Web of Science* (WoS) и *Scopus*. Объясняется это тем, что глобальные рейтинги берут в расчет только книги и статьи, индексируемые в *WoS* и *Scopus*, а внутрироссийские наукометрические показатели совершенно не принимаются ими во внимание.

Публикационная активность в международных системах объективно характеризует степень развития научной деятельности вуза [11]. Но, как видно из рисунка 1, ведущие педагогические университеты России значительно уступают по количеству публикаций, признанных *WoS* и *Scopus*, другим отечественным вузам, стабильно попадающим в международные рейтинги. В качестве примера на рисунке показано соотношение публикационной активности пяти педагогических вузов — Московского городского





**Рис. 1.** Число публикаций педагогических вузов России в журналах Web of Science и Scopus в сравнении с российскими фаворитами глобальных рейтингов

педагогического университета, Московского педагогического государственного университета, Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина и Московского психолого-педагогического университета — с активностью крупнейшего классического университета страны — Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова — и постоянно попадающего в мировые рейтинги российского технического вуза — Национального исследовательского ядерного университета (МИФИ). Разрыв между всеми ведущими педагогическими вузами и МГУ непреодолим, но и до показателей таких престижных технических вузов, как МИФИ, педагогическим университетам пока далеко. Однако теоретическая возможность приблизиться к уровню отдельных технических вузов и региональных университетов у педагогических вузов имеется.

В современных рыночных условиях при расширении требований, предъявляемых обществом и государством к высшим учебным заведениям, университетам ничего не остается, как включиться в конкурентную борьбу друг с другом и исходить в этой борьбе из мониторинговой оценки эффективности научной деятельности и всего учебного процесса [8]. И педагогические университеты не являются исключением, поскольку их абитуриенты при выборе места обучения нередко смотрят на строку,

занятую вузом в общероссийских или областных рейтингах. Отсутствие вуза в рейтинговых списках или его низкие рейтинговые позиции отрицательно сказываются на репутации университета. Для педагогического вуза отставание от классических университетов, технических, лингвистических, юридических или экономических вузов опасно в силу не самого высокого престижа педагогической специальности в молодежной среде. И хотя в последние годы интерес к профессии учителя начал расти, многим педагогическим вузам приходится доказывать свои преимущества в напряженной конкурентной борьбе. Включение педагогического вуза в международный перечень лучших университетов автоматически укрепило бы его позиции на федеральном рынке образовательных услуг.

Следует учитывать присоединение России к Болонской образовательной системе, призванной открыть российские вузы для контактов с иностранными коллегами. Болонский процесс дал понять, что если для отечественных педагогов понятие рейтинга по-прежнему остается малопривычным, то в Европе он давно является необходимым элементом студенческих и научных обменов. Завершив обучение в одном образовательном учреждении по программе бакалавриата, выпускник европейского вуза, как правило, будет искать магистерскую программу в другом вузе, но с не менее высоким рейтингом. Поэтому очевидно, что выход российского педагогического вуза на международный рынок

образовательных услуг невозможен без участия этого вуза в международных системах ранжирования. Без включения педагогического университета хотя бы в один международный рейтинг иностранные студенты, аспиранты и профессора не поедут в Россию, чтобы учиться в нем и работать.

Рейтинг характеризует не только профессиональный уровень профессорско-преподавательского состава вуза, но и качество подготовки и в конечном счете спрос на его выпускников. В этом смысле у российских педагогических вузов есть одно конкурентное преимущество в виде постоянного государственного заказа на профессиональную подготовку будущих учителей. Средняя школа финансируется государством, и поэтому педагогическим университетам ежегодно выделяется большое число бюджетных мест для обучения студентов. Минусом данной системы является отсутствие у педагогических вузов необходимости проявлять активность и изобретательность в борьбе с конкурентами. Вероятно, в этом кроется причина, по которой вузы педагогической направленности не стремятся заявить о себе в международном образовательном пространстве. Тем не менее не стоит забывать о том, что качество подготовки педагогических кадров имеет решающее значение для будущего общества, поскольку именно школа определяет то, каким будет следующее поколение. И работа педагогического вуза по включению его в международный рейтинг неизбежно дала бы ему стимул к улучшению качества подготовки учителей через внедрение в образовательный процесс новаций, описанных в научных изданиях.

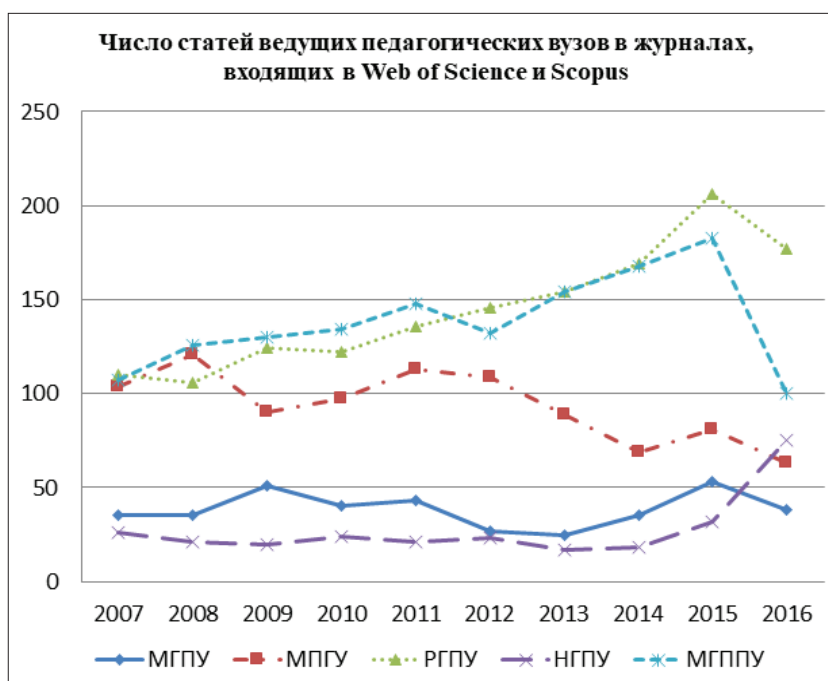
Графики на рисунке 2 показывают, что из выбранной пятерки ведущих педагогических вузов России в борьбе за включение в глобальные рейтинги в последние годы могли бы участвовать лишь Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена и Московский психолого-педагогический университет. В период с 2008 по 2015 год они демонстрировали стабильный рост количества научных публикаций в *WoS* и *Scopus*. Однако после 2015 года их шансы заметно уменьшились. Московский педагогический государственный университет с 2011 года показывает стабильный спад по численности публикаций

в международных индексируемых изданиях. Публикационная активность Московского государственного педагогического университета после некоторого спада к 2015 году достигла уровня 2009 года, после чего тоже пошла на убыль. Синхронный спад активности сразу четырех педагогических вузов может объясняться лишь их игнорирующей требования рейтинговых агентств политикой в области поощрения и организации научных исследований преподавателей. Очевидно, такая политика нуждается в изменении. И только Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина с 2014 года имеет рост числа научных публикаций за рубежом, по видимости, вследствие грамотно выбранной стратегии и эффективного руководства развитием науки в вузе.

Учитывая наибольшую значимость научных публикаций при оценке работы вузов всеми глобальными рейтинговыми системами, следует признать уменьшение вероятности попадания большинства педагогических вузов России в эти системы после 2015 года. На попадание в рейтинг ARWU педагогические вузы рассчитывать не могут из-за отсутствия среди их преподавателей и выпускников лауреатов премий А. Нобеля и Дж. Филдса. Но на присоединение к рейтингам THE и QS они еще могут претендовать в случае, если вернуться к положительной динамике в своей публикационной активности. Для этого педагогическим вузам необходимо продумать систему поощрения профессорско-преподавательского состава за научные публикации и инициативы; активизировать научную работу кафедр; ввести постоянную систему совершенствования навыков владения преподавателями иностранными языками; проводить мониторинг работы вуза, опираясь на требования мировых агентств.

