

Московский городской педагогический университет

Всероссийское периодическое издание

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

2020

№ 2 (34)

Выходит 4 раза в год

ISSN (print): 2223–6872

ISSN (online): 2223–6880

Москва

2020

Системная психология и социология: научно-практический журнал. М.: МГПУ, 2020.
№ 2 (34). 144 с.

ISSN (print): 2223–6872

ISSN (online): 2223–6880

Редакционная коллегия

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор, Москва),
Рыжов Борис Николаевич (зам. главного редактора, Москва),
Арзуманов Юрий Леонидович (Москва), Бершедова Людмила Ивановна (Москва),
Волкова Елена Николаевна (Санкт-Петербург), Дочкал Владимир (Братислава, Словакия),
Дубровина Ирина Владимировна (Москва), Жданова Светлана Юрьевна (Пермь),
Иванов Денис Васильевич (Новосибирск), Карпова Наталия Львовна (Москва),
Левченко Ирина Юрьевна (Москва), Ленков Сергей Леонидович (Тверь),
Лех Витковски (Слупск, Польша), Лидак Людмила Валентиновна (Пятигорск),
Прюс Франц (Грайфсвальд, Германия)

Редакционный совет

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),
Шейнов Виктор Павлович (зам. председателя, Минск, Беларусь)
Абушкин Борис Михайлович (Москва), Ананишнев Владимир Максимович (Москва),
Аншакова Валентина Васильевна (Астрахань), Бакшутова Екатерина Валерьевна (Самара),
Волковская Татьяна Николаевна (Москва), Вяткин Бронислав Александрович (Пермь),
Георгиева Росица (София, Болгария), Забродин Юрий Михайлович (Москва),
Иванников Вячеслав Андреевич (Москва), Казак Тамара Владимировна (Минск, Беларусь),
Коган Борис Михайлович (Москва), Консон Григорий Рафаэльевич (Москва),
Лобанов Александр Павлович (Минск, Беларусь), Миронова Татьяна Ивановна (Кострома),
Рац Александр Яковлевич (Санкт-Петербург), Романова Евгения Сергеевна (Москва),
Рубцова Надежда Евгеньевна (Тверь), Рычихина Элина Николаевна (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»: 80651

Зав. редакцией О. В. Чибискова

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

Тел.: +7 495 612 6716

E-mail: systempsychology@mgpu.ru

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

© ГАОУ ВО МГПУ, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Теория и метод системной психологии

Рыжов Б. Н. Я-реальное, Я-идеальное и Я-скрытое (с переводом на английский язык Л. А. Машковой).....	5
---	---

Психологические исследования

Романова Е. С. Саморефлексия и взаимодействие человека и общества в творчестве Ф. М. Достоевского	21
Перевозкин С. Б., Тишкова А. С. Темпоральная специфика ролевой структуры социально-психологической адаптации кадетов	31
Эксакусто Т. В., Кибальченко И. А. Факторные структуры интеллектуально- личностного ресурса молодых людей.....	45
Ледовская Т. В., Солянин Н. Э. Психологическая структура коммуникативных способностей студентов педагогического вуза	59
Урунтаева Г. А., Гошева Е. Н. Профессионально-педагогическая деятельность воспитателя: концептуальные основы познания дошкольника.....	69
Валявко С. М., Шулекина Ю. А., Чибискова О. В. Роль словесной памяти в становлении текстовой компетенции дошкольников.....	82
Любимов М. Л., Соловьёва И. Л., Захарова М. О., Мокс А. А. Создание комфортной среды обучения для детей с ОВЗ посредством использования технологии неформального образования.....	94

История психологии и психология истории

Иванов Д. В. Системные представления о человеке борющемся в отечественной психологической мысли конца XIX– начала XX века.....	108
---	-----

Социологические исследования

Рябов В. В., Ананишнев В. М., Ткаченко А. В., Меркушин В. И., Машкова Л. А. Инновационные технологии социализации учащихся в рамках единой системы университетского образовательного комплекса.....	119
---	-----

Юбилей

Виктору Павловичу Шейнову — 80!	134
---------------------------------------	-----

Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2020, № 2 (34)....	136
Требования к оформлению статей.....	142

CONTENTS

Theory and Method of Systems Psychology

- Ryzhov B. N.** The actual-self, ideal-self and hidden-self
(with Translation into English by L. A. Mashkova).....5

Psychological Researches

- Romanova E. S.** Self-reflection and interaction between individual and society
in F. M. Dostoevsky's heritage.....21
- Perevozkin S. B., Tishkova A. S.** Temporal specificity of the role structure
of social-psychological adaptation of cadets31
- Eksakusto T. V., Kibal'chenko I. A.** Factor structures of the young people's
intellectual and personal resource45
- Ledovskaya T. V., Solynin N. E.** Psychological structure of communicative
abilities in pedagogical university students59
- Uruntaeva G. A., Gosheva E. N.** Professional-pedagogical activity
of a preschool teacher: conceptual bases of cognition of a preschool child69
- Valyavko S. M., Chibiskova O. V., Shulekina Ju. A.** Verbal memory in the formation
of textual competence in preschoolers82
- Lyubimov M. L., Solovyova I. L., Zakharova M. O., Moks A. A.** Creating
a comfortable educational environment for students with disabilities
using informal education technologies94

History of Psychology and Psychology of History

- Ivanov D. V.** System concepts of man struggling in Russian psychological
thought in the late XIX – early XX centuries108

Sociological Researches

- Ryabov V. V., Ananishnev V. M., Tkachenko A. V., Merkushev V. I., Mashkova L. A.**
Innovative technologies for student socialization in a single system of university
educational complex119

Anniversary

- Victor Pavlovich Sheinov is 80!134

Information

- Authors of the Journal «Systems Psychology and Sociology», 2020, № 2 (34)136
- Author Guidelines142

УДК 159.9
DOI 10.25688/2223-6872.2020.34.2.01

Я-РЕАЛЬНОЕ, Я-ИДЕАЛЬНОЕ И Я-СКРЫТОЕ

Б. Н. Рыжов,
МГПУ, Москва,
RyzhovBN@mgpu.ru

Статья посвящена описанию новой схемы системной диагностики мотивационно-ценностной сферы личности. Методологической базой для разработки предложенной схемы явилась системная типология мотивации, позволяющая выделить восемь ее основных видов, включая четыре вида мотивации, направленных на развитие и сохранение вида и общества, и четыре вида мотивации, способствующих развитию и сохранению индивида и личности.

В работе предложено описание методики самооценки мотивационного профиля личности, позволяющей в сочетании с тестом системного профиля мотивации — СПМ — получить ряд взаимодополняющих содержательных характеристик мотивационного ядра личности. В их числе: Я-реальное, или определяемый на основе данных теста СПМ системный профиль мотивации; Я-идеальное, или установленный на основе описанной в настоящем исследовании методики системный профиль самооценки мотивационных тенденций, в котором отражено давление на мотивационное ядро личности принятых в обществе социальных норм; и Я-скрытое, или построенный на основе суперпозиции Я-реального и Я-идеального профиль мотивационных диспозиций, отражающий компенсирующее давление на мотивационное ядро личности индивидуалистических побуждений, направленных на развитие и сохранение индивида и личности.

Для верификации предложенной психодиагностической схемы было проведено популяционное исследование сравнительных характеристик Я-реального и Я-идеального. Исследование проводилось в период 2019–2020 гг. с участием 187 обследуемых обоего пола в возрасте 18–48 лет. Полученные результаты показали наличие устойчивого эффекта социального давления на самооценку мотивационных тенденций, обуславливающего целесообразность интерпретации данных самооценки как Я-идеального.

В работе также отмечена возможность использования выделенных структур мотивационного ядра личности для системной интерпретации принятых в психоаналитической традиции инстанций личности. Предложенная схема диагностики позволяет получить количественную оценку влияния различных системных факторов на структуру мотивационных диспозиций личности и может быть рекомендована для использования в практике консультационной и психотерапевтической работы.

Ключевые слова: системная психология; мотивация; мотивационное ядро личности; Я-реальное; Я-идеальное; Я-скрытое; эго; суперэго; ид; профиль мотивации; ценностные ориентации; ранжирование ценностей.

Для цитаты: Рыжов Б. Н. Я-реальное, Я-идеальное и Я-скрытое // Системная психология и социология. 2020. № 2 (34). С. 5–20. DOI: 10.25688/2223 6872.2020.34.2.01

Рыжов Борис Николаевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: RyzhovBN@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8848-3622>

Введение

В любой научной дисциплине существует немало примеров рационального истолкования ранее введенных понятий с позиций возникшей в более позднее время теории. Большой ряд таких рационализаций прежних понятий можно найти и в психологии. Одним из наиболее известных примеров может служить естественно-научная интерпретация И. П. Павловым четырехкомпонентной типологии темпераментов, предложенной, как принято считать, Гиппократом в V в. до н. э. [13; 14]. Разумеется, в XX столетии объяснение существования темпераментов преобладанием того или иного «жизненного сока» никого не устраивала, но предложенная античными врачами типология, как и сами названия темпераментов, используются до сих пор [9; 15].

Нечто схожее происходит и со знаменитой триадой инстанций личности З. Фрейда. Предложенная Фрейдом концепция еще при жизни автора столкнулась с попытками рационализации и расширенного истолкования в русле самого психоанализа. С позиций других методологических направлений, таких как, например, гештальтпсихология или когнитивная психология, ортодоксальная психоаналитическая трактовка инстанций личности вообще не представлялась научной [1]. Несмотря на это, многие введенные Фрейдом термины и понятия и, главное, его представление о глубинной структуре личности, в которой сосуществуют бессознательные биологические импульсы, усвоенные человеком нормы общественной морали и его рациональное Я, в той или иной мере используются представителями самых разных направлений психологии [3; 6; 7]. Но сегодня причину побудительных сил поведения человека чаще усматривают не в описанной Фрейдом загадочной энергии либидо, а в особенностях строения и динамике развития мотивационно-ценностной сферы человека — глубинного ядра личности [4; 8]. Однако, несмотря на большое число исследований, посвященных этой проблеме, современная психология не имеет общепризнанной теории мотивации [2; 10–12].

В этой связи целью настоящей работы стало уточнение системной структуры мотивационного ядра личности и попытка рациональной интерпретации психоаналитической триады инстанций личности с позиций современной системной психологии.

Самооценка системного профиля мотивации

В современной системной психологии описано несколько версий методики системной диагностики мотивации, называемой также тестом системного профиля мотивации (СПМ) [5]. Методически тест построен на ранжировании обследуемым специальной подборки психологических ценностей, соотношенных с выделяемыми в системной психологии видами мотивации. Результаты тестирования позволяют констатировать сложившуюся иерархию мотивационных тенденций. Однако они не могут раскрыть всех ее особенностей. Дополнительные возможности дает самооценка обследуемым своего профиля мотивации.

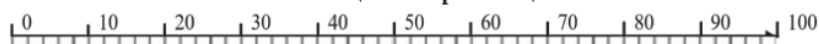
Самооценку мотивационного профиля целесообразно проводить после прохождения стандартного обследования по методике СПМ. При этом обследуемому предлагается определить, насколько выражен у него каждый из восьми системных видов мотивации. Для этого предлагается бланк теста (рис. 1), содержащий восемь шкал, соответствующих выделяемым в системной психологии восьми основным видам мотивации. Значения каждой шкалы изменяются от 0 до 100 %. Под каждой шкалой находилась краткая информация о соответствующем виде мотивации:

- мотивация самореализации — это стремление к передаче собственных чувств, знаний и представлений о мире другим людям; включает в себя стремление к творчеству и реализации своих способностей, желание иметь влияние и авторитет в своем окружении, а также осознавать могущество и престиж своей страны на международной арене;
- нравственная мотивация — это стремление к защите общества, его ценностей

МЕТОДИКА СПМ (САМООЦЕНКА)

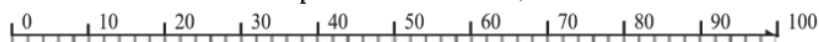
Перед Вами 8 шкал мотивации. Каждая шкала имеет свое название и пояснение. Значение шкал изменятся от 0 %, что соответствует минимальной выраженности данного вида мотивации, до 100 %, что мотивации точку, которая соответствует выраженности этого вида мотивации у **Вас лично**.

Мотивация самореализации



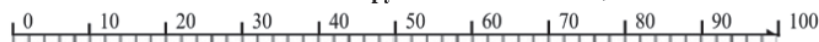
Мотивация самореализации — это стремление к передаче наших чувств, знаний и представлений о мире другим людям; включает стремление к творчеству и реализации своих способностей, желание чтобы мы имели влияние и авторитет в нашем окружении, а наша страна — в мире;

Нравственная мотивация



Нравственная мотивация — это стремление к защите общества, его ценностей и интересов; включает требование справедливости в отношениях между людьми, порядка и благополучия в обществе, сохранения культурных традиций, а также стремление к красоте и гармонии окружающего мира;

Альтруистическая мотивация



Альтруистическая мотивация — это стремление к защите и сохранению здоровья других людей; включает заботу о семье и близких, безопасности родственников, а также желание оказать помощь другу и готовность поддержать другого человека;

Рис. 1. Фрагмент бланка методики СПМ (самооценка)

и интересов; включает в себя требование справедливости в отношениях между людьми, порядка и благополучия в обществе, сохранения культурных традиций, а также стремление к красоте и гармонии окружающего мира;

— альтруистическая мотивация — это стремление к защите и сохранению здоровья других людей; включает в себя заботу о семье и близких, безопасности родственников, а также желание оказать помощь другу и готовность поддержать другого человека;

— мотивация сохранения Я — это стремление к сохранению и защите своей личности; включает в себя стремление к самоуважению и верности своим моральным принципам, а также желание иметь уверенность в завтрашнем дне и сохранять привязанность и уважение к себе других людей;

— мотивация самосохранения — это стремление к противодействию любым угрозам жизни и здоровью человека; включает в себя стремление к сохранению здоровья и личной безопасности, желание иметь комфортные условия жизни, возможность отдыха и развлечений;

— витальная мотивация — это стремление к обеспечению развития и нормальной жизнедеятельности человеческого организма; включает в себя желание иметь хорошую одежду, вкусное и здоровое питание; заниматься спортом и обладать свободой передвижения и действий;

— познавательная мотивация — это стремление к получению новой информации, от простейших ощущений до новых знаний и умений и навыков; включает в себя стремление к образованию и культуре, общению с друзьями и интересными людьми, желание иметь интересную работу и получать новую информацию о мире, науке и искусстве;

— репродуктивная мотивация — это стремление ко всему, что связано с сексуальной активностью и продолжением рода; включает в себя стремление к внешней привлекательности, желание иметь любовь и счастливую семейную жизнь, желание иметь потомство.

Перед началом тестирования обследуемый должен ознакомиться с инструкцией (см. рис. 1).

Обработка результатов

Принципиальной особенностью методики СПМ, основанной на ранжировании испытуемым ценностей, соотнесенных с различными видами мотивации, является единая неизменяемая сумма всех получаемых в результате тестирования частных показателей или индексов мотивации ($I_{i\text{ СПМ}}$). Учитывая, что в методике СПМ восемь шкал, значения каждой из которых может изменяться от 0 до 100 %, при среднем 50 %, эта сумма ($\Sigma_{\text{СПМ}}$) всегда равна 400 %.

Однако в случае самооценки индексов мотивации ($I_{i\text{ СПМ (сам)}}$), их сумма, вероятнее всего, будет иметь иное значение: либо больше 400 % (если обследуемый склонен завышать показатели самооценки), либо меньше этой суммы (если он склонен занижать эти показатели). В этой связи для получения количественно сопоставимых данных, полученных в ходе самооценки с соответствующими им данными методики СПМ, предусмотрена процедура нормирования результатов самооценки. При этом определяется сумма индексов самооценки ($\Sigma_{\text{СПМ (сам)}}$) по всем восьми шкалам профиля и определяется приведенное значение каждого индекса $I_{i\text{ СПМ (прив)}}$ по формуле:

$$I_{i\text{ СПМ (прив)}} = (I_{i\text{ СПМ (сам)}} 400) / \Sigma_{\text{СПМ (сам)}}$$

С учетом этих преобразований строится график профиля самооценки мотивации, который может быть совмещен с базовым профилем, полученным по методике СПМ.

Интерпретация результатов

На рисунке 2 представлен характерный пример соотношения двух профилей, один из которых построен по результатам методики СПМ (красная линия), выполненной обследуемым — мужчиной 27 лет, а второй — по результатам самооценки мотивации тем же обследуемым (голубая линия).

Сопоставление профилей показывает, что индексы таких видов мотивации, как «самореализация», «нравственность», а также «познание», при самооценке превышают

соответствующие индексы, полученные по базовой методике СПМ. В то же время индексы мотивации «витальность», «самосохранение» и «сохранение Я», а также индекс репродуктивной мотивации при самооценке оказываются ниже данных СПМ.

Интерпретация этих различий основана на том, что профиль СПМ, отражая иерархию видов мотивации человека, полученную на основе методики ранжирования ценностей, по сути, отражает реальную структуру мотивационного ядра личности обследуемого — его **Я-реальное**. В отличие от этого профиль самооценки мотивационной структуры личности фактически представляет собой идеализированную мотивационную диспозицию.

Идеализация профиля происходит вследствие того, что в нем наряду с рефлексией собственных мотивационных дискурсов с большой вероятностью будет ощущаться давление социума, который всегда противопоставляет высшие и низшие виды мотивации. К высшим относятся коллективистские виды мотивации. Наиболее престижными из них для общества являются мотивация самореализации и нравственная мотивация, поскольку они непосредственно направлены на развитие и сохранение общества. За ними с некоторым отрывом следуют репродуктивная и альтруистическая виды мотивации, обеспечивающие развитие и сохранение человеческой популяции — биологической основы общества. Нормы морали здорового, успешно развивающегося общества всегда фиксируют высокую значимость этих видов мотивации, при том, однако, условии, что в случае их конфликта с мотивацией развития и сохранения общества приоритет остается за последней.

Низшие виды мотивации — индивидуалистические по своей сущности. Они направлены на развитие и сохранение личности (познавательная мотивация и мотивация сохранения Я) и индивида (витальная мотивация и мотивация самосохранения). Но между ними общественная мораль также предусматривает определенную иерархию отношений. Ключевую роль в общественном прогрессе играет развитая, творческая личность, поэтому направленная на личностное развитие познавательная мотивация занимает

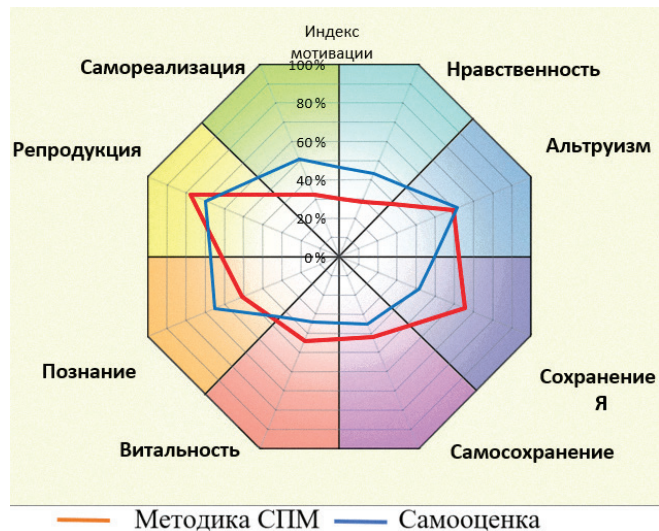


Рис. 2. Профили мотивации: Я-реальное и Я-идеальное

иерархически более высокое положение по сравнению с менее значимой для социума мотивацией развития и сохранения индивида.

Давление социума неизбежно будет искажать профиль мотивации, преувеличивая роль высших видов мотивации за счет низших. Таким образом, самооценка мотивационного профиля представляет собой идеализированную структуру мотивационного ядра личности — его **Я-идеальное**.

В этой связи следует отметить еще одно обстоятельство: социум продолжает оказывать давление на респондента и в ходе выполнения базовой методики СПМ. Однако при ранжировании частных ценностей возникает иная ситуация. Когда дело касается не общих мотивационных установок, а вполне конкретных потребностей и ценностей, играющих важную роль для каждого человека, их моральная оценка утрачивает свое приоритетное положение и оказывается в одном ряду с индивидуалистическим стремлением к развитию и сохранению человека как личности и индивида. Следовательно, полученный по методике СПМ профиль в большей мере отражает реальное соотношение основных мотивационных тенденций и представляет собой реальную структуру личности, в которой противоборствуют и взаимно уравновешивают друг друга две тенденции — коллективистская и индивидуалистическая.

Таким образом, каждый конкретный индекс мотивации, полученный по методике

СПМ, представляет собой равнодействующую двух антагонистических тенденций. Отклонение индекса от соответствующего ему показателя самооценки данного вида мотивации представляет собой количественную меру социального давления, испытываемого человеком при рефлексии мотивационной значимости. Другими словами, силу социального давления, отклоняющую **Я-идеальное** от **Я-реального**.

Для сохранения **Я-реального** на фиксированном с помощью СПМ уровне для каждого вида мотивации должна существовать равновеликая, но обратная по направленности сила давления индивидуалистической тенденции. Проекция этой силы на график профилей мотивации дает для каждой шкалы (или для каждого вида мотивации) дополнительную точку, отклоняющуюся от **Я-реального** на то же расстояние, что и **Я-идеальное**, но в противоположном направлении. Совокупность этих точек представляет собой еще один профиль, который отражает влияние индивидуалистической тенденции в мотивационном ядре личности. Это — в большинстве случаев неосознаваемая, скрытая от человека структура важнейших жизненных диспозиций, вытекающая из приоритетного значения ценностей развития и сохранения индивида и личности. Это — **скрытое Я** человека, зеркальное отражение **Я-идеального** относительно **Я-реального**.

На рисунке 3 приведено соотношение ранее представленного на рисунке 2 **Я-реального** (красная линия) и соответствующего ему **скрытого Я** (черная линия). В приведенном примере **скрытое Я** предстает десоциализированным образованием. В нем получают развитие лишь низшие социальные виды мотивации (сохранение Я, репродукция, альтруизм и витальность), а высшие (самореализация и нравственность) — находятся на предельно низком уровне.

В этой связи можно обнаружить определенную аналогию между описанными структурами мотивационного ядра и предложенными в психоаналитической традиции тремя инстанциями личности:

- рациональное Я-реальное — **эго**;
- социальное Я-идеальное — **суперэго**;
- индивидуалистическое Я-скрытое — **ид**.

В такой интерпретации приведенные на рисунках 2–3 данные хорошо иллюстрируют психоаналитическую схему взаимодействия инстанций личности: эго, или Я-реальное, представляет собой компромисс между взаимоисключающими требованиями социального Я-идеального, или **суперэго**, и бессознательными импульсами индивидуалистического Я- скрытого, или **ида**. Вместе с тем предложенная диагностическая схема позволяет получить количественную оценку различных векторов взаимодействия инстанций личности, что может иметь значение в практике консультационной и психотерапевтической работы.

Как уже было отмечено, индексы мотивации Я-реального и Я-идеального всегда располагаются в диапазоне значений 0–100 %. В отличие от этого индексы Я-скрытого в отдельных случаях могут как превосходить 100 %, так и приобретать отрицательные значения. С диагностической точки зрения подобные экстремальные значения индексов мотивации могут свидетельствовать о девиациях личностного развития и наличии либо гипермотивации, либо об инверсии соответствующих видов мотивации, с заменой тенденций развития и сохранения на деструктивную тенденцию, направленную на разрушение соответствующей социальной или биологической системы общества. В последнем случае спектр деструктивных побуждений может быть

весьма широк: от стремления к разрушению моральных ограничений до суицидальных тенденций.