## Заключение

По итогам проведенного анализа показателей и критериев глобальных рейтинговых систем и степени готовности педагогических вузов к принятию этих индикаторов можно сделать следующие выводы.



**Рис. 2.** Сравнительная динамика публикационной активности ведущих педагогических вузов России с 2007 по 2016 год

1) Международные стандарты оценки качества работы вузов представлены в критериях и показателях, на которые опираются ведущие рейтинговые агентства мира. Правительство Российской Федерации рассчитывает на присоединение лучших российских вузов к рейтингам THE, QS и ARWU. Однако глобальными рейтингами, в которые гипотетически могут попасть педагогические вузы России, являются лишь два из них: Рейтинг университетов мира «Таймс» (THE) и Всемирный рейтинг университетов мира (QS).

2) Крупнейшие международные рейтинговые агентства ставят высокую оценку вузу прежде всего за достижения в научной сфере, включающие в себя высокую публикационную активность профессорско-преподавательского состава, высокий уровень цитирования трудов преподавателей и высокую академическую репутацию университета. Но международные рейтинги учитывают лишь те научные работы преподавателей вузов, которые оформлены в соответствии с международными правилами, имеют аннотацию или полный перевод на английском языке и входят в системы *Web of Science* и *Scopus*.

3) Научная работа в российских педагогических вузах не соответствует требованиям международных стандартов из-за отсутствия у них большого числа публикаций в журналах *WoS* и *Scopus* и недостаточно продуманной организации научной деятельности преподавателей. Начиная с 2015 года большинство ведущих педагогических университетов России переживают спад публикационной активности. Для того чтобы исправить это положение, им необходимо разработать систему управления и мониторинга научной и образовательной деятельности в соответствии с индикаторами, которые используют при оценке вузов рейтинги THE и QS. Устанавливая связи с международными рейтинговыми агентствами, педагогические вузы должны сделать акцент на оптимизации научной работы своих сотрудников, так как именно эта работа особенно высоко оценивается за рубежом.

## Литература

1. Academic Ranking of World Universities [Электронный ресурс]. URL: <http://www.arwu.org/> (дата обращения: 19.02.2017).
2. Times Higher Education. Портал [Электронный ресурс]. URL: <https://www.timeshighereducation.com> (дата обращения: 19.02.2017).
3. **Ананишнев В. М.** Технологизация управления образованием // Системная психология и социология. 2014. № 4 (12). С. 91–105.
4. **Ананишнев В. М., Ткаченко А. В., Фурсов В. В.** Международные критерии и показатели оценки деятельности вузов // Системная психология и социология. 2016. № 3 (19). С. 86–92.
5. Всемирный рейтинг университетов мира (QS). Портал [Электронный ресурс]. URL: <https://www.topuniversities.com> (дата обращения: 19.02.2017).
6. Дорожные карты. Портал [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/roadmaps> (дата обращения: 19.02.2017).
7. Концепция развития образования РФ до 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://edu.mari.ru/ou\\_respub/sh14/commondocs/Концепция%20развития%20образования%20РФ%20до%202020%20%20г.pdf](http://edu.mari.ru/ou_respub/sh14/commondocs/Концепция%20развития%20образования%20РФ%20до%202020%20%20г.pdf) (дата обращения: 19.02.2017).
8. **Романова Е. С., Абушкин Б. М., Ткаченко А. В.** Родительская общественность в решении вопросов образовательной политики (продолжение статьи, № 2 (10), 2014) // Системная психология и социология. 2014. № 3 (11). С. 133–141.
9. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т 8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
10. Совет по повышению конкурентоспособности ведущих университетов Российской Федерации среди ведущих мировых научно-образовательных центров [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/department/268/events/> (дата обращения: 19.02.2017).
11. **Фурсов В. В.** Социально-управленческий мониторинг в системе подготовки педагогических кадров // Дистанционное и виртуальное обучение. 2010. №. 5. С. 91–95.

## THE PROSPECTS OF INCLUSION OF RUSSIAN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES INTO THE GLOBAL UNIVERSITY RANKINGS

*V. M. Ananishnev,  
S. V. Yugay,  
A. P. Ovsov,  
MCU, Moscow*

The concept of modernization of higher education places one of the priority areas for Russian universities to move to a higher position in international rankings. This task is impossible without effective monitoring of scientific activity on the basis of a system of indicators unified with international standards. Management of this process is determined by the peculiarities of the international rating systems of the THE, QS, ARWU, in which the level of scientific activity of the university is the dominant factor.

The internationalization of education in the conditions of the globalization taking place in the world caused the need to compare the higher educational institutions of individual countries on certain lists of indicators. These lists are compiled by international rating agencies and are universally recognized in Western countries. However, in Russia the need for cooperation with foreign rating agencies was not recognized for a long time. The importance to the international assessment of the activities of universities was attached only in the 2010s.

Meanwhile, joining the global rating systems not only contributes to the country's prestige, but also stimulates the work on improving the national educational system by bringing it in line with world standards. Therefore, Russia, which was traditionally considered one of the planetary leaders in the field of education development, was forced to respond to global demands and new world trends in the scientific and educational fields. In the last decade, Russia has for the first time set the task of getting its best universities to take significant positions in international ratings.

On May 7, 2012, the President of the Russian Federation signed Decree № 599 «On measures to implement state policy in the field of education», supplemented on March 16, 2013 by Government Decision № 211

«On Measures of State Support for Leading Universities of the Russian Federation with a view to improving their competitiveness among the world's leading scientific and educational centers». In accordance with these normative acts, the «Project 5-100» was developed, designed for the period until 2020 and aimed at including at least five Russian universities in the list of one hundred of the best universities according to one of the three global rankings — The University of the World Times rating (THE), World Universities World Ranking (QS) and Academic Ranking of Universities of the World (ARWU). The importance of Russia's inclusion in international studies of the quality of education is confirmed in the Concept of the Federal Targeted Program for the Development of Education for 2016-2020, adopted on December 29, 2014.

According to the decision of the Government, the Council on increasing the competitiveness of the leading universities of the Russian Federation among the world's leading scientific and educational centers began to function in 2013. It was officially announced that the universities that are taking active steps to enter the global ratings will receive subsidies for the implementation of the activities necessary for taking part in the project from the state on a competitive basis. The first to the “Project 5-100” was joined by universities of technical and natural-science profile and only then - humanitarian. The desire of many universities to enter at least one of the three largest world ratings indicates that the Russian system of higher education has the potential for development, the capacity for self-reform and the readiness to compete for the restoration of lost prestige. The problem is reduced only to the reinforcement of ambitions by thoughtful and effective management.

For pedagogical universities as educational institutions of a broad profile, the problem is especially urgent. First, they do not have one clear focus in their activities, training specialists in the teaching of both humanitarian and natural science subjects. Secondly, as a rule, they are little known abroad. Therefore, the prospects for the entry of Russian pedagogical universities into world ratings have not yet been fully clarified. At the same time, it seems that pedagogical universities have certain opportunities to build their work on a competitive basis in accordance with the requirements of international rating agencies.

The article examines the issue of the possibility of Russia's pedagogical universities to get into the global rating.

*Keywords:* pedagogical higher education institutions; international university rankings; criteria and indicators; monitoring of universities activity; quality of higher education; indicators of education; THE; QS; ARWU.

*For citation:* Ananishnev V. M., Yugay S. V., Ovsov A. P. The prospects of inclusion of Russian pedagogical universities into the global university rankings // Systems psychology and sociology. 2017. № 3 (23). P. 84–94.

## References

1. Academic Ranking of World Universities [Electronic resource]. URL: <http://www.arwu.org/> (date of circulation: 19.02.2017).
2. Times Higher Education. Portal [Electronic resource]. URL: <https://www.timeshighereducation.com> (date of circulation: 19.02.2017).
3. **Ananishnev V. M.** Technologization of educational management // Systems psychology and sociology. 2014. № 4 (12). P. 91–105.
4. **Ananishnev V. M., Tkachenko A. V., Fursov V. V.** The international criteria and indicators for assessing of the university activities // Systems psychology and sociology. 2016. № 3 (19). P. 86–92.
5. World Ranking of Universities in the World (QS). Portal [Electronic resource]. URL: <https://www.topuniversities.com/> (date of circulation: 19.02.2017)
6. Road Maps. Portal [Electronic resource]. URL: <http://government.ru/roadmaps/> (date of circulation: 19.02.2017).
7. Concept of the Development of Education of the Russian Federation until 2020 [Electronic resource]. URL: [http://edu.mari.ru/ou\\_respub/sh14/commondocs/conception%20development%20objects%20%20RF%20to%202020%20%20g.pdf](http://edu.mari.ru/ou_respub/sh14/commondocs/conception%20development%20objects%20%20RF%20to%202020%20%20g.pdf) (date of circulation: 19.02.2017)
8. **Romanova E. S., Abushkin B. M., Tkachenko A. V.** Parent community in the educational policy matters // Systems psychology and sociology. 2014. № 3 (11). P. 133–141.
9. **Ryzhov B. N.** Systems psychology. 2-nd ed. M.: T 8 Publishing Technologies, 2017. 356 p.
10. Council on Increasing the Competitiveness of Leading Universities of the Russian Federation among the World's Leading Scientific and Educational Centers [Electronic resource]. URL: <http://government.ru/department/268/events/> (date of circulation: 19.02.2017)
11. **Fursov V. V.** Socio-managerial monitoring in the system of teacher training // Distance and virtual training. 2010. № 5. P. 91–95.



## РОЛЬ ШКОЛЬНЫХ СЛУЖБ ПРИМИРЕНИЯ В КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСВЕЩЕНИИ

Э. Н. Рычихина,  
МГПУ, Москва

Рост числа конфликтов в школе приводит к необходимости развития конфликтологической компетентности всех участников образовательного процесса. Особая роль в этом процессе отводится школьным службам примирения. В статье рассматриваются возможности данных структур в просвещении и формировании конфликтологической компетентности.

Актуальность статьи заключается в том, что в ней рассматриваются возможности такого нового для практики российского образования явления, как школьные службы примирения. Проведенный автором анализ деятельности школьных служб примирения в России показал их нестабильное развитие. В статье предпринята попытка раскрыть основные причины этой нестабильности. На основе изучения результатов мониторинга деятельности школьных служб примирения автор приходит к выводу о необходимости формирования конфликтологической компетентности всех участников образовательной сферы.

Большое значение в развитии школьных служб примирения играет уровень конфликтологической подготовки учителя. Автором рассматриваются обстоятельства, которые способствуют повышению роли учителя в функционировании школьной службы примирения. Сформированность конфликтологической компетентности учителя позволяет ему осуществлять конфликтологическое просвещение обучающихся и их родителей благодаря работе в школьных службах примирения.

Автор показывает возможности и этапы формирования конфликтологической грамотности в процессе проведения процедуры восстановительной медиации обучающихся и их родителей. В статье особое внимание уделяется проблеме необходимости активнее привлекать обучающихся к работе в школьных службах примирения, где они могут получить необходимый опыт работы с конфликтами и тем самым получать теоретические знания и практические навыки поведения в конфликтных ситуациях.

В статье также определены и описаны составляющие конфликтологической компетентности, которые включают юридические, социальные, психологические, коммуникативные и конфликтологические компоненты. Автором показана и описана эвристическая модель формирования конфликтологической компетентности, состоящая из двух основных блоков — теоретического и практического. Каждый из представленных блоков требует применения особых методов обучения, которые позволяют формировать конфликтологическую компетентность. Главное достоинство данной модели заключается в четком разграничении теоретического и практического подходов в процессе конфликтологического просвещения всех участников образования.

Особое внимание уделяется обоснованию роли интерактивных методов обучения в процессе формирования конфликтологической компетентности. В итоге автор подводит к выводу о том, что использование многообразных форм и методов работы в процессе функционирования школьной службы примирения позволяет расширять возможности по конфликтологическому просвещению учителей, обучающихся и их родителей.

Проведенные в статье данные и системный анализ позволили автору подчеркнуть необходимость включения в штат образовательного учреждения профессионального конфликтолога, прошедшего специальную подготовку по медиаторской деятельности.

*Ключевые слова:* школьные службы примирения; восстановительная медиация; профессиональная компетентность учителя; конфликтологическая компетентность; методы обучения.

*Для цитаты:* Рычихина Э. Н. Роль школьных служб примирения в конфликтологическом просвещении // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 95–104.

## Введение

В последнее время широкой общественности все чаще становится известно о конфликтах в школах. Наличие конфликта, равно как и нахождение в нем продолжительное время, способствует ухудшению психологического климата в коллективе, снижению уровня и результативности обучения, появлению проблем в поведении школьников. Поэтому в настоящее время идет поиск путей, позволяющих снижать количество конфликтов и остроту их протекания. Одним из направлений решения данного вопроса является формирование конфликтологической компетентности у всех участников образовательного процесса: работников образования, обучающихся и их родителей. Значительную роль в этом должны сыграть школьные службы примирения, которые все шире начинают создаваться по всей стране [8; 12].

### Развитие деятельности школьных служб примирения в стране

Школьные службы примирения открываются по всей стране с начала XXI века. Первая такая служба возникла в Москве, и сейчас эти формы восстановительной медиации широко внедряются в практику работы образовательных учреждений по всей стране. По последним данным мониторинга за 2015 год, в 22 субъектах Российской

Федерации существуют и работают школьные службы примирения. В статье Н. П. Гончаровой восстановительная медиация определяется как «процесс, в рамках которого участники с помощью беспристрастной третьей стороны (медиатора) разрешают конфликт» [6]. В Стандартах восстановительной медиации, разработанных Всероссийской ассоциацией восстановительной медиации, расширяется и уточняется данный подход к понятию процесса восстановительной медиации, в ходе которого медиатором «создаются условия для восстановления способности людей понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем (при необходимости — о заглаживании причиненного вреда), возникших в результате конфликта» [14]. В 2010 году значительную роль в развитии медиативных практик сыграло принятие Федерального закона «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» [1].

На теоретическом и практическом уровнях в настоящее время идет осмысление накопленного опыта, поиск наиболее оптимальных форм работы. Ресурсным центром медиации с 2009 года проводится мониторинг деятельности школьных служб примирения [7]. Динамика развития данных служб с 2009 по 2015 год отражена на рисунке 1.