Популяционные тенденции

Для верификации выдвинутых положений было проведено популяционное исследование сравнительных характеристик Я-реального и Я-идеального. Исследование проводилось в период 2019–2020 гг. с участием 187 обследуемых обоюбого пола в возрасте 18–48 лет.

Обобщенные результаты исследования представлены на рисунке 4. Их анализ показывает, что, как и в приведенном выше примере, при самооценке респонденты были склонны существенно завышать индексы социальных видов мотивации — самореализации и нравственности (выявленные различия между Я-реальным и Я-идеальным по этим показателям оказались статистически достоверными при $p \leq 0,01$), а также, хотя и не столь существенно, познавательной мотивации. В то же время респонденты занижали индексы индивидуалистических видов мотивации самосохранения и сохранения Я, а также индексы биологической мотивации развития и сохранения вида. Таким образом, проведенное популяционное исследование продемонстрировало устойчивый эффект социального давления при самооценке мотивационных тенденций, позволяющий рассматривать мотивационную самооценку как идеальное Я личности.

Заключение

Таким образом, в работе было предложено описание методики самооценки мотивационного профиля личности, позволяющей в сочетании с тестом системного профиля мотивации СПМ получить ряд взаимодополняющих содержательных характеристик мотивационного ядра личности. К ним относятся: Я-реальное, или определяемый на основе данных теста СПМ системный профиль мотивации; Я-идеальное, или установленный

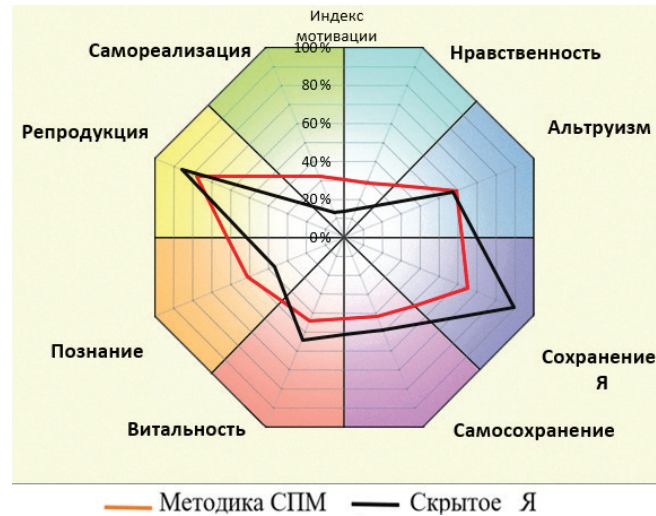


Рис. 3. Профили мотивации: Я-реальное и Я-скрытое

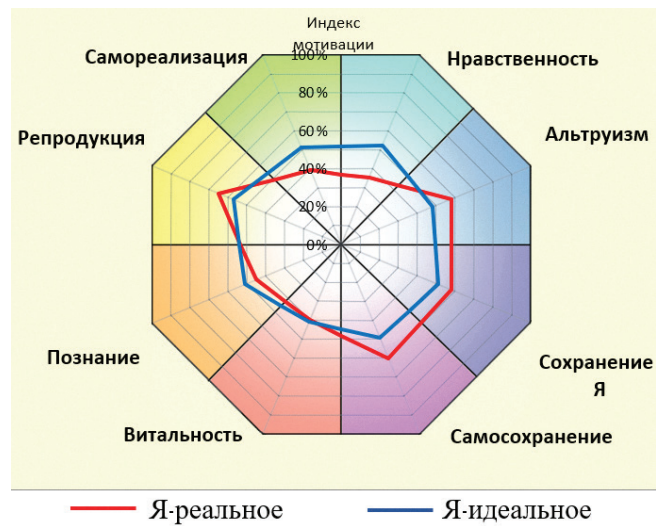


Рис. 4. Популяционные профили мотивации: Я-реальное и Я-идеальное

на основе описанной в настоящем исследовании методики системный профиль самооценки мотивационных тенденций, в котором отражено давление на мотивационное ядро личности принятых в обществе социальных норм (при этом на основе проведенного популяционного исследования показано существование устойчивого эффекта социального давления на самооценку мотивационных тенденций); Я-скрытое, или построенный на основе суперпозиции Я-реального и Я-идеального профиль мотивационных диспозиций, отражающий компенсирующее давление на мотивационное ядро личности индивидуалистических

побуждений, направленных на развитие и сохранение индивида и личности.

Предложенная схема диагностики позволяет получить количественную оценку влияния различных системных факторов на структуру мотивационных диспозиций личности и может использоваться в практике консультационной и психотерапевтической работы. В представленном исследовании также отмечена возможность применения выделенных структур мотивационного ядра личности для системной интерпретации принятых в психоаналитической традиции инстанций личности.

Литература

1. **Вебстер Р.** Почему Фрейд был неправ? М.: АСТ, 2013. 732 с.
2. **Ильин Е. П.** Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2014. 512 с.
3. **Куттер П., Мюллер Т.** Психоанализ. Введение в психологию бессознательных процессов. М.: Когито-Центр, 2011. 384 с.
4. **Рыжов Б. Н.** Системная структура личности // Системная психология и социология. 2017. № 23. С. 5–11.
5. **Рыжов Б. Н., Смолковская Л. Б.** Методика системной диагностики мотивационно-ценностной сферы личности: М-тест // Системная психология и социология. 2018. № 28. С. 26–39.
6. **Фрейджер Р., Фейдимен Д.** Большая книга психологии. Личность. Теории, упражнения, эксперименты. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 704 с.
7. **Фромм Э.** Величие и ограниченность теории Фрейда. М.: АСТ, 2000. 448 с.
8. **Хекхаузен Х.** Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
9. **Chess S.** Temperament: theory and clinical practice // Harvard Mental Health Letter. 1997. № 14 (5). P. 5–7.
10. **Deci E., Ryan R.** Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health // Canadian Psychology. 2008. № 49 (3). P. 182–185.
11. **Hergenhahn B.** An introduction to the history of Psychology. 6th ed. Wadsworth Publishing, Cengage Learning, 2009. 752 p.
12. **Kahn A., Jensen J et al.** Improving temporal cognition by enhancing motivation // Behavioral Neuroscience. 2015. № 129 (5). P. 576–588.
13. **Todes D.** Ivan Pavlov: A Russian life in science. New York: Oxford University Press, 2014. 855 p.
14. **Trofimova I. N., Robbins T.** Temperament and arousal systems: a new synthesis of differential психологии and functional neurochemistry // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. 2016. Т. 64. P. 382–402.
15. **Zeanah C., Fox N.** Temperament and attachment disorders // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. 2004. № 33 (1). P. 32–41.

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.34.2.01

REAL-SELF, IDEAL-SELF AND HIDDEN-SELF¹

B. N. Ryzhov,
MCU, Moscow,
RyzhovBN@mgpu.ru

The article is devoted to the description of the new scheme of systems diagnostics of motivational and values personality sphere. The methodological basis for the elaboration of the proposed scheme was the systems typology of motivation which allows to outline eight key types of motivation including four types of motivation of the development and preservation of the species and society, and four types of motivation of the development and preservation of the individual and personality.

This work contains the description of the methodology of self-evaluation of the motivational personality profile providing — in combination with the test of the systems profile of motivation (SPM) — a number of mutually reinforcing, substantive characteristics of the motivational core of personality. These features include “real self”, or the systems profile of motivation (SPM) defined on the basis of the SPM test data; “ideal self”, or the systems profile of self-evaluation of motivational tendencies based on the described methodology and reflecting the pressure of the accepted social norms and regulations on the motivational core of personality; and “hidden self”, or the profile of motivational dispositions built on the basis of the superposition of “real self” and “ideal self” reflecting the compensating pressure on the motivational core of personality of individualistic impulses aimed at the development and preservation of the individual and personality.

To verify the suggested psycho-diagnostic scheme, population research of the relative characteristics of “real self” and “ideal self” was conducted. The research took place in 2019–2020, with 187 participants, both male and female, aged 18–48. The results obtained demonstrated the presence of a sustainable, long-term impact of social pressure on self-evaluation of motivational tendencies postulating the appropriateness of self-evaluation data interpretation as “ideal self”.

The work also notes the possibility of using the identified structures of the motivational core of personality for systems interpretation of personality instances accepted in the psychoanalytical tradition. The suggested diagnostic scheme allows to obtain the quantitative evaluation of the influence of various system factors on the structure of motivational dispositions of personality; the scheme can be recommended for use in consultative and psychotherapeutic practice.

Keywords: systems psychology; motivation; motivational core of personality; real-self; ideal-self; hidden-self; ego; super-ego; it (Lat. “id”, German “Es”); profile of motivation; value ranking.

For citation: Ryzhov B. N. Real-self, ideal-self and hidden-self // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 2 (34). P. 5–20. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.01

Ryzhov Boris Nikolayevich, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: RyzhovBN@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8848-3622>

¹ Перевод статьи на английский язык выполнен Л. А. Машковой, кандидатом филологических наук, доцентом кафедры иностранных языков факультета государственного управления МГУ им. М. В. Ломоносова.

Introduction

In every scholarly discipline there exist quite a number of instances of rational interpretation of the previously introduced notions re-interpreted at some stage from the point of view of a later theory. Psychology, too, maintains a vast number of such rationalization of former concepts. A case in point is Ivan Pavlov's interpretation of the four-component typology of temperaments viewed from the perspective of natural sciences; the typology itself is thought to have been suggested by Hippocrates of Kos in the 5th century B.C. [13; 14]. It goes without saying that in the 20th century the explanation of the existence of temperaments through the prevalence of this or that humor no longer appealed to anyone; however, the typology put forward by ancient physicians, same as the names of temperaments, is still in use [9; 15].

The same is held true for the famous Sigmund Freud's triad of personality instances. The conception suggested by Freud during his lifestyle experienced attempts at being rationalized and interpreted too broadly within the context of psychoanalysis. All the more, from the point of view of other methodological directions, such as, for example, gestalt psychology or cognitive psychology, the view of personality instances in the orthodox psychoanalytical tradition did not appear to be scientific at all [1]. Despite this, many terms and notions introduced by Freud are still being used, to a greater or lesser degree, by representatives of the most diverse psychology areas, the above being true of his perception of the deep structure of personality, combining the unconscious biological impulses, the standards of public morality acquired by man, and his rational 'self' [3; 6; 7]. Today, however, the reason for the impetus of a person's behavior is predominantly seen not in the mysterious energy of libido described by Freud, but in the specificity of the structure and dynamics of the development of motivation and value domain of a human, i.e. the deep core of personality [4, 8]. And yet, notwithstanding a great number of studies devoted to the issue in question, what modern psychology lacks is the generally recognized theory of motivation [2; 10–12].

In this regard, the aim of the present work is an attempt at specifying the systems structure of the motivational core of personality and interpreting the psychoanalytical triad of personality instances from the point of view of modern systems psychology.

Self-evaluation of the systems profile of motivation

In modern systems psychology there exist several versions of methodology of systems diagnostics of motivation, also known as the test of the systems profile of motivation (SPM) [5]. Methodologically the test is based on ranging by the surveyed of the specific set of psychological values correlated with the types of motivation singled out in systems psychology. The test results permit to set up the established hierarchy of motivational tendencies. However, they are unable to reveal all of its peculiarities. Once a surveyed person presents the self-evaluation of his or her profile of motivation, additional opportunities crop up.

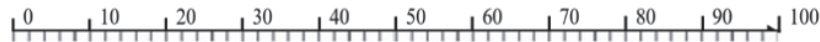
It is worthwhile to carry out the evaluation of the profile of motivation after passing standard observation using the SPM methodology. Meanwhile, a surveyed person is asked to determine the extent of the expression of any of the 8 systems types of motivation. For this purpose it was suggested to use the blank of the test (fig. 1) containing 8 scales corresponding to 8 major types of motivation singled out in systems psychology. The estimates of each scale range from 0 % to 100 %. Under each scale there was brief information on the corresponding type of motivation:

- motivation of self-realization presupposes the aspiration for transfer of our feelings, knowledge and the perceptions of the world to other people; it includes the ambition for creative activity and realization of one's gifts and aptitudes, the desire to exert influence and authority in our environment, the same being true of our country with regard to strengthening its positions in the world;
- moral motivation presupposes the aspiration for the protection of society, its values and interests including the demand for fairness in relations among people, order and well-being

THE METHODOLOGY OF SPM (SELF-EVALUATION)

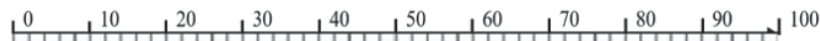
Here before you are the 8 scales of motivation. Each scale has its own title and clarification. The value of the scales varies from 0 % (which corresponds to the minimal estimate of the given type of motivation) to 100 % (which corresponds to the maximal estimate of the given type of motivation). Please, indicate a point on each scale which corresponds to your personal estimate with regard to this type of motivation.

Motivation of self-realisation



Motivation of self-realization presupposes the aspiration for transfer of our feelings, knowledge and the perceptions of the world to other people; it includes the ambition for creative activity and realization of one's gifts and aptitudes, the desire to exert influence and authority in our environment, the same being true of our country with regard to strengthening its positions in the world.

Moral motivation



Moral motivation presupposes the aspiration for the protection of society, its values and interests including the demand for fairness in relations among people, order and well-being in society, preservation of cultural traditions — as well as search for beauty and harmony of the surrounding world.

Fig. 1. The fragment of the blank of SPM methodology (self-evaluation)

in society, preservation of cultural traditions — as well as search for beauty and harmony of the surrounding world;

- altruistic motivation presupposes the need for protection and the preservation of health of other people; it also includes concern about family and relatives, their safety, as well as the desire to render assistance to a friend and the readiness to support another person;

- preservation of 'ego' motivation involves the aspiration for protection and defense of our personality; it includes the pursuit of self-respect and loyalty to one's moral principles — as well as the desire to have confidence in the future and to preserve the attachment and respect of other people;

- self-preservation motivation presupposes aspiration for counteracting any life threats and people's health including the desire to protect health and personal safety, to have comfortable life conditions and the possibility of rest and entertainment;

- vital motivation includes the aspiration for development and normal functioning of the human organism — as well as the desire to have good clothes, tasty and healthy nourishment, the ability to go in for sport and to be able to move and act freely;

- cognitive motivation presupposes aspiration for obtaining new information — from most common perceptions to the new knowledge, competences and skills; it includes the need for education and culture, communication with friends and interesting people, the desire to have and interesting job and to get the new information about the world, science and art;

- reproductive motivation presupposes everything connected with sexual activity and procreation; it includes the need for attractive appearance, the desire to love and to be loved, the wish to have a happy family life and to have posterity.

Before the test begins, the participant is given the following instructions:

‘Here before you are the 8 scales of motivation. Each scale has its own title and clarification. The value of the scales varies from 0 % (which corresponds to the minimal estimate of the given type of motivation) to 100 % (which corresponds to the maximal estimate of the given type of motivation). Please, indicate a point on each scale which corresponds to your personal estimate with regard to this type of motivation.’

Processing results

The principal feature of SPM methodology based on ranking of values by the surveyed correlated with different types of motivation is the single invariable sum of all particular indicators or indices of motivation obtained as a result of testing ($I_{i\text{ SPM}}$). Taking into consideration that there are SPM methodology uses eight scales, the estimates of each of them can vary from 0 % to 100 %, the average being 50 %, this sum (Σ_{SPM}) always equals 400 %.

However, in the case of self-evaluation of motivation indices ($I_{i\text{ SPM (s-eval)}}$), their sum will most likely have a different estimate, either more than 400 % (if the surveyed is liable to overestimating self-evaluation indicators), or less than this sum (if he or she is liable to underestimating these indicators). In this regard, in order to obtain data, in the process of self-evaluation, which

are quantitatively related to the corresponding indicators of SPM methodology, a special procedure of normalizing the results of self-evaluation was envisaged. In concurrence with this, the sum of self-evaluation indices ($\Sigma_{\text{SPM (s-eval)}}$) using all eight scales of the profile is defined — same as the normalized estimate for each index $I_{i\text{ SPM (norm)}}$, using the formula:

$$I_{i\text{ SPM (norm)}} = (I_{i\text{ SPM (s-eval)}} 400) / \Sigma_{\text{s-eval (s-eval)}}$$

With reference to these transformations, the plot of self-evaluation of the profile of motivation is created; this plot can be combined with base profile received in accordance with SPM methodology.

Interpreting results

In Fig. 2 a typical example of the correlation between these two profiles is presented; one of them is based on the results of SPM methodology (the red line) carried out by the surveyed — a man aged 27. The second profile is based on the results of motivation self-evaluation by the same person (the blue line).

Juxtaposing profiles shows that the indices of such types of motivation as ‘self-realization’, ‘moral’ and ‘cognition’ during the self-evaluation process exceed the corresponding indices obtained using the base SPM methodology. At the same time the indices of motivation types

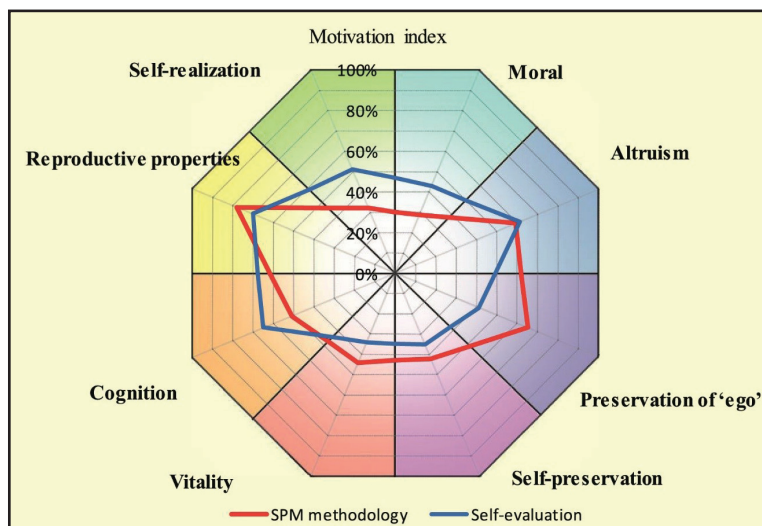


Fig. 2. Motivation profiles: ‘real self’ and ‘ideal self’

such as ‘vitality’, ‘self-preservation’ and ‘preservation of ‘ego’ — as well as the index of reproductive motivation are below the SPM data during the process of self-evaluation.

The interpretation of these differences is based on the fact that the SPM profile, while reflecting the hierarchy of an individual’s motivations obtained on the basis of the methodology of value ranking, in essence reflects the real structure of the motivational core of the personality of a surveyed person, i. e. his or her **‘real self’**. On the contrary, the profile of self-evaluation of a personality’s motivational structure in actual fact presents an idealized motivational disposition. The idealization of the profile occurs as a result of the fact that the profile — alongside with the reflection of one’s own motivational discourses — with a great degree of probability will reflect the pressure of the social environment in which the contrast between ‘superior’ and ‘inferior’ types of motivation has always been present.

The collectivist types of motivation are referred to the ‘superior’ ones. The most prestigious for society are the motivation of self-realization and moral motivation since these types of motivation are directly aimed at the development and preservation of society. These are followed by reproductive and altruistic providing the development and preservation of human population — the biological basis of society. The moral rules of the healthy and successfully developing society always fix the high significance of these types of motivation, on condition that in the case of their conflict with the motivation of development and preservation of society, the latter one will be in priority.

The ‘inferior’ types of motivation are individualistic in their essence. They are aimed at the development and preservation of personality (cognitive motivation and the motivation of preservation of ‘ego’) and an individual (the vital motivation and the motivation of self-preservation). However, public moral also presupposes a certain hierarchy of relations between them. The developed, creative personality plays the pivotal role in the social progress. This is why the cognitive motivation aimed at personalized development occupies a higher position in the hierarchy compared

with the motivation of development and motivation of an individual’s development and preservation which is less significant for social environment.

The pressure of society will eventually distort the profile of motivation exaggerating the role of the ‘superior’ types of motivation at the expense of the ‘inferior’ ones. Thus, the self-evaluation of the motivational profile is viewed as an idealized structure of the motivational core of personality, namely its **‘ideal self’**.

In this regard it is worthwhile to note one more circumstance, namely: the social environment continues to exert pressure on the respondent even while the base SPM methodology is being carried out. However, while ranking particular values a different situation occurs. When it concerns not the general motivational premises, but quite concrete requirements and values playing a significant role for each individual, their moral estimation loses its priority status and finds itself in one role with individualistic aspiration for the development and preservation of man as a personality and an individual. This is why the profile obtained as a result SPM methodology application reflects to a greater degree the real correlation of basic motivational tendencies and acts as a real structure of personality in which two tendencies — collectivist and individualistic — are fighting each other and mutually counterbalance each other.

Thus, every concrete index of motivation obtained through the use of SPM methodology is viewed as the resultant of these two antagonistic tendencies. The deviation of this index from the corresponding indicator of self-evaluation the given type of motivation is perceived as a qualitative measure of social pressure which a person experiences while reflecting on the motivational significance. In other words, here we witness the force of the social pressure making the gap between ‘ideal self’ and ‘real self’ more visible.

In this regard, to preserve ‘real self’ on the fixed level with the help of SPM, for each type of motivation there should exist an equidimensional force of the individualistic tendency’s pressure; however, this force should be reverse as far as its directivity. The projection of this force on the motivation profile plot for each scale (or for each type of motivation) gives

an additional point deviating from ‘real self’ over the same distance as ‘ideal self’, but in the opposite direction. The combination of these points presents one more profile reflecting the influence of the individualistic tendency in the motivational core of personality. In the majority of cases this is an unconscious structure, concealed from a human eye, which consists of important life dispositions and which results from the prioritized significance of developmental values and the preservation of an individual and personality. This is the ‘hidden self’ of a person, namely the mirror reflection of ‘ideal self’ in relation to ‘real self’.

In Fig. 3 we can see the correlation of ‘real self’ (the red line) represented earlier in Fig. 2 and the corresponding ‘hidden self’ (the black line). Here ‘hidden self’ is presented as a desocialized formation, in which only socially ‘inferior’ types of motivation (preservation of ‘ego’, reproductive properties, altruism and vitality) are developed, whereas the ‘superior’ (self-realization and moral) types of motivation are at the maximally low level.

In this respect, it is possible to detect a certain analogy between the described structures of the motivational core and the three personality instances accepted in the psychoanalytical tradition:

- Rational ‘real self’ — ‘ego’ in the psychoanalytical tradition.

- Social ‘ideal self’ — ‘super-ego’ in the psychoanalytical tradition.

- Individualistic ‘hidden self’ — ‘it’ in the psychoanalytical tradition.

In this interpretation the data presented in Fig. 2–3 well illustrate the psychoanalytical scheme of the interaction of personality instances: ‘ego’, or ‘real self’, presents a compromise between the mutually exclusive requirements of the social ‘ideal self’, or ‘super-ego’, and the unconscious impulses of the individualistic ‘hidden self’, or ‘it’. At the same time, the suggested diagnostic scheme allows to receive the quantitative estimation of various vectors of interaction of personality instances, which may be significant for practical work in consultative and psychotherapeutic sphere.

It is essential to pay attention to one more detail. As it has already been mentioned, the indices of motivation of ‘real self’ and ‘ideal self’ are always located within the estimates ranging from 0 % to 100 %. On the contrary, the indices of ‘hidden self’ in some cases could either exceed 100 % or even acquire negative variables. From the diagnostic point of view such extreme estimates of indices of motivation might testify to deviations in personality development and the existence of either hypermotivation or inversion of the relative motivation types, the tendency of development and preservation being substituted with the destructive tendency aimed

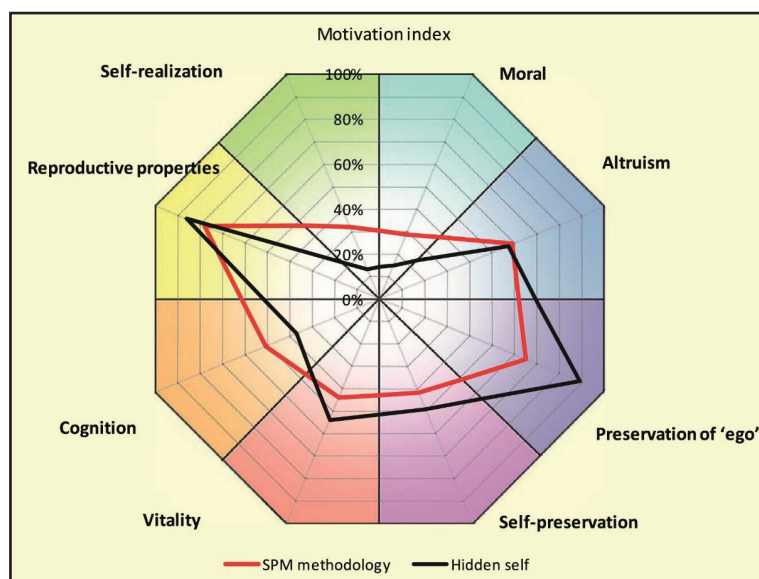


Fig. 3. Motivation profiles: ‘real self’ and ‘hidden self’

at the disruption of the corresponding social or biological society system. In the latter case the spectrum of destructive stimuli may be rather wide: from the pursuit of disruption of moral limitations to suicidal tendencies.

motivation of development and species preservation. Thus, the conducted population research has demonstrated a sustainable effect of social pressure while self-evaluating motivational tendencies which allows to consider the motivational self-assessment as the person's 'ideal self'.

Population tendencies

To verify the advanced propositions population research of the comparative characteristics of 'real self' and 'ideal self' has been carried out. The research took place in the period of 2019–2020 with the participation of 187 surveyed men and women aged 18–48. The generalized results of research are presented in Fig. 4. The analysis shows that — same as in the example adduced above — while conducting self-evaluation the respondents were disposed to considerably overestimate the indices of social types of motivation, self-realization and moral (the detected differences between the 'ideal self' and the 'real self' with regard to these indicators turned out to be statistically significant at $p \leq 0.01$); the estimates of cognitive motivation were also raised (though not crucially). At the same time the respondents lowered the indices of the individualistic types of motivation of self-preservation and preservation of 'ego', as well as the indices of biological

Conclusion

In this paper the methodology of self-evaluation of the motivational profile of personality was described. In combination with the test of the systems profile of motivation of SPM, this methodology allows to obtain a number of complementary substantive components of the motivational core of personality. These components include: 'real self', or the systems profile of motivation defined on the basis of the SPM test data; 'ideal self', or the systems profile of self-evaluation of motivational tendencies established on the basis of methodology described in the present research (the profile in question reflects the pressure of the accepted social norms on the motivational core of personality; moreover, the present population research demonstrates the existence of the sustainable effect of social pressure on the self-evaluation of motivational tendencies); 'hidden self', or the profile of motivational

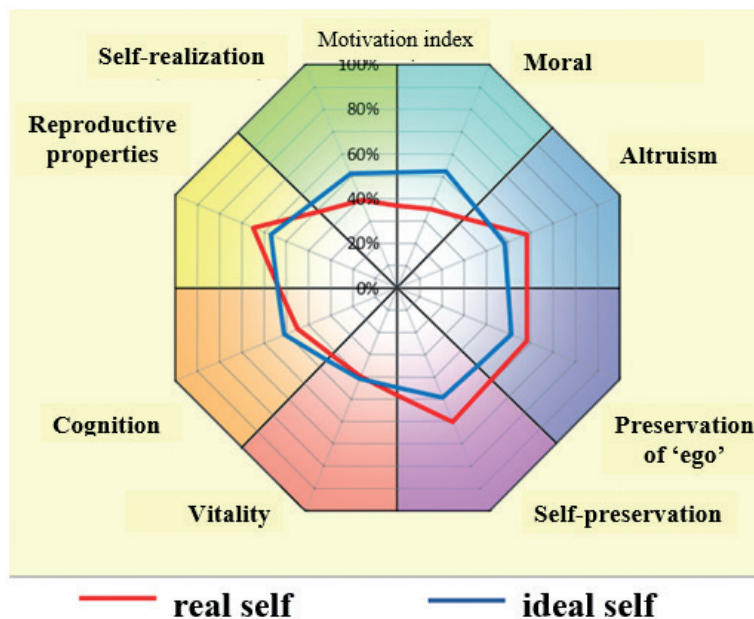


Fig. 4. Population profiles of motivation: 'real self' and 'ideal self'

dispositions based on the superposition of ‘real self’ and ‘ideal self’ and reflecting the compensating pressure of individualistic impulses aimed at the development and the preservation of an individual and personality.

The suggested scheme of diagnostics allows to receive the quantitative evaluation of influence of various system factors on the structure

of the motivational dispositions of personality. This scheme allows to obtain could become applicable while conducting consultative and psychotherapeutical work. Moreover, the given research proves the possibility of using identified structures of the motivational core of personality for systems interpretation of personality instances accepted in the psychoanalytical tradition.

References

1. **Vebster R.** Pochemu Frejd by`l neprav? [Why Freud was wrong?]. Moscow: AST, 2013. 732 p.
2. **Ilyin E. P.** Motivaciya i motivy` [Motivation and motives]. St. Petersburg: Piter, 2014. 512 p.
3. **Kutter P., Muller T.** Vvedenie v psixologiyu bessoznatel`ny`x processov [Psychoanalysis. An introduction to psychology of unconscious processes]. Moscow: Kogito-Centr, 2011. 384 p.
4. **Ryzhov B. N.** Sistemnaya struktura lichnosti [System structure of personality] // Systems Psychology and Sociology. 2017. № 23. P. 5–11.
5. **Ryzhov B. N., Smolovskaya L. B.** Metodika sistemnoj diagnostiki motivacionno-cennostnoj sfery` lichnosti: M-test [The Technique for System Diagnostics of a Person’s Motivation and Values: M-test] // Systems Psychology and Sociology. 2018. № 28. P. 26–39.
6. **Fragher R., Fadiman D.** Bol`shaya kniga psixologii. Lichnost`. Teorii. Uprazhneniya. E`ksperimenty` [Big book of Psychology. Personality. Theories. Exercises. Experiments]. St. Petersburg: Prajm-Evroznak, 2008. 704 p.
7. **Fromm E.** Velichie i ogranichennost` teorii Frejda [The greatness and limitations of Freud’s theory]. Moscow: AST, 2000. 448 p.
8. **Heckhausen H.** Motivaciya i deyatel`nost` [Motivation and activity]. 2-nd ed. St. Petersburg: Piter; Moscow: Smisl, 2003. 860 p.
9. **Chess S.** Temperament: theory and clinical practice // Harvard Mental Health Letter. 1997. № 14 (5). P. 5–7.
10. **Deci E., Ryan R.** Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health // Canadian Psychology. 2008. № 49 (3). P. 182–185.
11. **Hergenhahn B.** An introduction to the history of Psychology. 6th ed. Wadsworth Publishing, Cengage Learning, 2009. 752 p.
12. **Kahn A., Jensen J et al.** Improving temporal cognition by enhancing motivation // Behavioral Neuroscience. 2015. № 129 (5). P. 576–588.
13. **Todes D.** Ivan Pavlov: A Russian life in science. New York: Oxford University Press, 2014. 855 p.
14. **Trofimova I. N., Robbins T.** Temperament and arousal systems: a new synthesis of differential psychology and functional neurochemistry // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. 2016. T. 64. P. 382–402.
15. **Zeanah C., Fox N.** Temperament and attachment disorders // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. 2004. № 33 (1). P. 32–41.

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.34.2.02

САМОРЕФЛЕКСИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

Е. С. Романова,
МГПУ, Москва,
RomanovaES@mgpu.ru

В статье рассматриваются вопросы взаимоотношений человека и общества в произведениях Ф. М. Достоевского. Пытаясь понять природу человеческой души, писатель на первое место ставит вопрос о поступках людей и их мотивах. Достоевский непрерывно анализирует мысли и действия своих героев, тем самым напоминая читателям об ответственности за свои поступки.

Целью статьи является анализ способов взаимодействия личности и общества в произведениях Ф. М. Достоевского. В вопросе взаимодействия человека и социума, в вопросе автономности личности писатель отстаивал гуманистические позиции. В статье отмечается, что писатель в своих произведениях убедительно доказывает, что убийство не может быть оправдано никакой теорией. Это антихристианская позиция, отрицание законов нравственности.

Обращается внимание на то, что Ф. М. Достоевский раньше других ставит вопрос о способах и методах саморефлексии, которые применяет человек для успешного преодоления жизненных трудностей, критических ситуаций. Природа наделила человека механизмом общения с собой как инструментом самоорганизации и самопрограммирования. Человеческая натура противоречива, и это предполагает и требует постоянного внутреннего диалога. По мнению Ф. М. Достоевского, жить — значит непрерывно общаться с самим собой, и в этом случае следует говорить о рефлексии как способе осмысления жизни внутри себя. Адаптивная роль такого рода психической деятельности в будущем будет возрастать, и дальнейшее развитие человечества потребует еще более тонкой рефлексивности. При этом Ф. М. Достоевский убедительно показал, что религиозное чувство является питательной средой для развития и улучшения личности.

В статье рассматриваются и другие точки зрения Ф. М. Достоевского, созвучные идеям формирования механизмов психической саморегуляции человека, это обращение человека к религии. Предпосылки для подлинного общения с собой, формирования соответствующих психологических структур возникают уже в недрах гуманистических религий.

В заключение утверждается, что Достоевский-художник был проповедником гуманистической религии и заявил о новой философии, в основе которой лежал нравственный закон и взгляд на мир эпохи Возрождения.

Ключевые слова: личность; общество; гуманизм; внутренний диалог; психика; ценности; нравственность; религиозное чувство; рефлексия.

Для цитаты: Романова Е. С. Саморефлексия и взаимодействие человека и общества в творчестве Ф. М. Достоевского // Системная психология и социология. 2020. № 2 (34). С. 21–30. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.02

Романова Евгения Сергеевна, доктор психологических наук, профессор, исполняющий обязанности директора Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, заведующая кафедрой общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: RomanovaES@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9032-6869>

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.34.2.02

SELF-REFLECTION AND INTERACTION BETWEEN INDIVIDUAL AND SOCIETY IN F. M. DOSTOEVSKY'S HERITAGE

E. S. Romanova,
MCU, Moscow,
RomanovaES@mgpu.ru

The article is about the relationship between a man and society in F. M. Dostoevsky's works. Trying to understand the nature of the human soul, he put the question of people's actions and motives first. Dostoevsky continuously analyzed the thoughts and actions of peoples' characters, thereby reminding readers about their responsibility for the actions.

The purpose of the article is to analyze the ways of interaction between a person and society in F. M. Dostoevsky's works. It is known that Dostoevsky defended humanistic positions in his novels. He convincingly proved that murder can not be justified by any theory. Attention is drawn to the fact that F. M. Dostoevsky raised the question of ways and methods of person's self-reflection before others, it is mentioned that people use self-reflection to overcome life's difficulties and crisis situations. Nature has given man the mechanism of internal dialogue for communicating with himself as a tool for self-organization and self-programming. According to F. M. Dostoevsky's statement, to live means to constantly communicate with oneself, and in this case reflection means as a way of understanding life within oneself. The adaptive role of this kind of mental activity will increase in the future, and the further development of humanity will require even more subtle reflexivity. At the same time, F. M. Dostoevsky convincingly showed that religious feeling is a «breeding ground» for the development and improvement of person's life.

The article also considers other points of view noted by F. M. Dostoevsky, and these views are consonant with the ideas of forming mechanisms of person's mental self-regulation, — this is the moment of person's appeal to religion. The background of the internal dialog for communication with oneself dates back to humanistic religions. In conclusion it is stated that Dostoevsky-as-the artist was a preacher of the humanistic religion and declared a new philosophy, based on the moral law and the view of the world of the Renaissance epoch.

Keywords: personality; society; humanism; internal dialogue; psyche; values; morality; religious feeling; reflection.

For citation: Romanova E. S. Self-reflection and interaction between individual and society in F. M. Dostoevsky's heritage // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 2 (34). P. 21–30. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.02

Romanova Evgeniya Sergeevna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Acting Director of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations at the Moscow City University, Head of the Department of General and Practical Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: RomanovaES@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9032-6869>

Введение

Все мы живем в обществе и с детства начинаем подчиняться тем законам, по которым оно существует. Мы зависим от общества и от той эпохи, в которой приходится жить. Мы приспосабливаемся к его нормам и соблюдаем их. Но рядом с нами всегда существовали и будут существовать люди, которые не хотят принять господствующие правила и часто стремятся создать новые. Такие люди всегда несут перемены, но никогда нельзя предугадать, чем они обернутся — благом или злом.

К проблеме взаимоотношений человека и общества русская литература обращается постоянно. И Федор Михайлович Достоевский не исключение. Задаваясь вопросом, насколько сильно среда влияет на человека, насколько он от нее зависит и может ли противостоять ей, писатель ответом на него старается объяснить человека. Этот вопрос оказывается вторым в ряду тех, которые Ф. М. Достоевский ставит, пытаясь понять человеческую природу. На первое место он помещает вопрос о том, что же скрыто в потаенных уголках человеческой души. Только заглянув туда и проанализировав поступки людей и их мотивы, писатель мог обнаружить, что в человеке индивидуально, а что — следствие влияния. Определив это, можно попытаться назвать все элементы натуры индивида. Ф. М. Достоевский как тонкий психолог, философ, исследователь человеческой души непрерывно анализирует мысли и действия своих героев. Заставляя читателей задуматься об индивидуальной и социальной природе человека, писатель вновь напоминает им об ответственности за свои поступки, об ответственности, которую никакие воздействия — ни окружения, ни общества в целом, ни отдельного вышестоящего индивида — не снимают с человека [4; 9; 11; 15–17].

Достоевскому важны были социальные мотивировки поведения его героев, историческая и общественная обусловленность их психики, но писатель скоро пришел к выводу, что психологическую сложность человека нельзя объяснять только воздействием среды [7; 9; 11; 18–20]. По мнению исследователя Б. И. Бурсова [2], Достоевский, характеризуя

личность и поступки персонажей, убедительно демонстрирует несводимость влияющих на психику факторов к окружению героя. Художник представляет литературного героя в динамике, в момент кризиса, когда требуется принимать жизненно важные решения. И особенно значимой при изображении поворотного момента для него является природа субъективного мира человека, его разнообразные и сложные взаимоотношения с самим собой.

Идея нравственного самосовершенствования в творчестве Ф. М. Достоевского

Индивид, зависящий и от судьбы, и от общества, составляет часть социума. В свою очередь, общество, состоящее из индивидуумов, не может не зависеть от их воли и особенностей характера каждого. На протяжении всей жизни и творчества занимаясь сложнейшей проблемой взаимодействия личности и общества, писатель обращался и к первой, и ко второму. Мнение художника о модном тогда учении о среде и о роли общества в формировании личности никто не выразит вернее, чем он сам: «Ведь вот что говорит учение о среде в противоположность христианству, которое, вполне признавая давление среды и провозгласивши милосердие к согрешившему, ставит, однако же, нравственным долгом человеку борьбу со средой, ставит предел тому, где среда кончается, а долг начинается. Делая человека ответственным, христианство тем самым признает и свободу его. Делая же человека зависящим от каждой ошибки в устройстве общественном, учение о среде доводит человека до совершенной безличности, до совершенного освобождения его от всякого нравственного личного долга, от всякой самостоятельности, доводит до мерзейшего рабства какое только можно вообразить» [5: с. 54–55].

Ф. М. Достоевский обращается к героям из среды «униженных и оскорбленных», тех, кого обидела жизнь, и кто в ответ сам на нее обижен. Они хотели бы иметь то, чего жизнь им недодала. И наиболее сильные герои писателя чаще всего стремятся взять это. Порой униженные, чтобы выжить, сознательно идут

на преступления: грабят, крадут, поступаются добрым именем и честью. Писатель признает, что общественная несправедливость очень велика. В вопросах связи индивида и социума, автономности личности писатель отстаивал гуманистические позиции, поэтому, как он полагал, нищета людей, в которой виновато общество, оправдывает их дурные с точки зрения морали поступки [9–11; 15; 17].

Таким образом, не стоит осуждать Сонечку Мармеладову, которая продает тело, чтобы помочь своей семье, или сестру Раскольникову Дуню, которая собирается выйти замуж за нелюбимого человека для благополучия брата. В романе «Преступление и наказание» писатель доказывает, что можно простить «внешний» грех, если сердце и помыслы чисты, но нельзя простить «внутреннего», сознательного нарушения норм нравственности или человечности.

Его «грешники» идут против общественных норм, но не совершают убийства — оно тяжелее и страшнее любого другого греха. Ведь как бы сознательно ни приготовился к нему убийца, душа все равно не бывает готова. Поэтому убийство среди грехов героев писателя встречается реже. Но те, кто его все-таки совершают, — это люди изменившиеся, потрясенные до самого основания своей сущности. В результате такого потрясения они либо умирают, либо перерождаются.

Задумывая свое преступление — убийство старухи, Родион Раскольников опирался на идею счастья других людей. Но это самообман, стремление казаться лучше или очистить свою совесть, хотя сам герой не сразу понимает это. На самом деле Раскольниковым движет придуманная им теория, поделившая людей на великих, которым разрешено в жизни больше, чем обычным людям, и «тварей дрожащих», которыми пренебрегает герой Достоевского. Убийство должно положить конец его сомнениям и определить, кто же он сам — сильная личность или слабая «тварь». Но автор убедительно показывает, что убийство не может быть оправдано никакой теорией. Никто не вправе решать, достоин ли жизни любой человек или нет. А что если этой не имеющей значения для другого человека личностью, которую можно без особых

переживаний для себя убить, окажутся твои мама, ребенок, родные, любимые или ты сам? Ведь это страшно! Только Бог имеет право и должен распоряжаться судьбами людей. Ф. М. Достоевский доказывает, что ставить себя на место Бога — величайшее из преступлений, вследствие которого теряются все моральные нормы. А на вседозволенность, как известно, нельзя найти ни управы, ни правосудия. Поэтому так важно быть человечными и соблюдать основной закон — великий закон нравственности, основанный на христианстве. Только этот закон, только одна эта теория могут быть мерилем поступков человека. Тех же, кто этого не понимает, ждет страшный конец. Поэтому и Родион Раскольников не может простить себе самому преступление и мучается от угрызений совести.

Преступления, которые осуждаются обществом, можно сказать, ничтожны по сравнению с теми, которые совершает само общество по отношению к людям. Оно оправдывает черные деяния тех, кто стоит высоко, кто имеет власть и возможность оправдаться. Наказываются неугодные, а не преступники.

Сначала из обиды на общество, затем из жестоких, бесчеловечных идей рождается главное зло, на которое способен человек. Из социалистического учения выросла революция. Отдельные люди разрешили себе принести в жертву определенное количество других людей ради кажущегося счастья всех остальных. Общечеловеческие ценности потеряли силу, и произошло падение общественной морали. Вместо благополучия пришел террор, и в убийствах перешли от единиц к миллионам. Светлым будущим оправдывали преступное настоящее. На крови строили свой «рай». И это как навязчивый бред владело умами большинства.

Согласно идеям Ф. М. Достоевского, именно общество должно формировать нравственное, христианское отношение к личности, именно общество должно анализировать, какие устои в нем преобладают и каковы последствия тех опасных теорий, которые могут стать источником испытаний для следующих поколений. А потому при чтении произведений писателя людям важно извлекать уроки из размышлений

и поступков его героев для того, чтобы тем самым предотвратить многие непредсказуемые, ужасающие преступления в самих себе.

Социальная детерминированность характера или поведения человека, являясь внешним, видимым источником его страданий, безусловно, не заслоняла для Достоевского истинную (первоначальную, по мысли писателя) причину: амбивалентная природа личности, обрекающая ее на борьбу (благодаря которой, однако, та и способна существовать), определяет индивида и становится основанием его мучений. Противоречивость, двойственность личности приводит ее к страданиям. При этом двусмысленным оказывается и бытие, в котором находится противоречивая личность: для героев Достоевского любовь может быть любовью-презрением, любовью-ненавистью, любовью-мщением, и даже красота представлена как «две бездны».

Борьба противоположностей, составляющая сущность бытия, накал эмоций, наполняющий произведения Достоевского, и противоречивые чувства, которые испытывают его герои к другим людям и к жизни, определяют и восприятие читателем творчества писателя. Его книги притягивают и отталкивают одновременно, вызывают боль и острый интерес, рассказывают о страданиях и надежде.

Двойственность человеческой природы, близкая к средневековому понятию внутренней войны, у Достоевского приобретает дополнительный смысл, поскольку обогащается не только духовными, но и психическими оттенками. Противоречивость природы, ее раздвоенность — неизменно заданные обстоятельства бытия, предполагают и требуют постоянного диалога. Гениальная интуиция подсказала Достоевскому (и это в полной мере выразилось в его творчестве), что именно внутренняя речь — первоосновная характеристика человека. Именно этот литературный и психологический прием усиливает восприятие сюжета читателем.

Таким образом, писатель утверждает, что жить — значит постоянно общаться с самим собой, и в этом случае следует говорить о рефлексии, подразумевая под этим понятием внутренний ответ, отождествляя ее

со способностью индивида концентрироваться на предмете своих мыслей. По сути дела, рефлексия способствует осмыслению мира и собственных действий. Однако в традиционном понимании рефлексия подразумевает обычно осознание лишь своих внешненаправленных действий. В то же время общение с собой предполагает осознание важности выполнения внутренней психологической работы. Психические действия имеют все особенности, присущие межличностному общению.

Действия людей привычно направлены в основном только «наружу»: человек проявляет активность, меняет поведение, отношение к окружающим, но ничего не делает для активного, конструктивного изменения внутреннего мира, умения адекватно оценить свое психологическое здоровье. А это возможно, согласно древней мудрости, только в результате самоорганизации, самопомощи, приобретения навыка общения с собой. «Наука об исцелении души, — писал Цицерон, — есть философия, но помощь ее приходит не извне, как помощь против телесных болезней, — нет, мы сами должны пустить в дело все силы и средства, чтобы исцелить себя самим» [14: с. 271].

Отмеченная римским философом специфика борьбы с душевными недугами получает развитие в творчестве и духовной жизни многих писателей. Л. Н. Толстой, познавший сложности рефлексивных процессов, отмечал: «Нам кажется, что настоящая работа — это работа над чем-нибудь внешним — производить, собирать что-нибудь: имущество, дом, скот, плоды, а работать над своей душой — это так, фантазия, а между тем всякая другая, кроме как работа над своей душой, усвоение привычек добра, всякая другая работа — пустяки» [12: с. 220].

Достоевский раньше других ставит вопрос о способах и методах использования собственной психики для более успешного преодоления жизненных трудностей, критических ситуаций. Он особо подчеркивает, что неадекватная оценка самого себя опасна для общества и разрушающе действует на психику личности. Идея душевного совершенствования, работы над собой и внутри себя присутствует практически во всех произведениях

Достоевского. При этом особенно важным для писателя становится состояние постоянного напряжения в общении с самим собой, с другими, контроля и неусыпного внимания в борьбе противоположных начал и победе над собой. Именно поэтому все произведения Достоевского пронизаны диалогом, необходимым для достижения гармонии. «Диалог здесь, — пишет М. М. Бахтин, — не преддверие к действию, а само действие. <...> Здесь человек не только проявляет себя вовне, а впервые становится тем, что он есть... не только для других, но и для себя самого. Быть — значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается. <...> Один голос ничего не кончает и ничего не решает. Два голоса — минимум жизни, минимум бытия» [1: с. 294].