Как показал мониторинг, в первые четыре года (с 2009 по 2012 год) наблюдался быстрый количественный рост служб примирения,

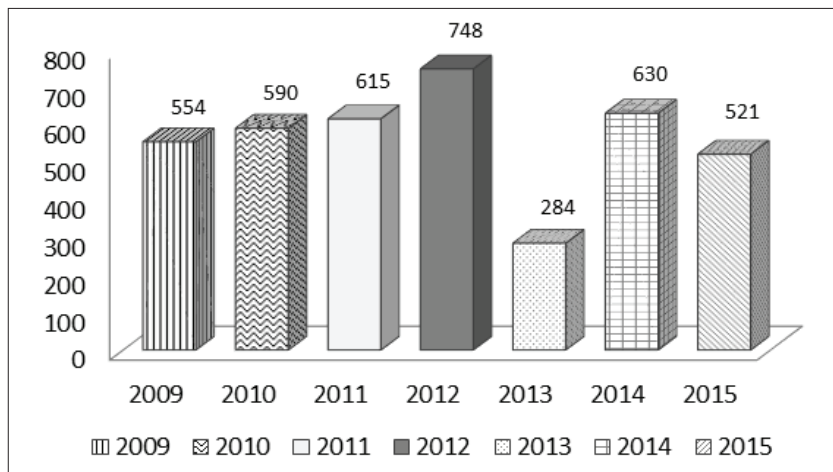


Рис. 1. Динамика количества медиативных служб в школах России

но в 2013 году произошло резкое сокращение их числа, однако в 2014 году наблюдается новый бурный рост и увеличение активности медиаторской деятельности в образовательных организациях по всей территории России, но он продолжает носить нестабильный характер.

Анализ организаторов мониторинга привел их к выводу о том, что резкий спад числа служб примирения в 2013 году связан с рядом факторов:

- не все существующие службы примирения сотрудничают с Центром, организующим мониторинг;
- не все службы работают регулярно (реже, чем один раз в четверть);
- службы распались из-за ухода из них лиц, проводивших идеи восстановительной медиации.

Эта нестабильность численности школьных служб примирения вызвана также следующими обстоятельствами:

- отсутствием четко разработанных положений, определяющих руководство данных служб и их взаимодействие с другими структурами образовательной организации;
- недостаточным уровнем конфликтологической подготовленности педагогов и обучающихся к работе в школьной службе примирения.

Кроме того, анализ документов и результатов деятельности школ примирения показал, что в большинстве случаев организуют и возглавляют эти службы психологи. Однако значи-

тельный объем работы, который выполняют школьные психологи в рамках своих профессиональных обязанностей, не позволяет им активно заниматься медиаторской деятельностью. Проведение процедуры медиации также требует не только специальной подготовки в области восстановительной медиации, но и фундаментальных знаний в области конфликтологии.

При создании комфортных социально-психологических условий для успешной адаптации и включенности детей в образовательную общность необходимым условием становится формирование доброжелательных отношений и атмосферы сотрудничества, что способствует снижению негативных конфликтогенных факторов. И в эту деятельность должны быть вовлечены все участники образовательного процесса.

Мониторинг школьных служб примирения позволил разделить участвующие в нем службы в зависимости от их качества работы. Соотношение числа школьных служб примирения по этому параметру отражено на круговой диаграмме рисунка 2.

Анализ мониторинга деятельности школьных служб примирения показывает, что около половины служб примирения (55 %) находится либо в процессе создания (14 %) или подготовки к созданию (13 %), либо созданы недавно (28 %). Участвующих в мониторинге, но не работающих — около 27 %. Результаты анализа приведенных данных позволяют сделать вывод о том, что работа школьных служб примирения связана с большими трудностями, которые не позволяют им эффективно функционировать.

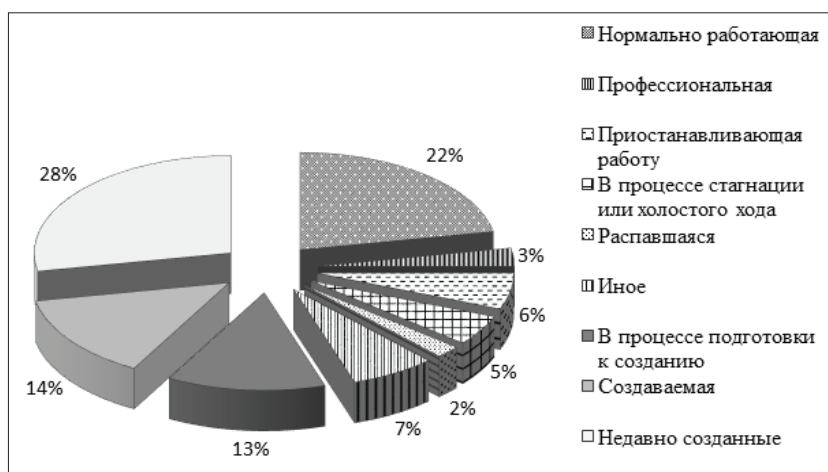


Рис. 2. Соотношение типов школьных служб примирения

Одним из факторов, влияющих на их развитие, является недостаток специалистов, способных организовать и регулярно осуществлять деятельность служб. С одной стороны, это должны быть люди, имеющие специальную подготовку и практику работы восстановительной медиации, а с другой — энтузиасты в своем деле. Для этого должны быть подготовлены взрослые участники данной деятельности, которые могли бы организовать и подготовить детей для работы в этом органе по урегулированию конфликтов. Еще один фактор, тормозящий появление новых служб, — недостаточная нормативная обеспеченность этой деятельности. Ни в Федеральном законе «Об образовании в РФ» [2], ни в Федеральном законе «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» [1] не прописаны возможности функционирования подобных служб и их участие в разрешении конфликтов, возникающих в школьном социуме.

Представленные данные говорят о том, что в настоящее время актуальным является разработка критериев эффективной работы школьных служб примирения, чтобы существующие службы функционировали стабильно и не прекращали свою деятельность.

Таким образом, два последних фактора показывают особую значимость формирования конфликтологической компетентности всех участников образовательного пространства, особенно учителей.

### **Роль учителя в деятельности школьных служб примирения**

Конфликтологическая компетентность учителя имеет особое значение и должна проявляться не только в умении самим грамотно вести себя в конфликте, но и в обучении учащихся правилам и конструктивным стилям поведения при возникновении конфликта, умении сглаживать назревающую конфликтную ситуацию, не использовать конфликтогены в общении, толерантному отношению к другим, умению организовывать сотрудничество в школьном коллективе. Роль учителя в функционировании школьной службы примирения является особенно важной, что объясняется рядом обстоятельств:

- учитель более тесно общается с детьми и оказывает на них влияние;
- учитель находится в непосредственном взаимодействии с родителями;
- административный корпус образовательной организации формируется из учителей.

По мнению Е. С. Романовой, И. В. Рябовой и Л. В. Макшанцевой, «особого подхода требует решение таких задач, как психолого-педагогическое сопровождение учащихся группы риска (исследование особенностей познавательной деятельности, изучение личностных особенностей учащихся и системы взаимоотношений, организация и проведение коррекционно-развивающих занятий, просветительская и консультационная деятельность); сохранение и укрепление психологического здоровья (просветительская и профилактическая работа с участниками образовательного процесса)» [11].

В жизни современного общества важнейшим фактором эффективной социальной реализации личности является ее конфликтологическая компетентность. Объективные условия общественных процессов демонстрируют наличие актуальной ситуации конфликтности микро- и макросреды, поэтому разработка социально-психологических средств развития данной компетентности является не только важной научной, но и общественно значимой проблемой. В этой связи принятие целенаправленных мер по повышению конфликтологической компетентности современных специалистов, в том числе и педагогов, неоднократно обсуждались психологами, социологами и конфликтологами.

Именно поэтому уровень конфликтологической компетентности учителя способен сыграть важную роль в развитии и поддержании деятельности школьной службы примирения. При этом чем выше уровень конфликтологической компетентности, тем большее влияние на ее развитие оказывает взаимодействие со школьной службой примирения. При этом учитель не обязательно должен быть членом школьной службы примирения, но его помощь в ее работе, квалифицированное участие в процедуре медиации позволяет развивать не только собственную конфликтологическую компетентность, но и проводить

конфликтологическое просвещение обучающихся и их родителей.