По Бахтину, «основная схема диалога у Достоевского очень проста: противостояние человека человеку, как противостояние “я” и “другого”. ... “Я-то один, а они все,” — думал про себя в юности человек из подполья. <...> Мир распадается для него на два стана: в одном — “я”, в другом — “они”, т. е. все без исключения другие, кто бы они ни были. Каждый человек существует для него, прежде всего, как “другой”. И это определение человека непосредственно обуславливает и все его отношения к нему. Всех людей он приводит к одному знаменателю — “другой”» [Там же]. Такое представление подтверждает социальное происхождение человеческого внутреннего «Я», постоянно сопровождаемого «не-Я», т. е. его социальным окружением.

Разные мыслители и художники были сторонниками концепции бытия как диалога. К примеру, Л. С. Выготский указывал на склонность человека к рефлексивным процессам, отмечая, что то, что прежде являлось содержанием реального диалога, впоследствии становится содержанием внутреннего диалога [3]. Британский писатель и журналист Артур Кёстлер писал в своем романе «Слепящая тьма»: «Оказалось, что раздумье — мысленный монолог — это на самом-то деле диалог, в котором один собеседник молчит, а другой, вопреки грамматическим правилам, называет его не ты, а я — чтобы втереться к нему в доверие и разузнать самые

сокровенные помыслы; но немой собеседник никогда не отвечает, больше того — он наотрез отказывается определить себя в пространстве и времени» [8: с. 81].

В любом случае сомневаться в постоянном диалоге человека с миром и с самим собой не приходится. Великолепным примером подобного глубокого общения с собой служит духовная жизнь Л. Н. Толстого, который вел дневниковые записи, направленные на совершенствование собственной личности, на протяжении 63 лет¹.

Такого рода рефлексия будет в дальнейшем развиваться, способствуя адаптации человека, что позволяет предположить правомерность следующего высказывания Цицерона: «Человек, наделенный совершенной мудростью (такого человека еще нам не встречалось, но, по суждениям философов, можно описать, каким он будет, если будет), вернее сказать — его разум, достигший в нем совершенства, будет так распоряжаться низшими частями души, как справедливый отец достойными сыновьями: ему довольно будет одного лишь знака, чтобы без всякого труда и усилия достигнуть цели: он сам себя ободрит, поставит на ноги, научит, вооружит, чтобы выйти на бой как на неприятеля» [14: с. 265].

«Утверждение и реализация личности не могут быть результатом лишь внешне складывающихся обстоятельств и требований. Да и саму рефлексивную в свете вышесказанного следует рассматривать как проявление первичной психической активности. Не секрет, что еще в недалекие времена в обыденном понимании она считалась отрицательным качеством, ослабляющим волю, ведущим к бездействию, к “гамлетовщине” с присущим ей вечным вопросом “быть или не быть?”»². На протяжении всего времени развития цивилизации человек самосовершенствовался во многом благодаря неустанной рефлексии. Осмыслив жизненную реальность, скоординировав свою жизненную стезю с кругом интересов других, человек сам становится творцом

¹ В 90-томном собрании сочинений писателя (М.: Худож. лит., 1935–1964) вторая серия посвящена дневникам и включает в себя 13 томов (Т. 46–58).

² *Грибак Л. П.* Общение с собой: Начала психологии активности. М.: Политиздат, 1991. С. 25.

своих деяний и отвечает за них перед своей совестью. Этого можно достичь вследствие того, что человек осмысленно в соответствии со своей целью делает свой выбор. На разных этапах жизни свободным выбором он может оказывать содействие совершенствованию своей личности, а может сдерживать его³.

«Как же возник этот “инструмент” становления, развития и совершенствования психики? В каком направлении это свойство будет развиваться? Экскурс в историю развития человеческой психики даст возможность не только ответить на обозначенные вопросы, но и глубже понять сам механизм рефлексии, причины возрастания значимости личностного потенциала, духовности, культуры “общения с собой”»⁴.

Достоевский, утверждая, что победа нравственного начала в противоречивом по своей природе человеку возможна лишь на пути смирения и отказа от собственного эгоизма, убедительно показал, что только религиозное чувство является питательной средой для развития и улучшения личности.

В каждом периоде своего становления религия выполняла определенное психологическое назначение. Ритуалы, составляющие неотъемлемое содержание религии, воздействуя на психику человека, содействуют погружению человека в свои мысли, приближая его к себе, посредством диалога с Богом. В романе «Братья Карамазовы» старец Зосима являет собой образец данной психотерапевтической роли, проявленной в молитве: «Каждый раз в молитве твоей, если искренна, мелькнет новое чувство, а в нем и новая мысль, которую ты прежде не знал и которая вновь ободрит тебя; и поймешь, что молитва есть воспитание» [6: с. 288–289].

По-видимому, этот индивидуальный психологический двигатель, действующий до сих пор, будет оставаться еще какое-то время, пока человек не сформирует в психике механизмы полной личной самоуправляемости. В таком случае Бог как бы сместится из внешнего мира вглубь психики человека, и человек, при общении с ним, будет сосредоточиваться

уже на предмете своей собственной духовной жизни, не обращая при этом к небесам. Интересно, что в наше время стало необыкновенно распространено среди населения многих стран употребление для самоорганизации духовной жизни разнообразных составляющих восточных религий: медитаций, аутогенных тренировок, самогипноза и т. п. При этом во многих случаях идея Бога как высшей силы фактически не применяется. Человек использует свои собственные духовные силы, дает им импульс и управляет ими, тем самым умножая стойкость, веру в жизнь и ее разумное устройство. «Эти примеры говорят о том, что организация психической деятельности и самочувствия вполне может находиться в ведении самого человека»⁵.

Правомерно добавить, что бессмысленно выбивать религиозную опору из-под ног у искренне верующего человека. Известно, что во время тяжелых жизненных обстоятельств умножается число людей, обращающихся к религии. Таким образом происходит восполнение необходимых элементов процесса саморегуляции в психике значительного количества людей, «поэтому они вынуждены задействовать механизмы филогенетически более древние, исторически тесно связанные с религиозным компонентом мирозерцания»⁶.

Известны разнообразные мнения о влиянии религии на механизм саморегуляции психики. Так, основоположник неотрефлексии Э. Фромм [13] выделяет два типа религий: авторитарные и гуманистические. Обязательной чертой авторитарных религий (к ним он относит все мировые религии, кроме буддизма) является почитание высшей силы, правящей судьбами мира и людей. Человек, согласно религиям такого плана, бессилён, зависим, весьма неидеален. К гуманистическим, по мнению Э. Фромма, принадлежат религии, в центре которых фигурирует человек (например, буддизм, даосизм, христианство и т. д.). Таким образом, религия им определяется довольно пространно: как система представлений, почитаемая той или иной группой людей и предоставляющая

³ Там же. С. 25–26.

⁴ Там же. С. 26.

⁵ Там же. С. 39–40.

⁶ Там же. С. 40.

человеку объект обожествления. Такое учение, или доктрина, направляет человека на воспитание чувства единства со всеми живыми созданиями, населяющими Землю. В такой религии целью индивида оказывается «самореализация», достижение нравственных вершин. «Главным же арбитром, отделяющим нравственный поступок от греховного, выступает внутренний голос (совесть), “страж нашей целостности, взывающий к нам самим, когда есть опасность потерять себя”. Соответственно и психологическая реакция на грех в этом случае принципиально иная, чем в традиционных религиях. В случае сомнения в моральности своего поведения или явного его отклонения от норм нравственности человек обращается прежде всего к самому себе, своему внутреннему миру и интенсивно рефлексивует, общается с самим собой, а не с абсолютном вне себя и мира. В результате реализуется целая цепь психических явлений: осознание и переживание греха, страдание и возможный катарсис, формирование установки на последующее моральное самосовершенствование. Таким образом, предпосылки для подлинного общения с собой, формирование соответствующих психологических структур возникают уже в недрах гуманистических религий. <...> В гуманистических... религиях... создались возможности для зарождения и развития в психике человека активного творческого начала»⁷.

Здесь необходимо сказать, что люди-исключения, распространенные в обществе достаточно равномерно, в произведениях Достоевского сконцентрированы с наибольшей силой. Почти у всех персонажей доминирует какая-нибудь потребность (страсть), способная перекрывать даже первостепенную необходимость (как любовь к деньгам у Прохарчина, оказывающаяся сильнее многих его физиологических нужд, даже голода).

Заключение

Осмысление внутреннего мира героев у Достоевского вполне укладывается в рамки

гуманистической психологии. Наиболее важными ее постулатами для творчества писателя становятся следующие: «человек целостен»; «главной психологической реальностью являются переживания личности» и «индивид открыт к самореализации». Герой Достоевского стремится к самоактуализации, ищет ответы на сущностные вопросы и «реализует смысл жизни». По представлениям психологов-гуманистов, индивидуальный смысл жизни может быть обретен в одной из трех сфер: творчестве, переживаниях, осознанном отношении к жизни (в философствовании). Герои писателя обретают его, скорее, именно в переживаниях, особой разновидностью которых становится и философствование (= творчество).

Очевидно, что для Аркадия Долгорукого потребность в уважении и признании долгое время значимее потребности в любви, для Дмитрия Карамазова любовь важнее стабильности и безопасности, для Родиона Раскольникова самореализация и признание существеннее стабильности и любви. Уже из этих примеров понятно, что для персонажей Достоевского первостепенное значение имеет признание ценности собственной личности. И галерею образов здесь можно было бы продолжить (Ганя Иволгин, Настасья Филипповна, Рогожин, генерал Иволгин, Ставрогин, Иван Карамазов, Федор Павлович, Смердяков и т. д.). Каким бы смешным и неказистым на вид ни был человек, он прежде всего личность и нуждается во внимании и любви. У обиженных невниманием самолюбие, мнительность и амбиции становятся болезненными и непомерными. Их неосуществленные желания превращаются в навязчивые идеи, они бегут от действительности, переходя в разряд «подпольных людей». Таким образом, у них осуществляется самореализация, которая может принимать формы и изолированного мечтательства, и злобного обвинительства. Те же «подпольные», которые не закрываются от мира, но «замыкают сознание», будучи обиженными непониманием, часто приходят к единственно приемлемым для себя способам существования в виде склонности к жестокости (тирания и садизм) или шутовству. В подобном случае истинные мотивы,

⁷ Гримак Л. П. Указ. соч. С. 43–44.

настоящая потребность индивида для других людей так и остается нераскрытой. Герои Достоевского ищут смысл жизни (русская философская мысль по большей части онтологична) и стремятся себя реализовать, доказывая свою значимость в этом мире. Соответственно, реальность, основанная на переживаниях людей, становится «психологической».

Зная взгляды Достоевского на религию, можно утверждать, что Достоевский-художник

был проповедником (певцом) гуманистической религии, в отличие от Достоевского-мыслителя, сторонника авторитарного вероисповедания. Придя к этому одним из первых, писатель интуитивно поднялся до вершин психологического мастерства и заявил в период господства позитивистского и рационалистического течений мысли о новой философии, в основе которой лежал нравственный закон и взгляд на мир эпохи Возрождения.

Литература

1. **Бахтин М. М.** Проблемы поэтики Достоевского. Санкт-Петербург: Азбука, 2017. 416 с.
2. **Бурсов Б. И.** Личность Достоевского. Роман-исследование. Л.: Сов. писатель, 1979. 679 с.
3. **Выготский Л. С.** Мышление и речь. СПб.: Питер, 2017. 432 с.
4. Достоевский. Материалы и исследования. Т. 21 / под ред. Н. Буданова, К. Баршт. СПб.: Нестор-История, 2016. 529 с.
5. **Достоевский Ф. М.** Дневник. Статьи. Записные книжки. 1877–1881 года. М.: Захаров, 2010. 576 с.
6. **Достоевский Ф. М.** Полное собрание сочинений: в 30 т. / редкол.: В. Г. Базанов (отв. ред.) и др.; ИРЛИ. Т. 14. Братья Карамазовы: роман в 4 ч. с эпилогом. Кн. 1–10 / текст подгот. В. Е. Ветловская, Е. И. Кийко. Л.: Наука. Ленингр. отд.-ние, 1976. 511 с.
7. **Касаткина Т. А.** Священное в повседневном: двусоставный образ в произведениях Ф. М. Достоевского. М.: ИМЛИ РАН, 2015. 528 с.
8. **Кестлер А.** Слепящая тьма. М.: ДЭМ, 1989. 208 с.
9. **Кольцова В. А., Холондович Е. Н.** Воплощение духовности в личности и творчестве Ф. М. Достоевского. М.: Институт психологии РАН, 2013. 304 с.
10. **Мейер Г. А.** Свет в ночи: (О «Преступлении и наказании»): опыт медленного чтения. Франкфурт-на-Майне: Посев, 1967. 518 с.
11. **Рябов В. В., Романова Е. С.** Психологические аспекты в творчестве Ф. М. Достоевского. М.: МГПУ, 2007. 176 с.
12. **Толстой Л. Н.** Собрание сочинений: в 90 т. / под общ. ред. В. Г. Черткова. Т. 47. Дневники и записные книжки, 1854–1857. М.: Худож. лит., 1937. 615 с.
13. **Фромм Э.** Психоанализ и религия. М.: АСТ, 2012. 120 с.
14. **Цицерон.** Избранные сочинения. М.: Худож. лит., 1975. 456 с.
15. **Berdyayev N.** Dostoevsky: an interpretation / trans. by D. Attwater. San Rafael: Semantron Press, 2009. 242 p.
16. **Scruton R.** The soul of the world. Princeton: Princeton University Press, 2014. 216 p.
17. **Williams R.** Dostoevsky: language, faith and fiction. London: Continuum, 2008. 290 p.
18. **Horvath Gesa S.** Dostoevsky's idea of the Golden age. Modern subjectivity in philosophical and poetic perspective (Demons) // Dostoevsky Journal. 2017. V. 18. № 1. (Jan 2017). P. 37–48.
19. **Jensen K. A.** Nietzsche and Dostoevsky: on the verge of nihilism // Dostoevsky Journal. 2018. V. 19. № 1 (Dec 2018). P. 85–89.
20. **Meacham W.** A case study in human behavior: Motivation and abnormal psychology of Fyodor Dostoyevsky // Owlcation. Psychology. Jun. 2016. URL: <https://owlcation.com/social-sciences/Abnormal-Psychology-Case-Study-of-Fyodor-Dostoyevsky> (дата обращения: 25.01.2019).

References

1. **Bakhtin M. M.** Problemy` poe` tiki Dostoevskogo [Problems of Dostoevsky's poetics]. St. Petersburg: Azbuka, 2017. 416 p.
2. **Bursov B. I.** Lichnost` Dostoevskogo [Dostoevsky's personality]. Leningrad: Sov. pisatel, 1979. 679 p.

3. **Vigotskiy L. S.** My`shlenie i rech` [Thinking and speech]. St. Petersburg: Piter, 2017. 432 p.
4. Dostoevskij. Materialy` i issledovaniya [Dostoevsky. Materials and research]. V. 21 / ed. by N. Budanov, K. Barsht. St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2016. 529 p.
5. **Dostoevskij F. M.** Dnevnik. Stat`i. Zapisny`e knizhki [Diary. Articles. Notes. 1877–1881 years]. Moscow: Zakharov, 2010. 576 p.
6. **Dostoevskij F. M.** Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. [Complete works in 30 v.] / redkol.: V. G. Bazanov (otv. red.) i dr.; IRLI. T. 14. Brat`ya Karamazovy`: roman v 4 ch. s e`pilogom. Kn. 1–10 / tekst podgot. V. E. Vetlovskaya, E. I. Kijko. L.: Nauka. Leningr. otd.-nie, 1976. 511 s.
7. **Kasatkina T. A.** Svyashhennoe v povsednevnom: dvusostavny`j obraz v proizvedeniyax F. M. Dostoevskogo [The sacred in everyday life: a two-part image in F. M. Dostoevsky's novels]. Moscow: IMLI RAN, 2015. 528 p.
8. **Kestler A.** Slepashaya t`ma [Darkness at noon]. Moscow: DEM, 1989. 208 p.
9. **Koltsova V. A., Kholondovitch E. N.** Voploshhenie duxovnosti v lichnosti i tvorchestve F. M. Dostoevskogo [The embodiment of spirituality in F. M. Dostoevsky's personality and work]. Moscow: Institute Psixologii RAN, 2013. 304 p.
10. **Meyer G. A.** Svet v nochi (O «Prestuplenii i nakazanii»): opit medlennogo chteniya [The light in the night (About Crime and punishment): the experience of slow reading]. Frankfurt a/M.: Posev Publ., 1967. 518 p.
11. **Ryabov V. V., Romanova E. S.** Psixograficheskie aspekty` v tvorchestve F. M. Dostoevskogo [Psychographic aspects in F. M. Dostoevsky's works]. Moscow: MGPU, 2007. 176 p.
12. **Tolstoy L. N.** Sobranie sochinenij: v 90 t. [Complete works in 90 v.]. Moscow, 1937. V. 47.
13. **Fromm E.** Psixoanaliz i religiya [Psychoanalysis and religion]. Moscow: AST, 2012. 120 p.
14. **Ciceron.** Izbranny`e sochineniya [The collected works]. Moscow: Xudozhestvennaya literatura, 1975. 456 p.
15. **Berdyayev N.** Dostoevsky: an interpretation / trans. by D. Attwater. San Rafael: Semantron Press, 2009. 242 p.
16. **Scruton R.** The soul of the world. Princeton: Princeton University Press, 2014. 216 p.
17. **Williams R.** Dostoevsky: language, faith and fiction. London: Continuum, 2008. 290 p.
18. **Horvath Gesa S.** Dostoevsky's idea of the Golden age. Modern subjectivity in philosophical and poetic perspective (Demons) // Dostoevsky Journal. 2017. V. 18. № 1. (Jan 2017). P. 37–48.
19. **Jensen K. A.** Nietzsche and Dostoevsky: on the verge of nihilism // Dostoevsky Journal. 2018. V. 19. № 1 (Dec 2018). P. 85–89.
20. **Meacham W.** A case study in human behavior: Motivation and abnormal psychology of Fyodor Dostoyevsky // Owlcation. Psychology. Jun. 2016. URL: <https://owlcation.com/social-sciences/Abnormal-Psychology-Case-Study-of-Fyodor-Dostoyevsky> (accessed: 25.01.2019).

ТЕМПОРАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА РОЛЕВОЙ СТРУКТУРЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ КАДЕТОВ

С. Б. Перевозкин,
НГПУ, Новосибирск,
per@bk.ru,
А. С. Тишкова,
НГПУ, Новосибирск,
umarowa.albina@yandex.ru

В статье рассматриваются темпоральные характеристики ролевого поведения личности как фактора, оказывающего влияние на процесс адаптации в социуме в контексте системного подхода.

Целью проведенного исследования является теоретическое изучение темпоральных характеристик ролевого поведения в процессе социально-психологической адаптации учащихся кадетских образовательных учреждений с позиции системного подхода. При этом проявление системной темпоральности в социально-психологическом контексте находит свое отражение в осмыслении индивидом своего места в системе социальных отношений с другими людьми и адекватном выполнении ролевого репертуара. Личностное восприятие времени играет важнейшую роль в адаптации к различным условиям окружающей действительности. Представлен теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований, направленный на изучение специфики временной перспективы кадетов подросткового возраста с учетом уровня их социально-психологической адаптации. С этих позиций отмечается, что ролевой статус респондентов взаимосвязан не только с уровнем социально-психологической адаптации, но с временной перспективой личности.

На основе полученных результатов делается вывод, что специфика темпоральности ролевой структуры кадетов в подростковом возрасте выступает в качестве системной организации и находится в отношениях взаимообусловленности с рядом факторов: уровнем социально-психологической адаптации, представлениями о будущей профессиональной деятельности, особенностями межличностных отношений, наличием целей и планов на будущее.

Ключевые слова: темпоральность; социально-психологическая адаптация; ролевое поведение; кадеты; временная перспектива; диахрония; синхрония; система; системный подход.

Для цитаты: Перевозкин С. Б., Тишкова А. С. Темпоральная специфика ролевой структуры социально-психологической адаптации кадетов // Системная психология и социология. 2020. № 2 (34). С. 31–44. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.03

Перевозкин Сергей Борисович, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.
E-mail: *per@bk.ru*; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6790-4835>

Тишкова Альбина Сергеевна, старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

E-mail: *umarowa.albina@yandex.ru*; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3854-982X>

UDC 316.6

DOI 10.25688/2223-6872.2020.34.2.03

TEMPORAL SPECIFICITY OF THE ROLE STRUCTURE OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF CADETS

S. B. Perevozkin,
NGPU, Novosibirsk,

per@bk.ru,

A. S. Tishkova,

NGPU, Novosibirsk,

umarowa.albina@yandex.ru

The article considers the temporal characteristics of role behavior of individual as a factor that influences the adaptation process in society in the context of a systems approach.

The purpose of the study is a theoretical study of the temporal characteristics of role-based behavior in the process of socio-psychological adaptation of students of cadet educational institutions from the perspective of a systematic approach. Moreover, the manifestation of system temporality in a socio-psychological context is reflected in the man's understanding of his place in the system of social relations with other people and the adequate performance of the role repertoire. The perception of time plays a significant role in orienting a person to the outside world and contributes to his adaptation in various conditions. A theoretical analysis of Russian and foreign studies is presented, and it aimed at studying the specifics of the temporal perspective of adolescent cadets taking into account the level of their socio-psychological adaptation. From these points of view, it is noted that the role status of respondents is interconnected not only with the degree of social-psychological adaptation, but from a temporary point of view of personality.

These results suggest that the temporality of the role structure of the cadets in adolescence acts as a system organization and is related to a number of factors, including: the level of socio-psychological adaptation, ideas about future professional activities, features interpersonal relationships, the presence of goals and plans for the future.

Keywords: temporality; social-psychological adaptation; role behavior; cadets; time perspective; diachronic; synchronic; system; systems approach.

For citation: Perevozkin S. B., Tishkova A. S. Temporal specificity of the role structure of social-psychological adaptation of cadets // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 2 (34). P. 31–44. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.03

Perevozkin Sergey Borisovich, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of General Psychology and History of Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: *per@bk.ru*; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6790-4835>

Tishkova Albina Sergeevna, senior lecturer at the Department of Practical and Special Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: *umarowa.albina@yandex.ru*; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3854-982X>

Введение

В современной действительности в условиях стремительного изменения социокультурного пространства предъявляются все более высокие требования к адаптационным характеристикам личности. При этом личность как социальный субъект в процессе вхождения в социальные отношения претерпевает определенные индивидуальные трансформации. На процесс адаптации индивида к новым социальным условиям оказывают влияние значительное количество факторов внешнего (новая социальная ситуация, взаимоотношения с другими людьми, условия проживания, специфика семейного воспитания) и внутреннего характера (психофизиологические свойства нервной системы, особенности интеллектуального развития и мотивационной сферы, стиль и характер деятельности). Одним из таких факторов, как установлено, являются темпоральные характеристики ролевого поведения личности, проблема исследования которых переходит в ранг прикладных и актуальных в современной психологии и социологии и требует рассмотрения в рамках системного подхода. Впервые системный подход в отечественной психологии был подробно рассмотрен Б. Ф. Ломовым [14], который представлял его как полисистемность бытия человека и взаимодействие его свойств и качеств. Отметим, что в современных социокультурных условиях существует большое количество специальных общеобразовательных учреждений, включающих в себя и кадетские корпуса, специфика обучения в которых оказывает значительное влияние на изменение в социальном статусе учащегося, а также в системе его взаимоотношений с окружением и предполагает пересмотр установок, представлений и отношений в своих социальных ролях с точки зрения адекватности условиям жизнедеятельности в кадетском корпусе. Ранее установлено, что на успешность социально-психологической адаптации кадетов в некоторой мере оказывают влияние ролевые модели, участвующие в межличностном взаимодействии, восприятии мира человеком и себя в этом мире [24; 44]. Отсутствие

рационального использования освоенного личностью кадета ролевого репертуара и ориентации на темпоральную перспективу может привести к актуализации дезадаптивных характеристик. Таким образом, изучение темпоральных характеристик ролевого поведения кадетов в процессе социально-психологической адаптации в контексте системного подхода имеет свою теоретическую и практическую актуальность. Помимо этого, отмечается недостаточное количество целенаправленных исследований в контексте изучения данной проблематики.

Вышеизложенное позволило сформулировать цель проведенного исследования, состоящую в теоретическом изучении темпоральных характеристик ролевого поведения в процессе социально-психологической адаптации учащихся кадетских образовательных учреждений с позиции системного подхода.

Специфика темпоральной структуры личности в контексте системного подхода

Значительный вклад в развитие системного подхода в отечественной психологии внес Б. Ф. Ломов [14], который полагал, что человек и его психика, включаясь в системы отношений, обнаруживают качества, отсутствующие в других системах. В качестве характеристик существующих систем автор выделяет следующие категории: личность, общественные отношения, общение, деятельность, биологическое и социальное. Следовательно, включаясь в социальную систему, человек становится носителем социального качества данной системы. Социально-психологические явления, в том числе и адаптация, выступают как предпосылки того или иного социального явления и детерминируются социумом [14]. Как было позже отмечено В. А. Барабанщиковым, принцип системности позволяет рассмотреть психические явления с позиции организованного целого со специфическими свойствами, находящимися в его частях и фрагментах [2]. По А. В. Карпову, системный подход представляет собой развивающееся явление со своей внутренней логикой. При этом история его эволюции в настоящее время не завершена и находится на пути

своего развития. Дальнейшим этапом развития системного подхода, по мнению автора, должна стать его трансформация в метасистемный подход организации систем [8]. Следовательно, системный анализ социально-психологической адаптации может рассматриваться и как синтез нескольких систем, и в качестве включения элемента в систему и предполагать темпоральную трансформацию.

Исследователи отмечают, что проблема адаптации должна рассматриваться не только в «статике», но и в ее динамической, темпоральной организации [7]. Проблема темпоральности в научной литературе представлена разными терминами: временная перспектива (Л. К. Фрэнк, К. Левин), диахрония (М. В. Григорьева), жизненный путь личности (С. Л. Рубинштейн), временной кругозор (П. Фрейс), временная установка и временная ориентация (Ж. Нюттен). В обобщенном понимании преимущественно в социально-философских исследованиях под темпоральностью (категорией времени) понимается разделение на временные фрагменты. Понятие «временная перспектива» получило широкое распространение после публикации Л. Фрэнка при описании временного жизненного пространства индивида [34]. В психологической интерпретации в качестве временного отражения действительности чаще всего используется определение, сформулированное К. Левиным, под которым автор понимал множественность представлений личности о прошлом и будущем в данный момент времени [37; 39]. Как полагает Ж. Нюттен, временная перспектива рассматривается как последовательное представление событий с интервалами между ними в сознании человека через иерархию личностных целей [17].

В структуре временной перспективы Ф. Зимбардо и И. Бонивелл выделяют когнитивный, эмоциональный и социальный компоненты. При этом формирование временной перспективы, по мнению авторов, зависит от политической и экономической ситуации; социально-экономического статуса личности; от ее культурных ценностей; уровня образования; от прошлого опыта субъекта [28]. В исследовании М. И. Кошеновой и В. И. Волоховой, темпоральность рассматривается

как протяженность во времени и характеризуется его событийной насыщенностью. Исследование пространственно-темпоральных особенностей, по мнению авторов, позволяет рассматривать психику в онтогенетическом аспекте согласно принципу развития [11: с. 96]. О. В. Лукьянов под трансемпоральностью понимает множественность смыслов прошлого, настоящего и будущего, эксплицирующихся не только в согласовании времен, но и в синхронизации жизненных пространств [15].

Целостность темпорального опыта социального субъекта в своей цикличности составляет его прошлое, настоящее и будущее. В настоящее время в категории темпоральности выработан достаточно широкий набор средств обозначения временных свойств, таких как время, эпоха, столетие, время года и т. д. В основе жизненного пространства человека лежит возрастная шкала, в которой выделяется детство, юность зрелость и пожилой возраст. Для обозначения развития человека в различные периоды его жизни Н. В. Шапочкой были предложены следующие лексические формы темпоральности: девочка, мальчик, девушка, юноша, женщина, мужчина, старуха и старик [26: с. 176]. Для измерения ролевой структуры личности Ю. М. Перевозкина с соавторами предлагает 10 основных ролевых моделей, относящихся к мезоуровню: пожилая женщина, пожилой мужчина, мать, отец, девушка, герой, две фигуры в черном мужского и женского пола, девочка, мальчик¹, дифференцированных по следующим критериям: активность – пассивность, индивидуалистичность – социальность (эгоизм – альтруизм), спонтанность – традиционность [20]. Таким образом, временная перспектива претерпевает изменения в течение всего жизненного пути личности и имеет свою специфику в каждом возрастном периоде.

Для описания психической реальности и детерминант ее развития, М. В. Григорьева предлагает использовать диахронический

¹ Патент на изобретение RU 2625284, 12.07.2017. Способ оценки психосоциального профиля личности: заявка № 2016105668 от 18.02.2016 / Ю. М. Перевозкина, Л. В. Паньшина, О. О. Андроникова, Н. В. Дмитриева.

подход в психологическом исследовании [4: с. 55]. Термин «диахрония» (с греческого переводится как «течение сквозь время») имеет отличительное от временной перспективы понимание и выступает в качестве компонента в структуре темпоральной организации системы. Именно применение системного подхода в изучении сложных образований, согласно Б. Н. Рыжову, имеет свое обоснование на биологическом субстрате и выступает субстратом социальной жизни [22]. Закономерности ролевой социализации в контексте темпорального типа с позиции системного подхода, были представлены в исследовании А. В. Карпова и Ю. М. Перевозкиной [9]. Эти авторы рассматривали социализацию как систему, функционирующую при постоянном взаимобмене информацией между обществом, культурой и личностью на метасистемном уровне.

Таким образом, проявление темпоральности в социально-психологическом и системном контексте находит свое отражение в осмыслении индивидом своего места в системе социальных отношений с другими людьми и адекватном выполнении ролевого репертуара.

Темпоральные характеристики ролевой социально-психологической адаптации кадетов

С позиции системного подхода, представителями которого являются Б. Ф. Ломов, В. А. Барабанщиков, А. В. Карпов, Е. С. Романова, Б. Н. Рыжов, процесс адаптации находит свое проявление в разрешении системных (при функционировании адаптации как составляющей метасистемы), внутрисистемных (при рассогласовании компонентов внутри системы) и метасистемных несоответствий и противоречий. При разрешении метасистемных и субсистемных противоречий (межкомпонентные соотношения адаптации) несоответствия различны, но взаимосвязаны между собой: изменения в системе оказывают влияние на возникновение противоречий внутри самой системы и в то же время внутренние противоречия обуславливают пристраивание

внешних связей системы, выводя ее на новый виток развития. В русле данного подхода динамика и структура адаптации рассматривается как непрерывный процесс, в ходе которого происходит возникновение новых системных качеств в ее темпоральной организации [2; 8; 14]. Самоорганизация социальных процессов, в частности социально-психологической адаптации, требует нового методологического подхода, в центре которого, полагаем, может стоять, ее темпоральная ролевая характеристика в контексте системного подхода. Так, А. Г. Терещенко предлагает рассматривать процесс социальной адаптации в качестве сложной, динамической и открытой системы. При этом автор отмечает, что состояние адаптационного процесса личности зависит не только от прошлых этапов развития, но и от прогнозов будущего, согласно порядку существующей социальной системы. Адаптационные возможности человека как активно самоорганизующейся системы определяют осознанные и подсознательные личностные установки, а также внутренние атрибуты общества. Таким образом, будущее адаптационного процесса для личности предстает в виде комбинации возможностей и выбора нового пути, предопределяемого социальными ценностями, доминирующими в данное время в обществе [23].

Личностное восприятие времени играет важнейшую роль в адаптации к различным условиям окружающей действительности. В современных зарубежных исследованиях актуальными являются следующие направления в изучении адаптационных процессов личности: в контексте инклюзивного образовательного пространства; новых погодных, климатических и культурных условий; эмоционального состояния; социальной изоляции и дезадаптации; образовательного пространства [43; 31; 35; 46; 42; 45; 30; 38; 36; 32]. Наиболее значимыми являются исследования Т. Беснар, М-Ж. Летарте, в которых авторы отмечают влияние организации учебного процесса, а также поддержки педагога на успешность социальной адаптации учащихся. Данная интерпретация соотносится с некоторыми отечественными подходами к адаптационным характеристикам личности [27]. С точки

зрения А. К. Акименко, исследовать временную структуру личности необходимо для выявления специфических параметров восприятия событий, оказывающих значительное влияние на социализацию. При этом параметры восприятия событий в процессе социализации в некоторой степени детерминируют самоидентификацию и саморазвитие личности [1]. Специфика адаптации личности, как полагает Л. Филипс, должна изучаться во временном контексте с учетом прошлого и настоящего для успешного прогнозирования будущего [41]. В исследовании Е. Е. Бочаровой отмечено, что процесс социализации является фактором интерпретации и проектирования настоящего, будущего в настоящем и построении собственной модели «потребного будущего» [3: с. 57].

М. В. Григорьева и Р. М. Шамионов отмечают важность взаимодействия школьника с образовательной средой, которую необходимо изучать как динамическую систему, в которой постоянно изменяется направленность и сила связей между элементами. Эти авторы отмечают, что рассогласование возможностей школьника с требованиями среды в процессе адаптации рассматривается как нарушение активности субъекта в связи с личностными качествами индивида [5]. В качестве основных социально-психологических параметров адаптационной готовности личности, по мнению Р. М. Шамионова, выступают социальные установки и представления; высокий уровень самооценки; сформировавшаяся у личности субъектная позиция; гибкость в формировании поведенческих стратегий; способность к саморегуляции, а также адекватное восприятие трудностей [25: с. 110].

В диахроническом подходе в качестве системы, представляющей единицу анализа этой системы, М. В. Григорьева предлагает использовать структурно сложную категорию взаимодействия и для примера отмечает следующее: взаимодействие учащихся с образовательной средой, социальные взаимодействия личности в процессе социализации, систему адаптации к образовательному учреждению. В модели, представленной автором, адаптационное взаимодействие личности и системы изначально начинается с дисбаланса

(в качестве примера автор приводит нарушение равновесия между требованиями среды и возможностями личности). Цель системы данного взаимодействия заключается в достижении динамического равновесия личности с требованиями окружающей среды. Следовательно, необходима готовность к перестройке и внутренним изменениям самой личности и/или активном изменении среды [4: с. 57].

При рассмотрении диахронии в качестве структурных изменений в системе с другими признаками, целями и характеристиками, синхрония рассматривается М. В. Григорьевой как функционирование измененной системы. С точки зрения системы адаптационных взаимодействий наличие несоответствия требований среды и возможностей личности может выступать критерием синхронического существования системы. С другой стороны, ситуация объективного рассогласования выступает в качестве диахронического существования в системе «личность – среда». Если в этой системе существует оптимальное согласование, то наблюдается успешная социально-психологическая адаптация, при которой возникают новообразования личности, влияющие на последующий процесс адаптации. Диахронический подход заключается в необходимости связывать в исследовании ситуации или явления прошлого, настоящего и будущего [4: с. 57].

Особую актуальность исследование темпоральности представляет в подростковом возрасте, когда происходит процесс самоопределения и выбора дальнейшего жизненного пути. Адекватное восприятие подростком времени и формирование представлений собственного будущего способствуют оптимальному уровню профессионального и личностного самоопределения [12]. В исследованиях специфики временных представлений подростков, проведенных Л. Феррари, Л. Нота, С. Сореси, была выявлена взаимозависимость временной перспективы с учебной успеваемостью в школе [33].

Как отмечает Ю. А. Парамонова, наиболее значимым для современных подростков является как насыщенность жизни в настоящее время, так и учет позитивного опыта прошлого для формирования представлений

о будущем. При этом главная роль в формировании жизни, по мнению автора, отводится собственной активности, желаниям и стремлениям [18].

В процессе вхождения личности в социальную среду, как отмечают современные исследователи, значительная роль отводится освоению ролевых и нормативных ожиданий личности. В кадетском образовательном учреждении точкой соприкосновения между индивидом и группой выступает освоение профессионально-личностной роли кадета как будущего военнослужащего, которая характеризуется интеграцией ролевых ожиданий, осознанием собственных потребностей и профессионально значимых качеств будущей профессии [10]. При этом, по мнению Ю. М. Перевозкиной, эффективная интеграция социального пространства личности представлена основными базисными ролевыми моделями [20]. Как полагает Д. В. Иванов, с целью формирования социальной пластичности и восприимчивости к преобразованию человеком себя необходимо преобразовывать и окружающее его пространство для обретения им собственного идеала и образа героя, другими словами, «человека борющегося» [6]. П. Виллемсен, А. Ньюен, К. Каспер утверждают, что социальные роли индивида оказывают значительное влияние на формирование норм, ценностей и мировоззрения в процессе социализации [47]. По мнению В. В. Попова с соавторами, социальные изменения оказывают значительное влияние не только на происходящие события, но и на их интерпретацию личностью [21].

Проблема формирования ролевых позиций кадета особенно актуальна для подросткового возраста, когда старший школьник строит перспективы дальнейшего профессионального обучения. Как отмечает Е. В. Логутова, именно поступление в высшее учебное заведение может привести к возникновению неопределенности между настоящим и будущим. Главными жизненными целями подростков с ориентацией на будущее, по мнению автора, являются высокое материальное положение, достижение благоприятных взаимоотношений с окружающими и стремление сохранить собственную индивидуальность [13]. В исследованиях З. Р. Мелло с соавторами было

выявлено, что подростки с одновременной ориентированностью на настоящее и будущее имеют более высокий уровень самооценки, академических достижений и более низкую склонность к дезадаптации, чем их сверстники [40]. К. Ш. Каллина с соавторами показали, что на формирование личностных особенностей кадетов оказывают влияние социальные, культурные и образовательные условия. Лидерские качества, являющиеся неотъемлемой частью будущей профессии, в первую очередь формирует военная среда образовательного учреждения [29]. Осознание своей роли воспитанником кадетского корпуса будет способствовать принятию ответственности за реализацию своих возможностей [19].

В экспериментальном исследовании специфики временной перспективы подростков, проведенном А. К. Акименко, делается упор на особенности протекания процесса социально-психологической адаптации. По результатам полученных данных респонденты были разделены в зависимости от уровня социально-психологической адаптации на четыре группы: выраженная дезадаптированность (25 % испытуемых), средненизкая адаптированность (20 % испытуемых), средневысокая приспособленность (46 % испытуемых), высокая социально-психологическая адаптированность (9 %). Остановимся более подробно на специфике временного кругозора в каждой выделенной автором группе. У респондентов первой группы с выраженной дезадаптированностью в представлениях о настоящем, прошлом и будущем выявлено поверхностное видение своего жизненного пути, а также ограниченность и узость в осмыслении происходящих событий. В социально-ролевом статусе данная группа респондентов отмечала более упрощенные самохарактеристики: человек, ученик, ученица, пацан. Во второй группе респондентов со средненизким уровнем адаптированности наблюдается сниженный уровень ощущения управляемости своей жизнью и контроля за происходящим. Временная перспектива респондентов третьей группы со средневысокой приспособленностью характеризуется гармоничным сочетанием ориентаций на позитивное прошлое, настоящее и будущее, высокой осмысленностью

жизни и позитивным взглядом на происходящие события. У респондентов четвертой группы с высоким уровнем социально-психологической адаптированности наблюдается высокая степень выраженности ориентации на позитивный опыт прошлого, чрезмерная степень ожидания успешного будущего на фоне размытости представлений о настоящем [1]. По мнению А. П. Марина с соавторами, сложности в процессе адаптации учащихся к кадетскому образовательному учреждению могут проявляться в личностной тревожности, конфликтности и разочаровании в будущей профессии. Авторами было проведено исследование особенностей социализированности воспитанников кадетской спортивной школы подросткового возраста. Внутренними критериями социализации при этом выступили самоотношение, особенности временной перспективы и ценностные ориентации кадета. К внешним критериям социализации кадета относят социометрический статус, отношение к школе, взаимоотношения с другими людьми. Особое значение в проведенном авторами исследовании имеют полученные социально-ролевые идентификации кадетов, которые носят преимущественно позитивный характер и обозначаются следующими характеристиками: человек, кадет, личность, гражданин. Что касается особенностей временной перспективы воспитанников кадетского корпуса, то она характеризуется позитивным представлением о прошлом, значительным ожиданием от своего будущего и беззаботным проживанием настоящего. У половины исследуемых респондентов выявлена ориентация на получение удовольствий в настоящем времени и тенденция к принятию рискованных решений. Остальная часть кадетов живет будущими свершениями и всячески стремится к ожидающим впереди целям и вознаграждениям. В дифференциации на прошлое и настоящее в категории «социально-ролевые характеристики» преобладающими выступили позитивные высказывания, такие как: ученик, кадет, суворовец и командир. Помимо этого, временная дифференциация будущего была отмечена некоторыми неопределенными суждениями (к примеру, «не могу представить, что будет

в будущем») [16: с. 132]. Это позволяет сделать важное заключение о том, что ролевая структура у кадетов с временной локализацией на прошлом и настоящем является более насыщенной и включает в себя более широкий ролевой репертуар. В то же время ролевая структура кадетов с ориентацией на будущее, является более редуцированной и неопределенной.

В одном из современных исследований установлена трансвременная специфика ролевой структуры кадетов. На начальных этапах обучения в кадетском корпусе ролевая структура воспитанников характеризуется низкой ролевой идентификацией и редуцированным ролевым репертуаром. При этом на структуру ролевых моделей оказывает влияние уровень социально-психологической адаптации личности. Низкая способность к адаптации связана с ролевым рассогласованием, которое проявляется в несоответствии имеющихся экспектаций, предписанных учебной ролью, и отсутствию идентичности роли кадета. Тогда как у кадетов с высоким уровнем социально-психологической адаптации ролевая структура имеет наибольшую структурированность и организованность ролевых позиций с преобладанием ролей, связанных со спецификой кадетского корпуса (роль кадета, героя и мужчины). Более того, на последующих этапах обучения обнаруживается разнообразие ролевого репертуара. В данном контексте ролевая структура подростков отличается трансвременностью в процессе адаптации к условиям обучения в кадетском корпусе. На начальных этапах обучения она характеризуется диахроническими отношениями преимущественно у подростков с низким уровнем социально-психологической адаптации. Эти отношения меняются на синхронические на последних курсах обучения, которые наиболее выражены у подростков с высоким и средним уровнями адаптации [23].

Таким образом, проблема изучения темпоральных ролевых проявлений в процессе социально-психологической адаптации в кадетском образовательном учреждении относится к числу сложных и недостаточно разработанных проблем социальной психологии личности. Специфика временной перспективы кадетов в подростковом возрасте, рассматриваемая в контексте системного

подхода, находится в зависимости от ряда факторов, таких как уровень социально-психологической адаптации, специфика ролевого репертуара, представлений о будущей профессиональной деятельности, особенности межличностных отношений, наличие целей и планов на будущее. Принцип системности ролевой структуры кадетов в подростковом возрасте, полагаем, будет заключаться в трансвременной специфике, характеризующейся диахроническими и синхроническими вариациями, которые заключаются в рассогласовании собственных возможностей с требованиями образовательной среды при поступлении подростка в кадетский корпус и трансформации до состояния динамического равновесия в процессе обучения. Следовательно, процессы социально-психологической адаптации имеют положительную динамику на разных этапах обучения кадетов и зависят от ряда системообразующих факторов: наличия ролевых моделей в структуре личности кадета, обуславливающих динамическое равновесие с образовательным пространством; трансформации ролевых позиций в процессе обучения — от деструктивных к конструктивным; включенности в среду учреждения и приверженности его традициям; влияния полоролевых особенностей на адаптационные возможности; соответствия имеющихся у кадетов ролевых ожиданий предписанной учебной роли будущего военнослужащего.

Выводы

1. Категория темпоральности в научной литературе представлена разными терминами: временная перспектива, диахрония, жизненный путь личности, временной кругозор, временная установка и временная ориентация. Целостность темпорального опыта социального субъекта в своей цикличности составляет его прошлое, настоящее и будущее. Временная перспектива претерпевает изменения в течение всего жизненного пути личности и имеет свою специфику в каждом возрастном периоде.

2. Проявление темпоральности в социально-психологическом контексте находит свое

отражение в осмыслении индивидом своего места в системе социальных отношений с другими людьми и адекватном выполнении ролевого репертуара. Личностное восприятие времени играет важнейшую роль в адаптации к различным условиям окружающей действительности.

3. Особый интерес темпоральность представляет в подростковом возрасте, когда происходит активный процесс самоопределения и выбора дальнейшего жизненного пути. Проблема формирования ролевых позиций кадета особенно актуальна для подросткового возраста, когда старший школьник строит перспективы дальнейшего профессионального обучения.

4. Одними из факторов, оказывающих влияние на процесс адаптации в социуме, являются темпоральные характеристики ролевого поведения личности, рассматриваемые в контексте системного подхода. Особенности специализированных довузовских образовательных учреждений, к которым относятся кадетские корпуса, оказывают влияние на социальный статус учащегося, на систему его взаимоотношений с окружением и предполагают пересмотр установок, представлений и отношений в своих социальных ролях с точки зрения адекватности условиям жизнедеятельности в кадетском корпусе. Отсутствие рационального использования освоенного личностью кадета ролевого репертуара и ориентации на темпоральную перспективу может привести к актуализации дезадаптационных характеристик.

Заключение

Таким образом, феномен темпоральности был впервые исследован с позиции системного подхода в рамках изучения ролевого поведения в процессе социально-психологической адаптации кадетов. Рассмотренные в работе теоретические представления позволяют раскрыть принцип системности ролевой структуры кадетов в подростковом возрасте, который будет заключаться в трансвременной специфике. В свою очередь, трансвременность характеризуется диахроническими и синхроническими вариациями, которые заключаются в рассогласовании собственных

возможностей с требованиями образовательной среды при поступлении подростка в кадетский корпус и трансформации до состояния динамического равновесия в процессе обучения. Изучение темпоральности ролевой структуры в процессе социально-психологической адаптации к кадетскому образовательному учреждению относится к числу сложных и недостаточно разработанных проблем социальной психологии личности. Специфика временной перспективы кадетов в подростковом возрасте находится в зависимости от ряда факторов, таких как уровень социально-психологической адаптации, специфика ролевого репертуара, представлений о будущей профессиональной деятельности, особенности межличностных отношений, наличие целей и планов на будущее.

Проведенный теоретический анализ позволил выдвинуть некоторые существенные предположения в контексте данной проблематики. Так, установлено, что низкая ролевая идентификация и редуцированный ролевой репертуар наблюдаются на начальных этапах обучения в кадетском корпусе преимущественно у кадетов с низким уровнем социаль-

но-психологической адаптации. У дезадаптированных кадетов наблюдается ролевое рассогласование, которое проявляется в несоответствии имеющихся экспектаций, предписанных учебной ролью, и отсутствию идентичности роли кадета. Ролевая структура становится более структурированной и организованной у кадетов с высоким уровнем социально-психологической адаптации. Это проявляется в преобладании ролей, связанных со спецификой кадетского корпуса (роль кадета, героя и мужчины). Следовательно, ролевая структура подростков характеризуется транстемпоральностью в процессе адаптации к условиям обучения в кадетском корпусе.