### **Влияние деятельности школьных служб примирения на формирование конфликтологической компетентности обучающихся и их родителей**

В процессе деятельности школьной службы примирения создаются условия для формирования конфликтологической компетентности обучающихся в образовательном учреждении и их родителей. Если проблеме формирования конфликтологической компетентности работников образовательных учреждений посвящено значительное количество публикаций [4; 5; 7; 9; 10], то в отношении обучающихся и их родителей публикаций значительно меньше. Однако именно в процессе взаимодействия возникают конфликты и перевод их в конструктивное русло возможен только в условиях обоюдного умения пойти на разрешение конфликта путем сотрудничества. Наличие конфликтологической компетентности проявляется не в умении избегать конфликтов, а управлять ими, помогать другим в условиях появившейся конфликтной ситуации справиться с конфликтами, перевести их в конструктивное русло.

Создание и эффективное функционирование службы примирения в образовательной организации поможет обучающимся:

- найти необходимый институт по разрешению возникшего конкретного конфликта, который может рассматривать конфликт со стороны всех заинтересованных в нем сторон;
- сформировать навыки ответственности за свое поведение;
- оказать влияние на формирование конструктивного опыта поведения в конфликте и пути его разрешения;
- понять влияние социально-культурных различий на общение и взаимодействие в коллективе, что в итоге будет способствовать формированию толерантности.

Процесс формирования конфликтологической компетентности обучающихся, вовлеченных в конфликт, и их родителей должен

строиться поэтапно на основе принципов восстановительной медиации.

На первом этапе происходит знакомство с системой восстановительной медиации. На втором этапе осуществляется процедура медиации, в ходе которой идет разбор конфликта. На третьем этапе организуется работа по реализации выработанных договоренностей.

Обучающиеся, принимающие участие в восстановительной медиации, получают определенную конфликтологическую подготовку. Именно эти ребята смогли бы стать теми субъектами, которые могут помочь в своем коллективе урегулировать конфликты. И чем больше таких детей, тем более широко будут проникать идеи конструктивного поведения в конфликте и его разрешения в школьный социум.

Для родителей участие в примирительных процедурах также становится важным условием формирования отношения к конфликту не как к чрезвычайной ситуации, а как к особым условиям, позволяющим выработать новые подходы к налаживанию конструктивного взаимодействия.

### **Методы конфликтологического просвещения в процессе функционирования школьных служб примирения**

Конфликтологической подготовке уделяется недостаточное внимание в системе образования. Прежде всего данная проблема касается вопроса содержания образовательных стандартов по данному направлению подготовки специалистов. Следом необходимо решать задачу в отношении содержания учебников, учебных и методических пособий. В значительной части учебных материалов по педагогике конфликтологическое содержание отсутствует или оно представлено в обобщенном контексте. В учебных материалах по конфликтологии внимание акцентируется в большей степени на коммуникационном аспекте, что требуется в соответствии с Федеральным образовательным стандартом по педагогике, утвержденном в 2015 году [3].



Данные учебники и пособия не включают дидактической составляющей или дают обобщенные конфликтологические представления, которые не учитывают особенности работы учителя. В итоге можно говорить о том, что такая конфликтологическая подготовка имеет фрагментарный характер, а для педагогов-психологов — слишком общий. Поэтому в данных условиях подготовка учителей и педагогов-психологов в области конфликтологического знания не дает им необходимого уровня подготовки в области управления и урегулирования конфликтов.

Как отмечается Л. И. Бершедовой [5] и Э. Н. Рычиной [13], в «типе профессиональной деятельности по предмету труда конфликтологическая компетентность необходима в системе «человек – человек», к которой относятся работа учителя и классного руководителя. Таким образом, в данной системе профессиональной деятельности важной составной частью профессиональной компетентности становится компетентность конфликтологическая» [5]. Конфликтологическая компетентность выступает важной составляющей профессиональной компетентности учителя, которая включает в себя юридический, интеллектуальный, социальный, психологический, коммуникативный аспекты. Именно на данных основаниях базируется работа школьной службы примирения, и на этом основании в состав общепрофессиональной компетентности учителя также включаются следующие навыки:

- юридические — возможность и стремление соразмерять свое социальное поведение и поведение окружающих с правовыми нормами;
- социальные, охватывающие всю систему разнообразных умений и навыков для взаимодействия в обществе и сценарии поведения в обычных ситуациях, складывающихся в процессе профессиональной деятельности;
- психологические — навыки и свойства личности, ее психологическая грамотность, способствующие эффективному, разрешению сложностей и проблем, возникающих в процессе деятельности;
- коммуникативные — построение процесса общения для создания положительного отношения с окружающими, грамотное тран-

слирование собеседникам своих мыслей, налаживание контакта;

- конфликтологические — способность учителя в конкретном конфликте реализовывать профессиональную деятельность, которая направлена на снижение деструктивного проявления конфликта, перевести его в социально-позитивное направление.

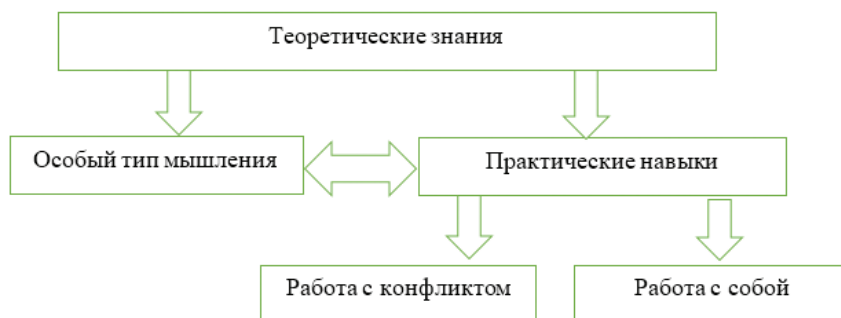
Таким образом, конфликтологическая компетентность — разновидность социально-психологической компетентности, включающая понимание основ противоречий в конфликтах между людьми, объективную оценку ситуации конфликта в образовательной среде, наличие коммуникативных навыков конструктивного неконфликтного взаимодействия с людьми для урегулирования конфликтных ситуаций и связанных с ними возможных последствий [13].

Умения и навыки работы с конфликтами и безболезненный выход из них, приобретенные в процессе обучения и воспитания в школе и других образовательных учреждениях, создают основу для их приращения и обогащения в дальнейшем.

Формирование и развитие конфликтологической компетентности можно представить в виде эвристической модели, которая включает несколько блоков. Схематическое изображение модели показано на рисунке 3.

Представленная модель содержит два основных блока — теоретический и практический. Основу развития конфликтологической компетентности составляет теоретический блок, который включает теоретические знания общей конфликтологии и ее направлений — политической, социологической, психологической, экономической, юридической и др. Практический и теоретический блоки связаны необходимостью формирования особого типа мышления. В результате обучающийся овладеет следующими видами компетентности:

- возможностью личностной, коммуникативной, кооперативной, интеллектуальной, саногенной и экзистенциональной рефлексивности;
- методологичностью, включающей умение вырабатывать методологически обоснованный подход к решению конфликтологических проблем;



**Рис. 3.** Модель формирования конфликтологической компетентности

– креативностью, позволяющей создавать новые подходы к решению возникающих в процессе конфликта проблем;

– многогранностью мышления, позволяющей рассматривать конфликт с различных позиций для представления перспектив его развития.

Практический блок модели основывается на двух составляющих — работе непосредственно с конфликтом и работе над собой. В первом случае необходимо умение владеть многообразными социальными технологиями, направленными на профилактику и управление уже возникшим конфликтом, минимизировать негативные проявления конфликта. Во втором случае необходимо овладение, применение и обучение других в условиях конфликта применять технологические приемы психогигиены, направленные на повышение эмоциональной устойчивости и умение контролировать себя в условиях нестандартной ситуации, а также умение работать со стрессом и иметь сформированные навыки стрессоустойчивости.