Помимо этого, было установлено, что в условиях модернизации современного российского образования с достаточно обширным количеством специализированных довузовских образовательных учреждений особого внимания требует исследование данного проблемного поля с целью подготовки будущих офицеров.

Литература

1. **Акименко А. К.** Представления о прошлом, настоящем и будущем в системе социально-психологической адаптации личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 2. С. 131–142.
2. **Барабанщиков В. А.** Системное исследование психики // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2007. № 1 (5). С. 8–19.
3. **Бочарова Е. Е.** Временная перспектива личности студента с разным уровнем адаптационной готовности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 1. С. 57–63.
4. **Григорьева М. В.** Диахронический подход к исследованию процессов социально-психологической адаптации личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13. № 1. С. 54–58.
5. **Григорьева М. В., Шамионов Р. М.** Временные соотношения субъектных и личностных проявлений в адаптационном процессе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 9 (43). С. 127–130.
6. **Иванов Д. В.** Истоки формирования российской ментальности (становление образа «человека борющегося») // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2007. № 1 (43). С. 87–95.
7. **Карпов А. В., Орёл В. Е., Тернопол В. Я.** Психология профессиональной адаптации: монография. Ярославль: Институт «Открытое Общество»; РПО, 2003. 161 с.
8. **Карпов А. В.** Психология сознания: Метасистемный подход. М.: РАО, 2011. 1088 с.
9. **Карпов А. В., Перевозкина Ю. М.** Структурно-темпоральная системность ролевой социализации // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 5–17.
10. **Кашапов М. М., Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б.** Социальная роль как фактор учебной мотивации кадет // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 4. С. 113–120.

11. **Кошенова М. И., Волохова В. И.** К вопросу о взаимосвязи темпоральной компетентности и психологических границ личности // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 96–100.
12. **Кузнецова О. В.** Роль временной перспективы в личностном и профессиональном самоопределении подростков // Психологическая наука и образование. 2007. № 3. С. 5–15.
13. **Логутова Е. В.** Восприятие психологического времени старшеклассниками образовательных учреждений различного типа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1. № 3. С. 62–68.
14. **Ломов Б. Ф.** О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31–45.
15. **Лукьянов О. В.** Принцип транстемпоральности в решении вопроса успешности и актуальности психологической практики // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 59–66.
16. **Марин А. П., Румба О. Г., Григорович Л. А.** Исследование социализированности воспитанников кадетской спортивной школы военного института физической культуры // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. № 5–6 (157–158). С. 121–134.
17. **Нюттен Ж.** Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. 608 с.
18. **Парамонова Ю. А.** Особенности временной перспективы личности подростков // Развитие общественных наук российскими студентами: сборник научных трудов. Краснодар: Ассоциация молодых ученых, 2017. С. 35–38.
19. **Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М.** Взаимодетерминация учебной мотивации подростков кадетского корпуса и ролевой идентичности // Перспективы науки и образования. 2019. № 4. С. 225–235.
20. **Перевозкина Ю. М.** Системная модель социально-ролевого функционирования личности // Интеллект. Культура. Образование: материалы Международной научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения академика РАО И. С. Ладенко, с элементами научной школы для молодежи. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. С. 19–21.
21. **Попов В. В.** Темпоральные характеристики исторического процесса в контексте социального моделирования / В. В. Попов и др. // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 7. С. 105–108.
22. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Издательские Технологии, 2017. 356 с.
23. **Терещенко А. Г.** Системно-синергетический подход к проблеме социальной адаптации личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006. № 1 (25). С. 123–125.
24. **Тишкова А. С., Перевозкин С. Б.** Импазо-ролевые корреляты социальной адаптации кадетов // Социокультурные проблемы современного человека: сб. тр. конф. Новосибирск: НГПУ, 2018. С. 241–249.
25. **Шамионов Р. М.** Адаптационная готовность личности — субъекта социального взаимодействия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15. № 4. С. 106–112.
26. **Шапочка Н. В.** Лексические формы выражения категории темпоральности // Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки. 2002. Т. 2. № 2. С. 175–177.
27. **Besnard T., Letarte M-J.** Effect of male and female early childhood education teacher's educational practices on children's social adaptation // Journal of Research in Childhood Education. 2017. Vol. 31. Iss. 3. P. 453–464. DOI: 10.1080/02568543.2017.1319445
28. **Boniwell, I., Zimbardo, P. G.** Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning // Positive Psychology in Practice. 2012. P. 165–178.
29. **Callina K. S. et al.** Character in context: Character structure among United States Military academy cadets // Journal of Moral Education. 2019. Vol. 48. Iss. 4. P. 439–464. DOI: 10.1080/03057240.2018.1528442
30. **Deasy-Spinetta P., Spinetta J. J., Oxman J. B.** The relationship between learning deficits and social adaptation in children with leukemia // Journal of Psychosocial Oncology. 1989. Vol. 6. Iss. 3–4. P. 109–121. DOI: 10.1300/J077v06n03_08
31. **Dorozhkin Iu. N., Mazitova L. T.** Problems of the social adaptation of foreign college students // Russian Education & Society. 2008. Vol. 50. Iss. 2. P. 23–30. DOI: 10.2753/RES1060-9393500202
32. **Eckhardt A. G., Egert F.** Differences in childcare quality — a matter of personality traits, socialization goals and pre-service curriculum? // Early Child Development and Care. 2018. Vol. 188. Iss. 12. P. 1726–1737. DOI: 10.1080/03004430.2016.1278372
33. **Ferrari L., Nota L., Soresi S.** Time perspective and indecision in young and older adolescents // British Journal of Guidance & Counselling. 2010. Vol. 38. Iss. 1. P. 61–82. DOI: 10.1080/03069880903408612
34. **Frank L. K.** Time perspectives // Journal of Social Philosophy. 1939. Vol. 4. P. 293–312.

35. **Garaigordobil M.** Assessment of the effects of a cooperative play programme for children aged 10–11 years on social adaptation and on the perception that parents, teachers and peers have of children's prosocial behaviours // *Journal for the Study of Education and Development*. 2008. Vol. 31. Iss. 3. P. 303–318. DOI: 10.1174/021037008785702974
36. **Kvalsund R., Bele I. V.** Adaptive situations and social marginalization in early adult life: students with special educational needs // *Scandinavian Journal of Disability Research*. 2010. Vol. 12. Iss. 1. P. 59–76. DOI: 10.1080/15017410903309078
37. **Lewin K.** A dynamic theory of personality. New York: McGraw Hill, 1935. P. 286.
38. **Little M. E., Blau E.** Social adaptation and climate mitigation through agrotourism: a case study of tourism in Mastatal // *Costa Rica: Journal of Ecotourism*. 2019. DOI: 10.1080/14724049.2019.1652305
39. **Mannino G. et al.** Subjective perception of time: Research applied on dynamic psychology // *World Futures*. 2017. Vol. 73. Iss. 4–5. P. 285–302. DOI: 10.1080/02604027.2017.1333850
40. **Mello Z. R., Finan L. J., Worrell F. C.** Introducing an instrument to assess time orientation and time relation in adolescence // *Journal of Adolescence*. 2013. Vol. 36. P. 551–563. DOI:10.1016/j.adolescence.2013.03.005
41. **Philips L.** Human adaptation and his failures. New York & London: Academic Press, 1968. 395 p.
42. **Punia S., Sangwan S.** Emotional intelligence and social adaptation of school children // *Journal of Psychology*. 2011. Vol. 2. Iss. 2. P. 83–87. DOI: 10.1080/09764224.2011.11885466
43. **Rolf B.** Fasting adapted education: the Norwegian pathway to inclusive and efficient education // *International Journal of Inclusive Education*. 2013. № 3 (17). P. 263–276. DOI: 10.1080/13603116.2012.676083
44. **Tishkova A. S.** Specificity of social-psychological adaptation of pupils to the conditions of training in the cadet corps: theoretical review // *SMALTA*. 2017. № 5. P. 72–75.
45. **Turasli N. K.** Analysis of the relationship between the social-emotional adaptation and self perception of 5–6 year old children and the problem solving abilities of their mothers and teachers // *The Anthropologist*. 2015. Vol. 20. Iss. 1–2. P. 101–110. DOI: 10.1080/09720073.2015.11891729
46. **Waddell K. J.** The self-concept and social adaptation of hyperactive children in adolescence // *Journal of Clinical Child Psychology*. 1984. Vol. 13. Iss. 1. P. 50–55. DOI: 10.1080/15374418409533169
47. **Willemsen P., Newen A., Kaspar K.** A new look at the attribution of moral responsibility: The underestimated relevance of social roles // *Philosophical Psychology*. 2018. Vol. 31. Iss. 4. P. 595–608. DOI: 10.1080/09515089.2018.1429592

References

1. **Akimenko A. K.** Predstavleniya o proshlom, nastoyashhem i budushhem v sisteme social'no-psixologicheskoy adaptacii lichnosti [Visions of the Past, Present and Future in the system of socio-psychological personal adaptation] // *News of Saratov University. New series. Series: Acmeology Education. Developmental psychology*. 2014. Vol. 3. № 2. P. 131–142.
2. **Barabanshchikov V. A.** Sistemnoe issledovanie psixiki [System research of mentality] // *Bulletin of RUDN University, series Psychology and Pedagogy*. 2007. Vol. 1. № 5. P. 8–19.
3. **Bocharova E. E.** Vremennaya perspektiva lichnosti studenta s razny'm urovnem adaptacionnoj gotovnosti [Temporal Perspective in Students with Different Levels of Adaptational Readiness] // *News of Saratov University. New series. Series Acmeology Education. Developmental psychology*. 2014. Vol. 3. № 1. P. 57–63.
4. **Grigoryeva M. V.** Diaxronicheskij podxod k issledovaniyu processov social'no-psixologicheskoy adaptacii lichnosti [Diachronic approach to the study of the processes of socio-psychological adaptation of personality] // *News of Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2013. Vol. 13. № 1. P. 54–58.
5. **Grigoryeva M. V., Shamionov R. M.** Vremenny'e sootnosheniya sub`ektny`x i lichnostny`x proyavlenij v adaptacionnom processe [Temporal correlations of subject and personal displays in adaptation process] // *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*. 2009. № 9 (43). P. 127–130.
6. **Ivanov D. V.** Istoki formirovaniya rossijskoj mental'nosti (stanovlenie obraza «cheloveka boryushhegosya») [The origins of the formation of the Russian mentality (the formation of the image of a struggling man)] // *Education and Science. Izvestiya UrO RAO*. 2007. № 1 (43). P. 87–95.

7. **Karpov A. V., Orel V. Ye., Ternopol V. Ya.** Psixologiya professional'noj adaptacii: monografiya [Psychology of professional adaptation: monograph]. Yaroslavl: Open Society Institute, Russian Psychological Society, 2003. 161 p.
8. **Karpov A.V.** Psixologiya soznaniya: Metasistemny'j podxod [Psychology of consciousness: A meta-system approach]. Moscow: RAO, 2011. 1088 p.
9. **Karpov A. V., Perevozkina Yu. M.** Strukturno-temporal'naya sistemnost' rolevoj socializacii [Structural and temporal consistency of role socialization] // Systems Psychology and Sociology. 2019. № 3 (31). P. 5–17.
10. **Kashapov M. M., Perevozkina Yu. M., Perevozkin S. B.** Social'naya rol' kak faktor uchebnoj motivacii kadet [Social role as a factor in the educational motivation of the cadet] // Siberian Pedagogical Journal. 2019. № 4. P. 113–120.
11. **Koshenova M. I., Volokhova V. I.** K voprosu o vzaimosvyazi temporal'noj kompetentnosti i psixologicheskix granicz lichnosti [To the question of the relationship of temporal competence and psychological boundaries of a person] // Siberian Pedagogical Journal. 2016. № 6. P. 96–100.
12. **Kuznetsova O. V.** Rol' vremennoj perspektivy v lichnostnom i professional'nom samoopredelenii podrostkov [The role of the time perspective in the personal and professional self-determination of adolescents] // Psychological Science and Education. 2007. № 3. P. 5–15.
13. **Logutova E. V.** Vospriyatie psixologicheskogo vremeni starsheklassnikami obrazovatel'ny'x uchrezhdenij razlichnogo tipa [Perception of psychological time by high school students of educational institutions of various types] // News of the Saratov University. New series. Series Acmeology Education. Developmental psychology. 2012. T. 1. № 3. P. 62–68.
14. **Lomov B. F.** O sistemnom podxode v psixologii [On a systems approach in psychology] // Questions of psychology. 1975. № 2. P. 31–45.
15. **Lukyanov O. V.** Princip transtemporal'nosti v reshenii voprosa uspešnosti i aktual'nosti psixologicheskoy praktiki [The principle of transtemporality in solving the issue of success and relevance of psychological practice] // Siberian Journal of Psychology. 2007. № 25. P. 59–66.
16. **Marine A. P., Rumba O. G., Grigorovich L. A.** Issledovanie socializirovannosti vospitannikov kadetskoj sportivnoj shkoly voennogo instituta fizicheskoj kul'tury [The study of the m of pupils of the cadet sports school of the military institute of physical training] // Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. 2016. T. 21. № 5–6 (157–158). P. 121–134.
17. **Nuttin J.** Motivaciya, dejstvie i perspektiva budushhego [Motivation, action and future perspective]. Moscow: Smy'sl, 2004. 608 p.
18. **Paramonova Yu. A.** Osobennosti vremennoj perspektivy lichnosti podrostkov [Features of the temporal perspective of the personality of adolescents] // Development of social sciences by Russian students: a collection of scientific papers. 2017. P. 35–38.
19. **Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M.** Vzaimodeterminaciya uchebnoj motivacii podrostkov kadetskogo korpusa i rolevoj identichnosti [Interdetermination of the educational motivation of adolescents in the cadet corps and role identity] // Prospects for science and education. 2019. № 4. P. 225–235.
20. **Perevozkina Yu. M.** Sistemnaya model' social'no-rolevogo funkcionirovaniya lichnosti [The system model of the social-role functioning of the individual] // Intelligence. The culture. Education Materials of the International Scientific Conference dedicated to the 85th anniversary of the birth of RAO I. S. Ladenko, with elements of a scientific school for youth. Novosibirsk: Publishing House of NGPU 2018. P. 19–21.
21. **Popov V. V. et al.** Temporal'ny'e karakteristiki istoricheskogo processa v kontekste social'nogo modelirovaniya [Temporal characteristics of the historical process in the context of social modeling] // International Journal of Experimental Education. 2015. № 7. P. 105–108.
22. **Ryzhov B. N.** Sistemnaya psipologiya [System psychology. Second edition]. Moscow: Publishing Technologies, 2017. 356 p.
23. **Tereshchenko A. G.** Sistemno-sinergeticheskij podxod k probleme social'noj adaptacii lichnosti [System-synergetic approach to the problem of social adaptation of a person] // Psychopedagogy in law enforcement. 2006. № 1 (25). P. 123–125.
24. **Tishkova A. S., Perevozkin S. B.** Impazo-rolevy'e korrelyaty social'noj adaptacii kadetov [Impase-role correlates of social adaptation of cadets] // Sociocultural problems of modern man. 2018. P. 241–249.
25. **Shamionov R. M.** Adaptacionnaya gotovnost' lichnosti — sub`ekta social'nogo vzaimodejstviya [Adaptation readiness of a personality as a subject of social interaction] // News of Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2015. Vol. 15. № 4. P. 106–112.

26. **Shapochka N. V.** Leksicheskie formy` vy`razheniya kategorii temporal`nosti [Lexical forms of expression of the category of temporality] // News of the Zaporizhzhya National University. Philology of science. 2002. Vol. 2. № 2. P. 175–177.
27. **Besnard T., Letarte M.-J.** Effect of male and female early childhood education teacher's educational practices on children's social adaptation // Journal of Research in Childhood Education. 2017. Vol. 31. Iss. 3. P. 453–464. DOI: 10.1080/02568543.2017.1319445
28. **Boniwell, I., Zimbardo, P. G.** Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning // Positive Psychology in Practice. 2012. P. 165–178.
29. **Callina K. S. et al.** Character in context: Character structure among United States Military academy cadets // Journal of Moral Education. 2019. Vol. 48. Iss. 4. P. 439–464. DOI: 10.1080/03057240.2018.1528442
30. **Deasy-Spinetta P., Spinetta J. J., Oxman J. B.** The relationship between learning deficits and social adaptation in children with leukemia // Journal of Psychosocial Oncology. 1989. Vol. 6. Iss. 3–4. P. 109–121. DOI: 10.1300/J077v06n03_08
31. **Dorozhkin Iu. N., Mazitova L. T.** Problems of the social adaptation of foreign college students // Russian Education & Society. 2008. Vol. 50. Iss. 2. P. 23–30. DOI: 10.2753/RES1060-9393500202
32. **Eckhardt A. G., Egert F.** Differences in childcare quality — a matter of personality traits, socialization goals and pre-service curriculum? // Early Child Development and Care. 2018. Vol. 188. Iss. 12. P. 1726–1737. DOI: 10.1080/03004430.2016.1278372
33. **Ferrari L., Nota L., Soresi S.** Time perspective and indecision in young and older adolescents // British Journal of Guidance & Counselling. 2010. Vol. 38. Iss. 1. P. 61–82. DOI: 10.1080/03069880903408612
34. **Frank L. K.** Time perspectives // Journal of Social Philosophy. 1939. Vol. 4. P. 293–312.
35. **Garaigordobil M.** Assessment of the effects of a cooperative play programme for children aged 10–11 years on social adaptation and on the perception that parents, teachers and peers have of children's prosocial behaviours // Journal for the Study of Education and Development. 2008. Vol. 31. Iss. 3. P. 303–318. DOI: 10.1174/021037008785702974
36. **Kvalsund R., Bele I. V.** Adaptive situations and social marginalization in early adult life: students with special educational needs // Scandinavian Journal of Disability Research. 2010. Vol. 12. Iss. 1. P. 59–76. DOI: 10.1080/15017410903309078
37. **Lewin K.** A dynamic theory of personality. New York: McGraw Hill, 1935. P. 286.
38. **Little M. E., Blau E.** Social adaptation and climate mitigation through agrotourism: a case study of tourism in Mastatal // Costa Rica: Journal of Ecotourism. 2019. DOI: 10.1080/14724049.2019.1652305
39. **Mannino G. et al.** Subjective perception of time: Research applied on dynamic psychology // World Futures. 2017. Vol. 73. Iss. 4–5. P. 285–302. DOI: 10.1080/02604027.2017.1333850
40. **Mello Z. R., Finan L. J., Worrell F. C.** Introducing an instrument to assess time orientation and time relation in adolescence // Journal of Adolescence. 2013. Vol. 36. P. 551–563. DOI:10.1016/j.adolescence.2013.03.005
41. **Philips L.** Human adaptation and his failures. New York & London: Academic Press, 1968. 395 p.
42. **Punia S., Sangwan S.** Emotional intelligence and social adaptation of school children // Journal of Psychology. 2011. Vol. 2. Iss. 2. P. 83–87. DOI: 10.1080/09764224.2011.11885466
43. **Rolf B.** Fasting adapted education: the Norwegian pathway to inclusive and efficient education // International Journal of Inclusive Education. 2013. № 3 (17). P. 263–276. DOI: 10.1080/13603116.2012.676083
44. **Tishkova A. S.** Specificity of social-psychological adaptation of pupils to the conditions of training in the cadet corps: theoretical review // SMALTA. 2017. № 5. P. 72–75.
45. **Turasli N. K.** Analysis of the relationship between the social-emotional adaptation and self perception of 5–6 year old children and the problem solving abilities of their mothers and teachers // The Anthropologist. 2015. Vol. 20. Iss. 1–2. P. 101–110. DOI: 10.1080/09720073.2015.11891729
46. **Waddell K. J.** The self-concept and social adaptation of hyperactive children in adolescence // Journal of Clinical Child Psychology. 1984. Vol. 13. Iss. 1. P. 50–55. DOI: 10.1080/15374418409533169
47. **Willemssen P., Newen A., Kaspar K.** A new look at the attribution of moral responsibility: The underestimated relevance of social roles // Philosophical Psychology. 2018. Vol. 31. Iss. 4. P. 595–608. DOI: 10.1080/09515089.2018.1429592

УДК 159:316.61

DOI 10.25688/2223-6872.2020.34.2.04

ФАКТОРНЫЕ СТРУКТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РЕСУРСА МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

Т. В. Эксакусто,
ЮФУ, Таганрог,
kibal-irina@mail.ru,
И. А. Кибальченко,
ЮФУ, Таганрог,
etv01@yandex.ru

В статье показано, что интеллектуально-личностный ресурс как интегральное образование, представляет собой осознаваемые субъектом внутренние (интеллектуальные и личностные) возможности, используемые в различных обстоятельствах и ситуациях. Он может быть опосредован множеством факторов, одним из которых является опыт отношений, полученный человеком в родительской семье. Выдвинутая гипотеза исследования о существовании взаимосвязи интеллектуально-личностного ресурса и опыта отношений (благоприятного, среднеблагоприятного, неблагоприятного и противоречивого), полученного в родительской семье была эмпирически проверена при помощи группы методов, которую можно отнести к смешанной, сочетающей количественные и качественные методы обработки и интерпретации результатов. В частности, в исследовании были использованы методы и методики, направленные на изучение интеллектуальных и личностных особенностей молодых людей, в соответствии со структурой интеллектуально-личностного ресурса. Факторизации были подвергнуты диагностические результаты 76 переменных интеллектуального и личностного ресурса. В исследовании приняли участие 822 студента Южного федерального университета.

Выявлено, что наиболее полной, устойчивой и достаточно интегрированной является структура интеллектуально-личностного ресурса студентов с противоречивым опытом отношений в родительской семье, которая при этом включает большое количество амбивалентных переменных. Студенты с благоприятным опытом отношений в родительской семье отличаются неполной, но достаточно устойчивой факторной структурой интеллектуально-личностного ресурса. Выпавшие из структуры переменные в большей степени способствуют интеграции интеллектуальных способностей и личностных особенностей молодых людей, обеспечивая переход интеллектуально-личностного ресурса на более высокий уровень развития. Факторная структура интеллектуально-личностного ресурса студентов со среднеблагоприятным опытом отношений в родительской семье характеризуется расслоенностью и некоторой дисгармоничностью. Самой неполной и неустойчивой оказалась структура интеллектуально-личностного ресурса у студентов с неблагоприятным опытом отношений в родительской семье. Таким образом, обнаружено, что разный опыт отношений в родительской семье обуславливает индивидуальное своеобразие сочетания интеллектуальных способностей и личностных особенностей, создающих основу развития личности и ее успешности.

Ключевые слова: интеллектуально-личностный ресурс; семья; личность; опыт отношений в родительской семье; успешность; факторный анализ; структура интеллектуально-личностного ресурса.

Для цитаты: Эксакусто Т. В., Кибальченко И. А. Факторные структуры интеллектуально-личностного ресурса молодых людей // Системная психология и социология. 2020. № 2 (34). С. 45–58. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.04

Эксакусто Татьяна Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности Южного федерального университета, Таганрог.

E-mail: etv01@yandex.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6862-2063>

Кибальченко Ирина Александровна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности Южного федерального университета, Таганрог.

E-mail: kibal-irina@mail.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7730-7172>

© Эксакусто Т. В., Кибальченко И. А., 2020

UDC 159:316.61

DOI 10.25688/2223-6872.2020.34.2.04

FACTOR STRUCTURES OF THE YOUNG PEOPLE'S INTELLECTUAL AND PERSONAL RESOURCE

T. V. Eksakusto,
SFedU, Taganrog,
kibal-irina@mail.ru,
I. A. Kibal'chenko,
SFedU, Taganrog,
etv01@yandex.ru

The article studies an intellectual and personal resource (IPR) as an integral notion representing internal (intellectual and personal) abilities, realized and used by the subject in different circumstances and situations. This resource may be intermediated by various factors; one of these factors is personal experience in parental family relations. The research studies the intellectual and personal resource being interrelated and connected with the experience (positive, average, adverse or inconsistent) in parental family relations. Mixed groups (including quantitative and qualitative) of empirical analysis methods were used for data processing and interpreting. Diagnostic results of 76 intellectual and personal resource variables were factorized during this research of 822 students of the Southern Federal University that took part in the study.