Каждый из представленных блоков требует применения своих методов обучения, которые позволяют формировать конфликтологическую компетентность. Соотношение составляющих конфликтологической компетентности и методов, которые способствуют ее формированию, отражено в таблице 1.

Эффективность представленных методов повышается при использовании инновационных интерактивных методов обучения. Традиционная лекция должна заменяться проблемной с использованием современных компьютерных и мультимедийных технологий. При проведении практических занятий

используются интерактивные методы проведения семинарских занятий, в том числе с элементами сократовского метода, мозгового штурма, игровых методов и др. Для более широкого распространения конфликтологического знания целесообразно проведение конференций, в которых принимали бы участие и учителя, и обучающиеся, и их родители.

В условиях функционирования школьной службы примирения возможна организация работы по формированию и просвещению в области конфликтологии всех участников образовательного процесса. Для учителей данная работа будет осуществляться в большей степени с теоретико-практической направленностью, в то время как для родителей и обучающихся основной упор должен быть сделан на практическую составляющую данного процесса. Обучение проходит в нескольких направлениях:

- 1) в процессе подготовки к процедуре медиации;
- 2) в процессе проведения медиативной процедуры;
- 3) в процессе обучения участников работы школьной службы примирения.

Многообразие форм и методов работы в процессе функционирования школьной службы примирения позволяет расширять возможности по конфликтологическому просвещению учителей, обучающихся и их родителей.

### Заключение

В процессе работы школьной службы примирения создаются условия для формирования совокупности составляющих

## Методы формирования конфликтологической компетентности

Составляющие конфликтологической компетентности	Методы формирования конфликтологической компетентности
Наличие теоретических знаний в области конфликтологии и медиации, умение их пополнять	Лекции, распространение литературы конфликтологической направленности, курсы повышения квалификации, самообразование
Наличие типа научного мышления	Решение нестандартных творческих задач, анализ и обобщение опыта, создание новых заданий и задач, проектная деятельность, организация творческой работы других
Овладение технологиями профилактики и управления, а также снижения негативных форм протекания конфликта	Практические занятия, тренинги, деловые игры, применение диагностических методик, кейс-технологии, решение ситуативных задач
Овладение и умение обучить других технологиям психогигиены и наличие стрессоустойчивости в конфликтах	Тренинги, упражнения, техники (например, релаксации), знакомство и освоение навыков здорового образа жизни и др.

конфликтологической компетентности учителя в процессе взаимодействия всех участников процесса восстановительной медиации. При этом важным участником данной службы является профессионал, способный оказывать помощь не только в процессе проведения медиативных процедур, но и в создании условий для формирования конфликтологической компетентности всех участвующих в этом процессе. Именно нехватка профессионально подготовленных медиаторов, работающих

в школе, способствует тому, что службы примирения распадаются, перестают существовать или работают формально, для отчетов. Поэтому одним из действенных факторов решения важной для системы образования проблемы — создания эффективной, работающей регулярно школьной службы примирения — является включение в штат образовательного учреждения профессионального конфликтолога, прошедшего специальную подготовку по медиаторской деятельности.

## Литература

1. Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27.07.2010 № 193-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_103038/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038/)
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 01.05.2017). [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
3. Федеральный образовательный стандарт высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 — Педагогическое образование. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583>
4. **Бережная Г. С.** Методологические основы формирования профессионально-конфликтологической компетентности педагога // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: «Филология, педагогика, психология». 2007. № 4. С. 47–52.
5. **Бершедова Л. И., Рычихина Э. Н.** Конфликтологическая компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя и классного руководителя // Вестник Тамбовского университета. Серия: «Гуманитарные науки». 2013. № 7 (123). С. 116–121.
6. **Гончарова Н. П.** Восстановительный подход к решению конфликтов в школьной среде. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.scdk.ru/index.php?id=292&option=com\\_content&view=article](http://www.scdk.ru/index.php?id=292&option=com_content&view=article)
7. **Жуковский В. П., Скворцова Л. А.** Конфликтологическая компетентность педагога: структурно-содержательный анализ // Вестник Костромского государственного университета. Серия: «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2015. Т. 21. № 3. С. 18–20.
8. **Коновалов А. Ю.** Мониторинг деятельности школьных служб примирения за 2014 год, проводимый в рамках Всероссийской ассоциации восстановительной медиации // Вестник восстановительной юстиции. 2015. № 12. С. 158–182.

9. Кошкина И. В. Условия формирования конфликтологической компетентности у педагогов дошкольной образовательной организации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6. № 1. С. 10–15.
10. Макшанцева Л. В., Овчаренко Л. Ю. Конфликтологическая компетентность педагога и медиативная деятельность в образовательном процессе // Системная психология и социология. 2015. № 2. С. 31–35.
11. Романова Е. С., Рябова И. В., Макшанцева Л. В. О создании интегративной модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в современной школе // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 9–16.
12. Романова Е. С., Абушкин Б. М., Ткаченко А. В. Родительская общественность в решении вопросов образовательной политики // Системная психология и социология. 2014. № 11. С. 133–141.
13. Рычихина Э. Н., Капранова М. В. Формирование конфликтологической компетентности в системе регионального образовательного пространства // Вестник ассоциации вузов и сервиса. 2013. № 2. С. 85–89.
14. Стандарты восстановительной медиации. [Электронный ресурс]. URL: <http://sprc.ru/wp-content/uploads/2012/08/Стандарты-восстановительной-медиации.pdf>

## THE ROLE OF THE SCHOOL MEDIATION SERVICES IN THE CONFLICTOLOGICAL EDUCATION

*E. N. Rychikhina*  
MCU, Moscow

The growth of conflicts at schools leads to a necessity to develop the conflict resolution skills of all parties involved into the education process, and school mediation services play the main role in this activity. This article reviews educational capabilities of counselling and its role in forming the conflict resolution competency.

The urgency of this article is in its review of a new area in Russian education — the area of school mediation services. The author has analyzed the functioning of school counselling in Russia and showed its unstable development. Based on the monitoring results the author sees the necessity to develop a conflict resolution competency for all parties involved into the education process.

A level of teacher's conflict resolution competency is critical for school mediation service development. Also the author reviews circumstances that help to increase a teacher's role in school mediation service. If teachers' conflict resolution competency is formed properly, that will allow them to use the school mediation service to work closely with students and their parents to advance their conflict resolution skills.

The author shows how to form the conflict resolution competency using the process of recovery mediation. The article highlights the importance to involve the students into the school mediation service work, where they could have an experience to work with conflicts, receiving the theoretical and practical knowledge of rules regulating conduct in conflict situations.

This article identifies and describes the components of conflict resolution competency that includes legal, social, psychological, communicatory and conflict resolution components. The author describes the heuristic model to develop the conflict resolution competency that consists of two approaches: theoretical and practical. Each approach has its own methods of education. The main advantage of this model is a distinct differentiation of theoretical and practical approaches during the educational process.

This article pays special attention to methods used in the process of forming the conflict resolution competency and conflict resolution education. The author highlights the main component of the conflict resolution competency — the interactive methods of education. At the end, the author makes a conclusion that the usage of various forms and methods of the school mediation service allows to improve the possibility to educate teachers, students and their parents.

The review of data and system-oriented analysis allowed the author to highlight the importance for schools to employ a professional conflict resolution specialist with a mediation training.

*Keywords:* school mediation services; remedial mediation; teacher's professional competency; conflict resolution competency; methods of education.

*For citation:* Rychikhina E. N. The role of the school mediation services in the conflictological education // Systems psychology and sociology. 2017. № 3 (23). P. 95–104.