The research found out that the students having inconsistent experience in parental family relations (EPFR) are characterized by the more complete, stable and integrated IPR structure, while also including a great range of ambivalent variables. The students with positive EPFR are notable for incomplete but stable IPR factor structure. Variables excluded from the structure in a greater degree allow for the young people's intellectual abilities and personal features integration providing the higher degree of IPR being achieved. Factor structure of the students with average EPFR is characterized by being disharmonic and stratified. The students with an adverse EPFR are characterized by the most incomplete and instable IPR structure. Consequently, it was found out that different types of the experience in parental family relations determine intellectual abilities and personal features (which are the bases for person's development and being successful) unique and specific combinations.

Keywords: intellectual and personal resource; family; personality; experience in parental family relations; success; factor analysis; intellectual and personal resource structure.

For citation: Eksakusto T. V., Kibal'chenko I. A. Factor structures of the young people's intellectual and personal resource // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 2 (34). P. 45–58. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.04

Eksakusto Tatiana Valentinovna, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Psychology and Life Safety at the Institute of Computer Technologies and Information Security of the Southern Federal University, Taganrog, Russia.

E-mail: etv01@yandex.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6862-2063>

Kibal'chenko Irina Aleksandrovna, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Psychology and Life Safety at the Institute of Computer Technologies and Information Security of the Southern Federal University, Taganrog, Russia.

E-mail: kibal-irina@mail.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7730-7172>

Введение

Ресурсы человека всегда были объектом пристального внимания и изучения исследователей, поскольку именно они во многом обеспечивают вектор развития личности, возможности ее реализации в различных сферах жизни, ее адаптивные возможности, успешность и многое другое. При этом зачастую ресурсы человека рассматриваются дифференцированно: психологический ресурс, психофизиологический ресурс, интеллектуальный, личностный и т. п. [4; 11; 12; 16; 20]. Представляется, что такой подход ухудшает понимание ресурсных возможностей человека. Сталкиваясь с различными ситуациями, осваивая различные технологии, решая жизненные задачи различной степени сложности, человек задействует комплекс своих ресурсных возможностей и способностей. В этой связи необходимо говорить об интеграции ресурсов человека. Одним из таких вариантов интеграции является интеллектуально-личностный ресурс (далее — ИЛР).

Теоретический и эмпирический анализ проблемы интеллектуально-личностного ресурса [1–3; 9; 14; 21] показал, что интеллектуально-личностный ресурс — это особая совокупность личностных и интеллектуальных характеристик человека, переживаемые им вполне осознанно и позволяющих ему проявить себя с разной степенью успешности в различных ситуациях и обстоятельствах. Структура ИЛР представлена такими компонентами, как когнитивно-смысловой, регулятивный и интенциональный¹ [5; 6]. Предикторами взаимосвязи интеллектуальных и личностных достижений являются интеллектуальные и личностные характеристики. Такой уровень взаимосвязи, как интеграция, обусловлен системой механизмов целостного

индивидуального ресурса и является основанием прогноза успешности личности в разных видах деятельности и индивидуального диапазона достижений [8; 17; 21]. В качестве универсальных, кристаллизующих предикторов ИЛР выступают новые интеллектуально-личностные свойства (образования) более высокого уровня: рефлексивное замыкание и когнитивное оценивание; концептуальные и пропозиционные (уровня абстракции) репрезентации; концептуальные способности; успешность [5; 10].

Формируясь в процессе онтогенеза, интеллектуально-личностный ресурс зависит от множества факторов, одним из которых являются отношения, сложившиеся в родительской семье: характер детско-родительского взаимодействия, психологический и эмоциональный климат в семье, отношения между родителями, структура семьи и т. п. [7; 13; 15; 18; 19]. Другими словами, характер родительской поддержки, модальность детско-родительских отношений, особенности эмоциональной близости и т. п. создают особый микроклимат (благоприятный или неблагоприятный), определяющий специфику развития и интеграции ИЛР.

Соответственно, можно предположить, что специфика опыта, полученного человеком в семье, определяет его интеллектуальные способности и личностные особенности с точки зрения их интеграции в целостный интеллектуально-личностный ресурс. Целью данного исследования стало выявление факторной структуры ИЛР молодых людей с разным опытом отношений в родительской семье (далее — ООвРС).

Методы и методика исследования

Изучение особенностей отношений студентов в родительской семье проводилось на основе биографического опросника (BIV — Biographisches Inventar zur Diagnose von Verhaltenstorungen; Böttcher, Jäger, Lischer). При этом количественная оценка степени благополучия семейного опыта проводилась на основе интерпретации результатов двух шкал по данной методике: шкала семьи (FAM) и шкала воспитания (ERZIEN).

¹ Эксакусто Т. В., Кибальченко И. А. Взаимосвязь интеллектуального и личностного ресурса студентов: понятие концептуальной структуры // Восьмая Международная конференция по когнитивной науке: тезисы докладов (Светлогорск, 18–21 октября 2018 г.) / отв. ред. А. К. Крылов, В. Д. Соловьев. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2018. С. 1191–1193. URL: <http://cogconf.ru/materialy-konferentsii/Abstracts%202018.pdf> (дата обращения: 03.07.2020).

Методики, направленные на изучение личностного ресурса молодых людей: тест жизнестойкости (С. Мадди, в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой); шкала психологического благополучия (К. Рифф); шкала базовых убеждений (Р. Жанофф-Булман), опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус и С. Фолкман); опросник «Мотивация к успеху» Т. Элерса; методика определения уровня рефлексивности (А. В. Карпов, В. В. Пономарева).

Методики, направленные на изучение интеллектуального ресурса молодых людей: формулировка проблем, идеальный компьютер, понятийный синтез, непроизвольная и произвольная категоризация (М. А. Холодная); сокращенный вариант опросника для изучения когнитивных стилей индивидуальности (КСИЧ-В, В. М. Русалов, О. Н. Манолова, Н. А. Велумян); тест Торренса; субтест «Необычное использование» (Е. Е. Туник).

Подобранный методический инструментарий соответствует выделенным в структуре ИЛР когнитивно-смысловому, регулятивному и интенциональному компонентам.

Выявление закономерных взаимосвязей интеллектуальных и личностных ресурсов молодых людей с учетом их опыта отношений в родительской семье проводилось на основе метода главных компонент как разновидности эксплораторного факторного анализа. Факторизации были подвергнуты диагностические результаты 76 переменных интеллектуального и личностного ресурса [5: с. 172].

Всю группу методов можно отнести к смешанной (mixed-method studies), сочетающей количественные и качественные методы обработки и интерпретации результатов. В исследовании приняли участие 822 человека (504 юноши и 318 девушек) — студенты Южного федерального университета инженерных, экономических и IT-специальностей в возрасте от 18 до 26 лет (средний возраст — 20,2 года).

Результаты и их обсуждение

В результате применения опросника BIV (Biographisches Inventar zur Diagnose von Verhaltenstorungen) на первом этапе исследования были выявлены четыре группы:

- респонденты с благоприятным ООвРС (291 чел., 35 %);
- респонденты со средним уровнем благоприятности ООвРС (315 чел., 38 %);
- респонденты с неблагоприятным ООвРС (195 чел., 24 %);
- респонденты с противоречивым ООвРС (21 чел., 3 %). Данная группа была выделена по результатам, когда показатели двух шкал находились в противоположных уровнях: например, оценка родительского стиля воспитания как благоприятного сочеталась с оценкой самих родителей как дистанцированных от ребенка и т. д.

В исследовании были получены особенности факторной структуры ИЛР студентов с разным опытом отношений в родительской семье.

Факторная структура ИЛР студентов с благоприятным ООвРС имеет следующие особенности. Повернутая матрица компонент структуры ИЛР, полученная в результате факторизации переменных, включает 21 фактор [5: с. 175]. Суммарная дисперсия равна 81,365 %, что отражает значимость факторной структуры. Однако данная структура неполная, о чем свидетельствует 9 переменных (они составляют 11,84 %), выпавших из общей структуры (табл. 1). Четыре переменных из 76, т. е. 3,9 %, имеют отрицательную направленность в структуре: экстраверсия (E) ($-0,079$), бегство/избегание ($-0,50$), субъективированные вопросы ($-0,77$), фактические вопросы ($-0,73$). Три последние переменные создают теоретически обоснованное условие для развития ИЛР.

Первый кристаллизующий фактор с нагрузкой 11,6 % показал, что основой интеллектуально-личностного ресурса студентов с благоприятным ООвРС выступает их сила Я, которая отражает средний уровень уверенности в себе, способность добиться своего; а также ценность собственного Я (включая убеждение в этом), проявляющаяся в уважении и принятии своих личностных качеств. Их ресурс основывается также на достаточно высоком уровне психического здоровья, адаптивных эмоциональных реакциях на стрессовые нагрузки, на эмоциональной уравновешенности. Важными переменными,

вошедшими в первый фактор, стали показатели, отражающие жизнестойкость студентов. В частности, их отличает вовлеченность в процесс своей жизни, получение удовольствия от происходящего; они проявляют активность, включенность в разные виды деятельности. Можно сказать, что в целом эти студенты достаточно успешно справляются с жизненными трудностями и благодаря использованию копинга по выстраиванию решения проблем, предусматривающего анализ ситуации и разбор возможных стратегий поведения в решении проблем с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов у человека. Важно отметить, что студентам с благоприятным ООвРС свойственен умеренно высокий уровень мотивации, отражающий стремление к достижению успеха, к самосовершенствованию, наличие желания выполнить поставленную задачу качественно и в оптимальные сроки. Помимо личностных переменных, в первый фактор структуры ИЛР студентов с благоприятным ООвРС вошла переменная, отражающая когнитивный стиль работы с информацией: студентов отличает использование контролирующих стратегий, отвечающих за минимизацию влияния помех в ходе обработки данных, при высокой концентрации внимания.

Остальные факторы, выявленные в структуре ИЛР молодых людей с благоприятным ООвРС, в целом отражают тенденцию, обнаруженную в первом факторе: сочетание личностных и интеллектуальных переменных, обеспечивающих достаточно устойчивую интеграцию ИЛР. Так, например, во второй фактор (нагрузка 8,3 %) вошли переменные, отражающие отдельные показатели психологического благополучия и его суммарный показатель (проявляется в среднем уровне самостоятельности и независимости респондентов, в их способности противостоять давлению извне; в способности идти на компромиссы для поддержания межличностных отношений). Третий фактор (нагрузка 7,6 %) объединил переменные с достаточно противоречивым сочетанием. С одной стороны, студентов отличают достаточно развитые когнитивные способности, связанные со стилем обработки информации: рефлексивность (тщательная

подготовка к принятию решения), гибкость (легкость в смене способов переработки информации), высокий уровень дифференциации и интеграции понятий в рамках индивидуальной понятийной системы. С другой — ригидность, полезависимость, наличие небольшого количества категорий в понятийном опыте. Четвертый фактор (нагрузка — 5,4 %) включает переменные, отражающие согласованную креативность студентов, творческие способности в структуре их ИЛР. Остальные факторы с нагрузкой менее 5 % описывать нецелесообразно.

Таким образом, структура ИЛР студентов с благоприятным ООвРС, являясь неполной и неустойчивой, тем не менее отражает позитивные тенденции в их интеллектуально-личностных особенностях. Выпавшие из структуры переменные в большей степени свидетельствуют о достаточно хорошем потенциале для развития субъектности и интеллектуальных способностей. Однако при этом наблюдается и тенденция к уходу от ответственности и самостоятельности в трудных жизненных ситуациях (выпавшая копинг-стратегия «Принятие ответственности»). Вероятно, это связано с поддержкой, которую зачастую получают дети в семьях с благоприятным ООвРС, что создает у них эффект защищенности и опоры на близких людей. Однако сочетание в первом кристаллизующем факторе личностных и когнитивных переменных дает возможность говорить об интеграции интеллектуальных способностей и личностных особенностей студентов, свидетельствующей о благоприятных перспективах развития их ИЛР, выхода его на новые уровни.

Факторная структура ИЛР студентов со среднеблагоприятным ООвРС включает 20 факторов. Суммарная дисперсия равна 80,124 %, что отражает значимость факторной структуры [5: с. 179].

Выделенная факторная структура является неполной. Выпало 12 переменных (см. табл. 1), т. е. 15,79 %, что на 4 % выше, чем у студентов с благоприятным опытом отношений в семье. Шесть переменных из 76, т. е. 7,89 %, имеют отрицательную направленность в структуре.

Первый кристаллизующий фактор с нагрузкой 8,830 % представлен когнитивными

переменными, отражающими стиль обработки информации, характерный для студентов. Можно сказать, что студенты со среднеблагоприятным ООвРС в большей степени характеризуются использованием в обработке информации контролирующих стратегий, способны концентрировать внимание при решении когнитивных задач, отвлекаясь от помех. В работе с информацией они используют стратегию выявления сходства и обобщения. В то же время при смене способов обработки информации в ситуации когнитивного конфликта респонденты могут проявлять как гибкость в процессе перехода от вербальных функций к сенсорно-перцептивным функциям, так и испытывать значительные трудности. Их ИЛР основывается на импульсивности в принятии решения, когда гипотезы/стратегии для выхода из трудных ситуаций принимаются достаточно быстро и без обдумывания. При этом их понятийная система характеризуется высоким уровнем развития дифференциации и признаками интеграции понятий: выявляется третий уровень понятийной системы, при которой отмечается рост к способности дифференцировать с одновременным сочетанием недостаточной интеграции в оценках исследуемого объекта, т. е. намечается тенденция связывать и обобщать свои впечатления. Кроме того, отмечается наличие абстрактности в системе личностных конструкций при интерпретации, прогнозировании и оценке действительности. Несмотря на то что в факторе нет переменных с обратной направленностью, в нем наблюдаются противоречивые диады (полезависимость/полнезависимость; гибкость/ригидность). Одновременность, условно говоря, противоположных когнитивных стилей может предположительно являться признаком когнитивной незрелости студентов.

В структуре ИЛР студентов со среднеблагоприятным ООвРС обращает на себя внимание второй фактор (с нагрузкой 8,0 %), включающий исключительно личностные переменные, большая часть которых относится к показателю психологического благополучия. Это позволяет предположить, что для студентов со среднеблагоприятным ООвРС важно получать удовольствие,

испытывать удовлетворение от происходящих событий, от своих поступков и качеств, находиться в гармонии с самим собой, быть благополучным в разных сферах жизнедеятельности (условно можно говорить о некоторой гедонистической направленности).

В целом в структуре образовано семь из 20 факторов (35 %), создающих в ней явный эффект неустойчивости. Отдельные факторы содержат отдифференцированные признаки интеллектуального потенциала студентов данной группы.

По результатам анализа структуры ИЛР у студентов со среднеблагоприятным ООвРС можно сделать вывод об отсутствии (низкой выраженности) у них интеграции интеллектуальных способностей и личностных особенностей, из-за «расслоенности» факторов, которые оказались сгруппированы отдельно по личностным и интеллектуальным переменным, что затрудняет возможности формирования таких интеллектуально-личностных характеристик, которые обуславливают высокий уровень развития ИЛР.

Факторная структура ИЛР студентов с неблагоприятным ООвРС включает 22 фактора (суммарная дисперсия равна 86,96 %) и является неполной. В процессе использования метода «Варимакс», который применяется для уточнения числа переменных с высокими нагрузками в каждом факторе, сходимость вращения не достигается (сходимость = 0,000), т. е. структура после вращения не образуется. Такой факт подчеркивает зыбкость, неустойчивость связей между переменными [5: с. 183].

На первом этапе факторизации из структуры выпало 36 переменных, что составляет 47,3 % (практически половина). Обратными оказались следующие переменные: нейротизм (N) (-0,511), дистанцирование (-0,641), бегство/избегание (-0,630), уровень рефлексивности (-0,508), познавательная позиция (смешанная) (-0,512), положительная переоценка (-0,559).

Содержательный анализ выявленных факторов позволил получить следующие результаты. В первый кристаллизующий фактор с нагрузкой 14,011 % вошли переменные, анализ которых позволяет говорить об особенностях

в структуре ИЛР студентов с неблагоприятным ООвРС, а именно о наличии средней с тенденцией к высокой силе Я, что выражается в уверенности в себе и своих возможностях, в способности добиваться своего; при средней оценке своих личных качеств, средней (с тенденцией к низкой) ценности собственного Я. Основой ИЛР этих студентов выступает жизнестойкость и все ее показатели. При этом контроль респондентов как переменная, отражающая способность влиять на окружающие события, контролировать свою жизнь, характеризуется средними (с тенденцией к низким) значениями, что проявляется в ощущении беспомощности, в сложностях, связанных с регуляцией происходящего. Соответственно, и их общий уровень жизнестойкости имеет направленность к низким значениям, что отражает их невысокую способность справляться с жизненными трудностями, адаптивно реагировать на них.

Наряду с личностными переменными в первый кристаллизующий фактор вошли интеллектуальные переменные, отражающие когнитивный стиль переработки информации. Респонденты этой группы склонны к принятию решения в условиях неопределенности, подразумевающей выбор из нескольких альтернатив. При этом они применяют продуктивные способы для решения поставленных задач, успешно реализуя приобретенные в обучении стратегии поведения в новых условиях. Их отличает абстрактность мышления: наличие сложных связей в системе личностных конструкций, которые используются ими при интерпретации, прогнозировании и оценке действительности. Они достаточно устойчивы к различному опыту, к различным впечатлениям, в том числе несоответствующим или даже противоположным имеющимся у них представлениям.

Анализ последующих выявленных факторов показал, что второй фактор (с нагрузкой 9,0 %) представлен показателями интеллектуального ресурса, что отражает представленность в ИЛР студентов с неблагоприятным ООвРС таких особенностей, как наличие признаков творческого мышления; способность переходить от одного аспекта проблемы к другому при среднем уровне информированности и некоторой

ограниченности интеллектуального потенциала. А третий фактор (нагрузка — 8,7 %) включает переменные, связанные с развитием личности, ее самостоятельностью и ответственностью. При этом нужно отметить, что содержательный анализ данных переменных в изучаемой группе свидетельствует о достаточно низкой осмысленности студентами своих устремлений и жизненных перспектив; низкой направленности на достижение целей; о невысоком уровне личностного развития, сниженном чувстве самореализации, невысоком интересе к жизни. Однако на этом фоне проявляются такие качества, как самостоятельность, независимость, применение адаптивной стратегии в процессе выстраивания решения относительно существующей проблемы, что подразумевает как наличие вариативного поведения, так и высокий уровень анализа самой ситуации у человека.

Таким образом, можно сделать вывод о наличии у студентов с неблагоприятным опытом отношений в родительской семье достаточно хорошего потенциала (интеллектуального и личностного), который, однако, может быть не востребован и не реализован в силу неустойчивости структуры ИЛР. Другими словами, обладая потенциально целым рядом когнитивных способностей и личностных черт, люди с неблагоприятным ООвРС могут их активно задействовать в жизни, став успешными членами социума, а могут так и оставить их нереализованными (чувствуя свою беспомощность, неуверенность, беззащитность).

Особенности факторной структуры ИЛР студентов с противоречивым ООвРС имеют следующие признаки. В результате факторизации переменных, характеризующих ИЛР, получена повернутая матрица компонент, включающая шесть факторов [5: с. 187]. Выявленная структура является полной. Выпавших переменных нет. Суммарная дисперсия равна 100,000 %, что отражает значимость факторной структуры. 20 переменных из 76, т. е. 26,32 %, имеют отрицательную направленность в общей структуре ИЛР студентов с противоречивым опытом отношений в родительской семье, что может свидетельствовать о ее амбивалентности. Особенно это обусловлено противонаправленностью

понятийного опыта, познавательной позиции, показателей ценности собственного Я (SW) и степени самоконтроля (SC), показателя доброты людей (BP), самопринятия, принятия ответственности относительно других переменных ИЛР.

Анализ переменных, вошедших в первый (кристаллизующий) фактор (с нагрузкой 25,188 %), показал, что основой (системообразующим основанием) ИЛР студентов с противоречивым опытом отношений в родительской семье являются средняя (с тенденцией к низкой) эмоциональная устойчивость и уравновешенность; склонность к адаптивным эмоциональным реакциям на различные ситуации; низкая склонность к соматическим реакциям на стрессовые нагрузки. Определяющими переменными структуры их ИЛР являются отношения с другими, которые характеризуются некоторой изолированностью, низкой открытостью и доверительностью. Однако, с другой стороны, обнаруживается стремление респондентов к управлению окружением и к контролю над своими взаимоотношениями. Данный факт может свидетельствовать о сложностях в отношениях с другими, некоторой амбивалентности в системе межличностных отношений. Вошедшие в первый фактор переменные свидетельствуют также о среднем уровне личностного развития респондентов, их открытости новому опыту, стремлении к реализации своего потенциала, при этом об очень низкой осмысленности жизни, об отсутствии чувства направленности, слабо сформированных (или не сформированных вообще) целей и намерениях. Этих студентов отличает стремление к дистанцированию в сложных, стрессовых ситуациях. Важно, что при этой стратегии характерно использование интеллектуальных приемов рационализации. Другими словами, эти студенты достаточно рационально пытаются оценить ситуацию, не вовлекаясь в нее сильными эмоциональными переживаниями. Их интеллектуальные возможности позволяют принимать решения в условиях неопределенности, когда необходимо сделать правильный выбор из множества альтернативных вариантов. Они тщательно взвешивают все плюсы и минусы, стремятся к максимальному сбору информации прежде, чем

дать ответ / принять решение. Можно сказать о достаточно высоком уровне когнитивного потенциала, наличии творческих способностей у студентов с противоречивым ООвРС. Чем в большей степени развиты у студентов описанные личностные и интеллектуальные особенности, тем в меньшей степени им свойственно избегание (уклонение, уход в фантазирование) в сложных, стрессовых ситуациях, тем в меньшей степени они полагаются на удачу и везение в построении жизненной стратегии, тем меньше склонны к конкретности в построении системы личностных конструкций при интерпретации и оценке действительности (к когнитивной простоте). В целом можно сказать, что совокупность переменных, представленных в первом факторе, отражает амбивалентность личностных особенностей (соответствующих противоречивому опыту ООвРС) и высокий когнитивный уровень развития студентов с противоречивым ООвРС.

Второй и последующие факторы, выделенные в структуре ИЛР студентов с противоречивым ООвРС, включают в себя противоположно направленные переменные, что вписывается в общую устойчивую картину амбивалентности структуры ИЛР студентов с противоречивым ООвРС.

Последний (шестой) фактор (10,759 %) представляет интерес как составляющая континуальности структуры ИЛР студентов с противоречивым ООвРС. Его анализ (как наименьшего по значимости в структуре ИЛР студентов с противоречивым ООвРС) показал, что минимальным значением для структуры ИЛР студентов обладает их личностная рефлексивность (в отличие от когнитивной рефлексивности, вошедшей в первый фактор), которая характеризуется средним уровнем выраженности, а также положительная переоценка как копинг-стратегия. Можно сказать, что студенты этой группы характеризуются недостаточным уровнем самоконтроля поведения в актуальной ситуации, осмысления себя и своих возможностей, анализа происходящего, а в стрессовых (сложных) ситуациях они могут быть склонны к их философскому осмыслению, переосмыслению, а иногда и к слишком оптимистичной оценке

проблемных обстоятельств (недооценке трудности ситуации).