## References

1. The Federal law «On alternative dispute settlement procedure with the participation of a mediator (a mediation procedure)» dated 27.07.2010 № 193–FL. [Electronic resource]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_103038/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038/)
2. The Federal law «On education in Russian Federation» of 29.12.2012 № 273-FL (edition of 01.05.2017). [Electronic resource]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
3. The Federal educational standard of higher education. Baccalaureate training. 44.03.01. — teacher education. [Electronic resource]. URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583>
4. **Berezhnaya G. S.** Methodological bases of formation of teachers' professionally-conflictological competence // Bulletin of Baltic Federal University. Kant. Series: «Philology, pedagogy, psychology». 2007. № 4. P. 47–52.
5. **Bershedova L. I., Richikhina E. N.** Conflictological competence in the structure of professional competence of teachers and the classroom teacher // Vestnik Tambov University. Series: «Humanities». 2013. № 7 (123). P. 116–121.
6. **Goncharova N. P.** A restorative approach to solving conflicts in the school environment. [Electronic resource]. URL: [http://www.scdk.ru/index.php?id=292&option=com\\_content&view=article](http://www.scdk.ru/index.php?id=292&option=com_content&view=article).
7. **Zhukovsky V. P., Skvortsova L. A.** Conflictological competence of teachers: structural analysis // Bulletin of the Kostroma state University. Series: «Pedagogy. Psychology. Sotsiogenetiki». 2015. T. 21. № 3. P. 18–20.
8. **Konovalov A. Y.** Monitoring of school reconciliation services for 2014, held in the framework of the Russian Association of restorative mediation // Journal of restorative justice. 2015. № 12. P. 158–182.
9. **Koshkina I. V.** conditions of formation of conflictological competence of teachers of preschool educational organizations // Proceedings of the Saratov University. New series. Acmeology of education. Developmental and educational psychology. 2017. Vol. 6. №. 1. P. 10–15.
10. **Makshantseva L. V., Ovcharenko L. Y.** Conflictological competence of a teacher and mediation activities in the educational process // Systems psychology and sociology. 2015. № 2. P. 31–35.
11. **Romanova E. S., Ryabova I. V., Makshantseva L. V.** On the creation of an integrative model of psycho-pedagogical maintenance of educational process at modern school // Systems psychology and sociology. 2013. № 8. P. 9–16.
12. **Romanova E. S., Ababushkin B. M., Tkachenko A. V.** The parent community in addressing issues of educational policy // Systems psychology and sociology. 2014. № 11. P. 133–141.
13. **Richikhina E. N., Kapranova M. V.** Formation of conflictological competence in the system of regional educational space // Journal of the Association of universities and service. 2013. № 2. P. 85–89.
14. Standards of the rehabilitative mediation. [Electronic resource]. URL: <http://sprc.ru/wp-content/uploads/2012/08/Стандарты-восстановительной-медиации.pdf>



## **Информация**

---

### **ЮБИЛЕЙ АКАДЕМИКА РАН, ПРОФЕССОРА ИРИНЫ ПЕТРОВНЫ АНОХИНОЙ!**

Редколлегия и редакционный совет журнала «Системная психология и социология» поздравляют академика РАН, профессора, заслуженного деятеля науки Российской Федерации Ирину Петровну Анохину с юбилеем!



Ирина Петровна Анохина является высококвалифицированным специалистом в области фундаментальных проблем психических заболеваний, алкоголизма и наркоманий. Она принимала активное участие в становлении в нашей стране научной специальности «Наркология» и организации Национального научного центра наркологии.

Основным направлением научной деятельности И. П. Анохиной стало изучение нарушений функций мозга при шизофрении, депрессиях, алкоголизме, наркоманиях и др. На основе этих исследований ею была создана научная школа изучения патогенеза психических заболеваний и болезней зависимостей, в том числе концепция единства биологических механизмов различных видов зависимости, а также значение генетических механизмов в наследственной предрасположенности к потреблению психоактивных веществ.

Все теоретические, экспериментальные и прикладные разработки получили широкое признание как в России, так и за рубежом. Она достойно представляет российскую науку на многочисленных конгрессах, симпозиумах и конференциях, являясь членом Международного и Европейского обществ биомедицинских исследований алкоголизма, Международного общества по изучению мозга и Американского психосоматического общества.

Желаем Ирине Петровне дальнейших творческих успехов, здоровья и долгих лет жизни!

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА  
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ», 2017, № 3 (23)

---

---

«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS, 2017, № 3 (23)



**РОМАНОВА Евгения Сергеевна** — доктор психологических наук, профессор. Директор Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, заведующий кафедрой общей и практической психологии ИПССО МГПУ. Заслуженный учитель Российской Федерации, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Лауреат премии Президента Российской Федерации 1998 в области образования, лауреат премии Правительства Российской Федерации за 2009 год 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 за 2009 год 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



**ЗОБКОВ Александр Валерьевич** — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир.

**ZOBKOV Alexandr Valeryevich** — doctor of Psychology, a professor at the department of General and Pedagogical Psychology of the Vladimir State University, Vladimir city.

E-mail: av.zobkov@gmail.com



**МАКШАНЦЕВА Людмила Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

**MAKSHANTSEVA Ludmila Viktorovna** — PhD (Psychology), docent, docent of the department of General and Practical Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social relations at the Moscow City University.

E-mail: mak.96@mail.ru



**ШЕЙНОВ Виктор Павлович** — доктор социологических наук, профессор, академик Международной академии информационных технологий, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы Белорусского государственного университета.

**SHEINOV Viktor Pavlovich** — doctor of Sociology, full professor, academician of the international academy of Information Technologies, a professor at the department of Psychology and Pedagogical Proficiency at the Institute of Higher Education under the Auspices of the Belarusian State University.

E-mail: sheinov1@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, a professor of the department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology at the Institute of psychology, Sociology and Social Relations at the Moscow City University.

E-mail: shilova\_toma@mail.ru



**КОСТЕРЕВА Людмила Ивановна** — аспирант кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, психолог отдела современных высокотехнологичных методов психологической диагностики и реабилитации медико-социальной экспертизы Минтруда России.

**KOSTEREVA Ludmila Ivanovna** — a post-graduate student of the department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations at the Moscow City University, a psychologist of the department of Modern High-tech Methods of Psychological Diagnostics and Rehabilitation of Federal Government-Financed Institution «Federal Bureau of Medico-Social Expertise of Russian Labor Department».

E-mail: kli-2007@mail.ru



**ШУБИН Сергей Борисович** — аспирант кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

**SHUBIN Sergey Borisovitch** — a post-graduate student at the department of General and Practical Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.



**ШАРОВА Светлана Сергеевна** — педагог-психолог Колледжа малого бизнеса № 4.

**SHAROVA Svetlana Sergeevna** — a psychologist at college of Small Business № 4.

E-mail: lightgp@mail.ru



**МАШКОВА Лариса Александровна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета государственного управления МГУ имени М. В. Ломоносова.

**MASHKOVA Larisa Alexandrovna** — PhD (Philology), a docent of the department of Foreign Languages at the faculty of Public Administration at the Lomonosov Moscow State University.

E-mail: la.mashkova@gmail.com.



**ИВАНОВ Денис Васильевич** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета.

**IVANOV Denis Vasilievich** — PhD (pedagogics), a docent at the department of General Psychology and History Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University.

E-mail: [ivanovdirkutsk@yandex.ru](mailto:ivanovdirkutsk@yandex.ru)



**БЕРШЕДОВА Людмила Ивановна** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

**BERSHEDOVA Ludmila Ivanovna** — doctor of Psychology, full professor, a professor at the department of General and Practical Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.

E-mail: [bershedova@mail.ru](mailto:bershedova@mail.ru)



**НАБАТНИКОВА Людмила Петровна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

**NABATNIKOVA Ludmila Petrovna** — PhD (Psychology), docent, a docent at the department of General and Practical Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.

E-mail: [lpnabat@mail.ru](mailto:lpnabat@mail.ru)



**АНАНИШНЕВ Владимир Максимович** — доктор социологических наук, профессор, академик Российской академии естественных наук, профессор кафедры социологии и психолого-социальных технологий Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

**ANANISHNEV Vladimir Maksimovich** — doctor of Sociology, full professor, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, a professor of the department of Sociology and Psychosocial Technologies at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations at the Moscow City university.

E-mail: [ananishnevv@yandex.ru](mailto:ananishnevv@yandex.ru)





**ЮГАЙ Светлана Владимировна** — аспирант кафедры социологии и психолого-социальных технологий Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, генеральный директор ООО «Студия «АртЛучик».

**YUGAY Svetlana Vladimirovna** — a post-graduate student of the department of Sociology and Psychosocial Technologies at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations at the Moscow City University, General director of the Ltd «Studio «ArtLuchik».



**ОВСОВ Александр Павлович** — аспирант кафедры социологии и психолого-социальных технологий Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ. Главный государственный налоговый инспектор межрегиональной инспекции ФНС России по крупнейшим налогоплательщикам.

**OVSOV Alexandr Pavlovich** — a post-graduate student of the department of Sociology and Psychosocial Technologies at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations at the Moscow City University. State tax inspector – in – chief for the major tax payers at the Federal tax service of Russia.



**РЫЧИХИНА Элина Николаевна** — доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры социологии и психолого-социальных технологий Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

**RYCHIKHINA Elina Nikolaevna** — doctor of Sociology, docent, a professor of the department of Sociology and Psychosocial Technologies at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations at the Moscow City University.

E-mail: [elina.2002@mail.ru](mailto:elina.2002@mail.ru)

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Журнал «Системная психология и социология» публикует оригинальные теоретические работы и исследования по проблемам системных описаний в психологии и социологии.

В научном журнале размещаются следующие виды работ:

- методологические и теоретические статьи,
- статьи, описывающие новый метод, тест, опросник и т. д.,
- эмпирические исследования,
- информационно-аналитические материалы,
- рецензирование статей, книг и т. д.

В зависимости от жанра статья должна иметь определенную структуру. Если статья описывает эмпирические исследования, новые методические приемы, тесты, опросники и т. д., то структура статьи включает следующие разделы: «Введение», «Методика», «Результаты и их обсуждение», «Выводы», «Заключение», «Литература».

Информационно-аналитические статьи, методические и теоретические статьи предполагают наличие таких разделов, как «Введение», «Результаты», «Выводы», «Заключение», «Литература».

В редакцию принимаются материалы объемом до одного авторского листа (не более 40 тыс. знаков с пробелами). Объем статей, подготовленных по заказу редакции, не ограничивается. Текст должен быть набран шрифтом *Times New Roman*, 14 кеглем через 1,5 интервала с выравниванием по ширине. Поля: слева — 2 см, справа — 1 см, верхнее и нижнее — по 2 см соответственно. Все страницы рукописи должны быть пронумерованы.

Заголовки разделов статьи печатаются шрифтом *Times New Roman*, полужирным 14 кеглем без курсива, по центру столбца. В конце заголовков разделов точка не ставится (например, Результаты).

Заголовок статьи оформляется по образцу: название (по центру страницы, заглавными буквами, полужирным шрифтом, 14 кегль, не более 7 слов, без точки в конце названия). Ниже инициалы и фамилия автора. Например: И. И. Иванов

Статья должна начинаться с расширенной аннотации (не менее 200 и не более 250 слов, или 1600–1850 знаков с пробелами) и перечня ключевых слов на русском и английском языках. Ключевые слова отделяются друг от друга точкой с запятой. Текст аннотации набирается прямым (без курсива) шрифтом с точкой в конце. Название статьи также переводится на английский язык.

Библиографические ссылки при цитировании приводятся в конце статьи в алфавитном порядке на русском и английском языках. Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [15: с. 140], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, а вторая — номер страницы источника (если это цитата). Упоминание всех персоналий в тексте статьи обязательно с инициалами.

В списке литературы желательно указывать **не менее 15 источников**. Из них, желательно, чтобы **половина была на английском языке**, при этом **половина всех цитируемых источников** (как русскоязычных, так и англоязычных) — издания **за последние 5–7 лет**.

Рисунки, графики, схемы нельзя сканировать, они должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения. К статье отдельно прилагаются файлы с рисунками, графиками в таком формате, чтобы легко можно было внести правки, согласно требованиям публикации.

К статье необходимо приложить следующие сведения об авторе: фамилия, имя и отчество полностью; ученая степень и звание; место работы и должность; контактный телефон и адрес электронной почты, фото каждого автора 3 × 4 (в формате \*.jpg). Сведения об авторе (кроме контактных данных) должны быть представлены на русском и английском языках.

Рецензирование проходит в период от одного до трех месяцев. Решение о публикации принимается на основе результатов рецензирования редколлекцией. В случае положительного решения публикация происходит в порядке очередности поступления материалов в редакцию.

Материалы предоставляются как по электронной почте журнала [systempsychology@mgpu.ru](mailto:systempsychology@mgpu.ru), так и в распечатанном виде (+ копия статьи на диске в электронном формате \*.doc. Word 2000, 2003 (и выше)) в Институт психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

Адрес редакции журнала: 127287, Москва, Петровско-Разумовский пр., д. 27.

E-mail: [systempsychology@mgpu.ru](mailto:systempsychology@mgpu.ru)

Телефон: 8 (495) 612 67 16

## AUTHOR GUIDELINES

An article should ordinarily not exceed 40 000 of signs, including references and tabular material. It should be typed in standard Times New Roman 11 print, with 1 line spacing in MS Office files (Word 2000, 2003 and etc.). Exceptions may be made with prior approval of the Editor in Chief. It is authors' responsibility to ensure their reviews are comprehensive and as up to date as possible so the data are still current at the time of publication.

### Article Structure

#### Abstract

A concise and factual abstract is required (**not exceeding 200–250 words**). The abstract should state briefly the purpose of the research, the principal results and major conclusions. References here should be avoided.

#### Keywords

Immediately after the abstract, provide a maximum of **10 keywords**. Be careful with abbreviations: only abbreviations firmly established in the field may be eligible.

#### Introduction

#### Research methods

#### Results and discussion

#### Conclusion

#### Literature (**at least 15 references and more**).

#### Graphical abstract and Tables

A graphical abstract is optional, its use is encouraged as it draws more attention to the article. The graphical abstract should summarize the contents of the article in a concise, pictorial form designed to capture the attention of a wide readership. Graphical abstracts should be submitted as a separate file via email. The image should be readable using a regular screen resolution. Preferred file types: \*.tiff, \*.pdf or MS Office files. Please submit tables as editable text and not as images. Tables can be placed either next to the relevant text in the article, or on separate page(s) at the end. Number tables consecutively in accordance with their appearance in the text and place any table notes below the table body.

Every author should send the following information: his full surname, name, his academic status and degree; the place of his work and information about the post he takes; contact information, including e-mail and his photo 3 × 4 (Preferred file types: \*tiff, \*jpg).

**Contact Details for Submission**

Authors are requested to submit their articles and contact details electronically via e-mail: [systempsychology@mgpu.ru](mailto:systempsychology@mgpu.ru). Authors also should remember to supply the names and contact details of all co-authors, mentioned in the article.

E-mail: [systempsychology@mgpu.ru](mailto:systempsychology@mgpu.ru)  
Tel.: 8 (495) 612 67 16

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**



**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

# СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Научно-практический журнал

2017

№ 3 (23)

Выходит 4 раза в год

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденеева*

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: + 7 499 181 5036.

Подписано в печать: 10.10.2017 г. Формат 70 × 108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Бумага офсетная.

Объем 7,25 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.