Таким образом, факторная структура ИЛР студентов с противоречивым опытом отношений в родительской семье подтверждает гипотезу об опыте отношений в родительской семье как предикторе ИЛР студентов данной группы. Несмотря на полную и устойчивую структуру их ИЛР, наблюдается амбивалентность и противоречивость выявленных интеллектуально-личностных особенностей.

В обобщенном виде выявленные факторные структуры представлены в таблице 1.

Значимость различий факторных структур молодых людей с разным опытом отношений в родительской семье подтверждается

статистическими различиями по критерию «угловое преобразование Фишера». Обнаружены значимые различия по количеству «выпавших» переменных (т. е. без взаимосвязей с другими переменными в ИЛР) между группой с неблагоприятным опытом отношений и всеми тремя группами: с благоприятным ($\phi_{эмп}^* = 5,042, p \leq 0,01$); среднеблагоприятным ($\phi_{эмп}^* = 4,321, p \leq 0,01$) и противоречивым ($\phi_{эмп}^* = 7,952, p \leq 0,01$) ООвРС. Доказано, что группа с неблагоприятным опытом отношений значимо отличается устойчивостью увеличения распада факторных структур в сравнении со всеми другими группами.

Обнаружены значимые различия по количеству обратно направленных переменных

Таблица 1

Общие характеристики факторных структур интеллектуально-личностного ресурса (ИЛР)

	Благоприятный ООвРС	Среднеблагоприятный ООвРС	Неблагоприятный ООвРС	Противоречивый ООвРС
Полнота	Неполная, устойчивая	Неполная, устойчивая	Неполная, неустойчивая	Полная, устойчивая
Выпавшие переменные	Социальное положение, принятие ответственности, случайность, импульсивность, нетолерантность, количество вопросов (11,84 %)	Характеристики понятийного мышления и познавательной позиции, ценность Я, нетолерантность, степень самоконтроля и др. (15,79 %)	Принятие ответственности, социальное положение, самоконтроль, управление окружением, справедливость мира, степень самоконтроля, убеждение относительно собственной ценности, гибкость, понятийный синтез, смысловые связи и др. (47,3 %)	Нет
Первый фактор	Вовлеченность, контроль, принятие риска, жизнестойкость, планирование, ценность Я, полнезависимость	Полезависимость и полнезависимость, гибкость и ригидность, импульсивность и абстрактная концептуализация	Сила Я, принятие риска, жизнестойкость, рефлексивность, толерантность к опыту, бегство/избегание и др.	Нейротизм, дистанцирование, личностный рост, цель в жизни, рефлексивность, гибкость, оригинальность и др.
Отрицательная направленность	Экстраверсия, бегство/избегание, субъективированность, фактичность	Убежденность в ценности Я, уровень понятийного опыта	Нейротизм, дистанцирование, бегство/избегание, познавательная позиция и др.	Понятийный опыт, познавательная позиция, ценность Я, самоконтроль, самопринятие и др.
Выводы	Основа для интеграции ИЛР	Затруднения в развитии ИЛР	Наибольшая неполнота и неустойчивость ИЛР	Амбивалентность ИЛР

(т. е. со знаком «-») между группой с противоречивым опытом и всеми тремя группами: с благоприятным ($\varphi_{эмп}^* = 3,773, p \leq 0,01$); среднеблагоприятным ($\varphi_{эмп}^* = 3,125, p \leq 0,01$) и неблагоприятным ($\varphi_{эмп}^* = 3,125, p \leq 0,01$) ООВРС. Доказано, что группа с противоречивым опытом отношений значимо отличается устойчивостью противонаправленности переменных в сравнении со всеми другими группами. Таким образом, выявлены две группы (с противоречивым и неблагоприятным опытом) как особо значимые (по разным основаниям) центры негативного влияния на ИЛР молодых людей.

Выводы

Обнаружено, что наиболее полной, устойчивой является структура интеллектуально-личностного ресурса студентов с противоречивым опытом отношений в родительской семье. Вероятно, это обусловлено тем, что противоречивость в воспитании и семейных отношениях приводит человека к необходимости приспосабливаться к разным, зачастую диаметрально противоположным условиям, быть более гибким и адаптивным, что способствует устойчивости личности, развитию ее способности решать различные (когнитивные и жизненные) задачи. Однако при этом своеобразием факторной структуры ИЛР студентов с противоречивым ООВРС стало большое количество противонаправленных переменных, свидетельствующих о максимальной амбивалентности интеллектуально-личностных особенностей.

Неполной, но достаточно устойчивой является факторная структура интеллектуально-личностного ресурса студентов с благоприятным опытом отношений в родительской семье. Выпавшие из структуры переменные (отражающие в большей степени экстернальный локус контроля, нетолерантность к нереалистическому опыту, низкий уровень субъектности, импульсивность, веру в удачу, в случайность событий и т. п.) скорее повышают вероятность интеграции интеллектуальных способностей и личностных особенностей молодых людей. Сочетание в выделенных

факторах и когнитивных, и личностных переменных создает основу для дальнейшей интеграции интеллектуально-личностного ресурса и перехода его на более высокий уровень развития.

Расслоенность и некоторая дисгармоничность в структуре интеллектуально-личностного ресурса студентов со среднеблагоприятным опытом отношений в родительской семье позволяет сделать вывод о том, что снижение доверительных, полноценных взаимоотношений в семье (в силу факторов различного генеза) приводит к дезинтеграции интеллектуальных и личностных особенностей, затрудняя развитие и реализацию потенциала человека.

Наконец, самой неполной и неустойчивой оказалась структура интеллектуально-личностного ресурса у студентов с неблагоприятным опытом отношений в родительской семье. Можно заключить, что эмоциональная удаленность, неполноценные отношения в семье, неблагоприятный климат и т. п. способствуют распаду устойчивой структуры интеллектуально-личностного ресурса. Несмотря на имеющийся у таких людей потенциал интеллектуальных способностей и личностных особенностей, его реализация остается под вопросом: возможность проявить себя и стать успешной личностью снижается и зависит от множества других переменных (объективных, ситуативных и т. п.).

Заключение

Анализ факторных структур интеллектуально-личностного ресурса студентов показал, что разный опыт отношений в родительской семье обуславливает индивидуальное своеобразие сочетания интеллектуальных способностей и личностных особенностей, создающих основу развития личности и ее успешности. В концептуальной модели взаимосвязей интеллектуальных и личностных ресурсов молодых людей с учетом их ООВРС обнаружена следующая тенденция: при снижении благоприятности в опыте отношений в родительской семье (от благоприятного к среднеблагоприятному,

противоречивому и неблагоприятному) изменяются факторные структуры интеллектуально-личностного ресурса молодых людей. Соответствующие изменения происходят в следующей закономерности: от наличия основы для дальнейшей интеграции интеллектуально-личностного ресурса и перехода

его на более высокий уровень развития к затруднениям в развитии и реализации своего потенциала, амбивалентности интеллектуально-личностного ресурса и, наконец, к наибольшей неполноте и неустойчивости интеллектуально-личностного ресурса.

Литература

1. **Бердникова И. А.** Личностные ресурсы, эмоциональный интеллект и оптимизм как факторы психологического благополучия // Психологическое благополучие современного человека: материалы Международной заочной научно-практической конференции (Екатеринбург, 20 марта 2019 г.) / Уральский гос. пед. ун-т; отв. ред. С. В. Водяха. Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 2019. С. 95–98.
2. **Головчанская Е. Э.** Интеллектуальный ресурс в структуре экономических ресурсов // Фундаментальные исследования. 2015. № 1 (7). С. 151–155.
3. **Дружинина С. В.** Личностные и интеллектуальные ресурсы творческой самореализации // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сб. материалов юбилейной конф. (Москва, 29 сент. – 01 окт. 2015 г.): в 5 т. / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. М.: Когито-Центр, 2015. Т. 1. С. 284–286.
4. **Дуканов Н. А., Савич И. И.** Основные виды психологического ресурса участника служебной деятельности: интеллект как показатель психологического ресурса, определяющий профессиональную успешность // Надежность и компетентность: актуальные направления психологического обеспечения подразделений полиции: сб. материалов конф. (Екатеринбург, 25 ноября 2016 г.) / Уральский юридический институт МВД России. Екатеринбург: Изд-во Урал. юридич. ин-та, 2017. С. 49–51.
5. **Кибальченко И. А., Истратова О. Н., Эксакусто Т. В.** Опыт отношений в родительской семье как предиктор интеллектуально-личностного ресурса молодых людей: монография. Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2019. 203 с.
6. **Кибальченко И. А., Эксакусто Т. В., Истратова О. Н.** Интеллектуально-личностный ресурс субъекта развития: теоретические основы: монография. Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2017. 160 с.
7. **Кибальченко И. А., Голубева Е. В.** Концептуальные структуры опыта отношений в родительской семье у студентов // Форсайт образования: ценности, модели и технологии дидактической коммуникации XXI века: коллективная монография по итогам работы Междунар. межвуз. науч.-практ. конф. (Калуга, Ростов-на-Дону, Ханты-Мансийск, 21–23 мая 2018 г.) / отв. ред. М. Р. Арпентьева. Калуга: Альтасфера, 2018. С. 627–632.
8. **Королева А. В., Терещенко Г. Ф.** Исследование личностно-психологических особенностей, потенциала и ресурсов студентов в рамках создания технологии личностно-профессиональной адаптации [Электронный ресурс] // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы X Всерос. науч.-практ. интернет-конференции (Тамбов, 28 окт. – 03 ноябр. 2019 г.) / отв. ред Л. Н. Макарова. URL: http://sbi.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2019/prepodavatel_vysshej_shkoly/8/Koroleva_Tereshchenko.pdf (дата обращения: 03.07.2020).
9. **Кузнецов Ю. Н.** Интеллектуально-личностный ресурс курсантов военно-летного вуза // Формирование профессионально-значимых качеств сотрудников полиции: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (20 апреля 2017 г.) / Краснодар. ун-т МВД РФ. Краснодар: Краснодарский ун-т МВД России, 2017. С. 46–49.
10. **Холодная М. А.** Интеллект, креативность, обучаемость: ресурсный подход (о развитии идей В. Н. Дружинина) // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 5–14.
11. **Babieva N. S.** A psychological resource of personality as an integral eco-psychological characteristic (The interrelationship of personal development and quality of human life) / N. S. Babieva et al. // Ekoloji. 2019. № 28 (107). № 107067. P. 629–635. URL: <http://ekolojidergisi.com/article/a-psychological-resource-of-personality-as-an-integral-eco-psychological-characteristic-the-5681> (дата обращения: 03.07.2020).
12. **Chujfi S., Meinel C.** Matching cognitively sympathetic individual styles to develop collective intelligence in digital communities // AI and Society. 2020. № 1 (35). P. 5–15. DOI: 10.1007/s00146-017-0780-x

13. **Erdner S. M., Wright C. N.** The relationship between family communication patterns and the self-efficacy of student-athletes // *Communication and Sport*. 2018. № 3 (6). P. 368–389. DOI: 10.1177/2167479517711450
14. **Goloshumova G. S.** Information and educational environment of higher school as a factor of the formation of coping strategies in the structure of students' personality (Ecological and psychological aspect) / G. S. Goloshumova et al. // *Eur Asian Journal of Bio Sciences*. 2019. № 13 (2). P. 1867–1874.
15. **Kang H., Shih K.** «Actions Speak Louder Than Words»: Korean American Emerging Adults' Perceptions and Meaning Making of Their Parents' Instrumental Aspects of Parenting // *Journal of Family*. 2016. № 3 (39). P. 644–667. DOI: 10.1177/0192513X16676856
16. **Khodzaevich A. K., Davlyatovich K. S., Yuldashevich M. A.** Human capital basis of development of innovative economy // *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. 2020. № 4 (24). P. 148–3161. DOI: 10.37200/IJPR/V24I4/PR201425
17. **Low R. S. T.** Emotional suppression during personal goal pursuit impedes goal strivings and achievement / R. S. T. Low et al. // *Emotion*. 2017. № 2 (17). P. 208–223. DOI: 10.1037/emo0000218
18. **Low R. S. T.** Emotion Regulation, Conflict Resolution, and Spillover on Subsequent Family Functioning / R. S. T. Low et al. // *Emotion*. 2018. № 7 (19). P. 1–66. DOI: 10.1037/emo0000519
19. **Pierce J., Abbey A., Wegner R.** Mediators of the association between childhood emotional maltreatment and young adult men's life satisfaction // *Journal of Interpersonal Violence*. 2018. № 4 (33). P. 595–616. DOI: 10.1177/0886260515609584
20. **Platsch K.-D.** The doctor's personality in integral medicine: Caring and healing — a university model project [Article@Die ärztliche Persönlichkeit in einer integralen Medizin] // *Deutsche Zeitschrift für Onkologie*. 2016. № 4 (48). P. 160–167. DOI: 10.1055/s-0036-1597180
21. **Salakhova V. B.** Intergration resources of the personality in the context of human existence modes / V. B. Salakhova et al. // *Man in India*. 2017. № 9 (97). P. 121–130. URL: https://www.researchgate.net/publication/318508220_Intergration_resources_of_the_personality_in_the_context_of_human_existence_modes (дата обращения: 03.07.2020).

References

1. **Berdnikova I. A.** Lichnostny'e resursy', e'mocional'ny'j intellekt i optimizm kak faktory' psixologicheskogo blagopoluchiya [Personal resources, emotional intelligence and optimism as factors psychological welfare. Proceedings of the International Virtual Scientific and Research Conference «Psychological well-being of a modern human»] // *Psixologicheskoe blagopoluchie sovremennogo cheloveka: materialy' Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* (Ekaterinburg, 20 marta 2019 g.) / Ural'skij gos. ped. un-t; otv. red. S. V. Vodyaxa. Ekaterinburg: Izd-vo UGPU, 2019. S. 95–98.
2. **Golovchanskaya E. E'.** Intellektual'ny'j resurs v strukture e'konomicheskix resursov [Intellectual resource in a structure of economic resources] // *Fundamental'ny'e issledovaniya* [Fundamental researches]. 2015. № 1 (7). S. 151–155.
3. **Druzhinina S. V.** Lichnostny'e i intellektual'ny'e resursy' tvorcheskoj samorealizacii [Personal and intellectual resources of artistic self-actualization] // *Ot istokov k sovremennosti: 130 let organizacii psixologicheskogo obshhestva pri Moskovskom universitete: sb. materialov yubilejnoj konf. (Moskva, 29 sent. – 01 okt. 2015 g.): v 5 t.* [Digest of the Jubilee Conference «From the beginnings to modern world: 130 years anniversary of the Psychological society forming in Moscow University». In 5 volumes] / otv. red. D. B. Bogoyavlenskaya. M.: Kogito-Centr, 2015. T. 1. S. 284–286.
4. **Dukanov N. A., Savich I. I.** Osnovny'e vidy' psixologicheskogo resursa uchastnika sluzhebnoj deyatel'nosti: intellekt kak pokazatel' psixologicheskogo resursa, opredelyayushhij professional'nyu uspešnost' [Basic types of the official activity participant's psychological resource: intelligence as the psychological resource sign determining professional success] // *Nadežhnost' i kompetentnost': aktual'ny'e napravleniya psixologicheskogo obespecheniya podrazdelenij policii: sb. materialov konf. (Ekaterinburg, 25 noyabrya 2016 g.)* [Digest of the Conference «Reliability and competence: hot topics of the police psychological support». Ural Juridical Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia] / Ural'skij juridicheskij institut MVD Rossii. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. juridich. in-ta, 2017. S. 49–51.
5. **Kibal'chenko I. A., Istratova O. N., E'ksakusto T. V.** Opy't otnoshenij v roditel'skoj sem'e kak prediktor intellektual'no-lichnostnogo resursa molody'x lyudej: monografiya [Experience in parental family

relations as a predictor of young people's intellectual and personal resource: monograph]. Rostov-na-Donu; Taganrog: Izd-vo YuFU, 2019. 203 s.

6. **Kibal'chenko I. A., E'ksakusto T. V., Istratova O. N.** Intel'ktual'no-lichnostny'j resurs sub`ekta razvitiya: teoreticheskie osnovy': monografiya [Intellectual and personal resource of the subject of development: theoretical bases: monograph]. Taganrog: Izd-vo YuFU, 2017. 160 s.

7. **Kibal'chenko I. A., Golubeva E. V.** Konceptual'ny'e struktury` opy'ta otnoshenij v roditel'skoj sem'e u studentov [Conceptual structures of the students' experience in parental family relations] // Forsajt obrazovaniya: cennosti, modeli i tehnologii didakticheskoy kommunikacii XXI veka: kollektivnaya monografiya po itogam raboty` Mezhdunar. mezhvuz. nauch.-prakt. konf. (Kaluga, Rostov-na-Donu, Xanty'-Mansijsk, 21–23 maya 2018 g.) [International Scientific and Research Conference «Foresight of education: values, models and technologies of didactic communication in a 21st century»] / otv. red. M. R. Arpent'eva. Kaluga: Al'tasfera, 2018. S. 627–632.

8. **Koroleva A. V., Tereshhenko G. F.** Issledovanie lichnostno-psixologicheskix osobennostej, potenciala i resursov studentov v ramkax sozdaniya tehnologii lichnostno-professional'noj adaptacii [Students' personal and psychological features, potential and resources study in the frames of developing the technology of personal and professional adaptation]. [E'lektronny'j resurs] // Prepodavatel' vy'sshej shkoly': tradicii, problemy`, perspektivy`: materialy` X Vseros. nauch.-prakt. internet-konferencii (Tambov, 28 okt. – 03 noyabr. 2019 g.) [Digest of the 10th Russian National Scientific and Research Internet-Conference (with international participants). «Teacher of a High School: traditions, challenges, prospects»] / otv. red L. N. Makarova. URL: http://sbi.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2019/prepodavatel_vysshej_shkoly/8/Koroleva_Tereshchenko.pdf (accessed: 03.07.2020).

9. **Kuznecov Yu. N.** Intel'ktual'no-lichnostny'j resurs kursantov voenno-letnogo vuza [Intellectual and personal resource of the Military Aviation Higher Education Establishments students] // Formirovanie professional'no-znachimy'x kachestv sotrudnikov policii: materialy` Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (20 aprelya 2017 g.) [Digest of the International Scientific and Research Conference «Policemen' professionally valuable qualities and features forming»] / Krasnodar. un-t MVD RF. Krasnodar: Krasnodarskij un-t MVD Rossii, 2017. S. 46–49.

10. **Xolodnaya M. A.** Intel'kt, kreativnost`, obuchaemost`: resursny'j podxod (o razvitiu idej V. N. Druzhinina) [Intelligence, creativity, learning ability: resource approach (V. N. Druzhinin's ideas developing)] // Psixologicheskij zhurnal [Psychological Journal]. 2015. T. 36. № 5. S. 5–14.

11. **Babieva N. S.** A psychological resource of personality as an integral eco-psychological characteristic (The interrelationship of personal development and quality of human life) / N. S. Babieva et al. // Ekoloji. 2019. № 28 (107). № 107067. P. 629–635. URL: <http://ekolojidergisi.com/article/a-psychological-resource-of-personality-as-an-integral-eco-psychological-characteristic-the-5681> (accessed: 03.07.2020).

12. **Chujfi S., Meinel C.** Matching cognitively sympathetic individual styles to develop collective intelligence in digital communities // AI and Society. 2020. № 1 (35). P. 5–15. DOI: 10.1007/s00146-017-0780-x

13. **Erdner S. M., Wright C. N.** The relationship between family communication patterns and the self-efficacy of student-athletes // Communication and Sport. 2018. № 3 (6). P. 368–389. DOI: 10.1177/2167479517711450

14. **Goloshumova G. S.** Information and educational environment of higher school as a factor of the formation of coping strategies in the structure of students' personality (Ecological and psychological aspect) / G. S. Goloshumova et al. // Eur Asian Journal of Bio Sciences. 2019. № 13 (2). P. 1867–1874.

15. **Kang H., Shih K.** «Actions Speak Louder Than Words»: Korean American Emerging Adults' Perceptions and Meaning Making of Their Parents' Instrumental Aspects of Parenting // Journal of Family. 2016. № 3 (39). P. 644–667. DOI: 10.1177/0192513X16676856

16. **Khodzhaevich A. K., Davlyatovich K. S., Yuldashevich M. A.** Human capital basis of development of innovative economy // International Journal of Psychosocial Rehabilitation. 2020. № 4 (24). P. 148–3161. DOI: 10.37200/IJPR/V24I4/PR201425

17. **Low R. S. T.** Emotional suppression during personal goal pursuit impedes goal strivings and achievement / R. S. T. Low et al. // Emotion. 2017. № 2 (17). P. 208–223. DOI: 10.1037/emo0000218.

18. **Low R. S. T.** Emotion Regulation, Conflict Resolution, and Spillover on Subsequent Family Functioning / R. S. T. Low et al. // Emotion. 2018. № 7 (19). P. 1–66. DOI: 10.1037/emo0000519

19. **Pierce J., Abbey A., Wegner R.** Mediators of the association between childhood emotional maltreatment and young adult men's life satisfaction // Journal of Interpersonal Violence. 2018. № 4 (33). P. 595–616. DOI: 10.1177/0886260515609584

20. **Platsch K.-D.** The doctor's personality in integral medicine: Caring and healing — a university model project [Article@Die ärztliche Persönlichkeit in einer integralen Medizin] // Deutsche Zeitschrift für Onkologie. 2016. № 4 (48). P. 160–167. DOI: 10.1055/s-0036-1597180

21. **Salakhova V. B.** Intergration resources of the personality in the context of human existence modes / V. B. Salakhova et al. // Man in India. 2017. № 9 (97). P. 121–130. URL: https://www.researchgate.net/publication/318508220_Intergration_resources_of_the_personality_in_the_context_of_human_existence_modes (accessed: 03.07.2020).

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА¹

Т. В. Ледовская,
ЯГПУ, Ярославль,
karmennnn@yandex.ru,
Н. Э. Солянин,
ЯГПУ, Ярославль,
SoNik7-39@yandex.ru

В науке реализуются преимущественно аналитические подходы к изучению коммуникативных способностей. В исследовании применен системный подход, с опорой на концепцию В. Д. Шадрикова. Представлены результаты разработки теоретической модели психологической структуры коммуникативных способностей (ПСКС). Показано, что ПСКС имеет следующие компоненты: общие способности (обучаемость), личностные особенности (Я-концепция, эмпатия, общительность), коммуникативные умения и навыки. Подобраны и апробированы психодиагностические методики, позволяющие изучить индивидуально-психологические качества, входящие в структуру. Эмпирическое исследование проведено в группах студентов педагогического вуза. Объем выборки — 87 человек.

Проведен компонентный и структурный анализ коммуникативных способностей студентов педагогического вуза. Установлено, что психологическая структура коммуникативных способностей представляет собой целостную психологическую структуру индивидуально-психологических качеств, имеющих взаимосвязи. Наибольшее количество связей присутствует между блоком коммуникативных умений и навыков и блоком личностных особенностей. Это значит, что от уровня развития общительности, эмпатии и самооценки зависит развитие коммуникативных навыков и умений, а также выбор позиции в общении. Внутренний каркас структуры, который является основой развития и компенсации других качеств, составляют коммуникативные навыки (фактор познания результатов поведения), коммуникативные умения (компетентная позиция в общении); эмпатия (эмоциональный канал эмпатии, установки, способствующие эмпатии); общительность (эргичность, стеничность, интернальность, экстернальность, социоцентричность, осмысленность). Проведен сравнительный анализ психологической структуры коммуникативных способностей у студентов разных профилей подготовки и установлены ее структурные и компонентные различия.

Ключевые слова: способности; коммуникативные способности; студенты; педагогический вуз; коммуникативная компетентность; структура; коммуникативные умения.

Для цитаты: Ледовская Т. В., Солянин Н. Э. Психологическая структура коммуникативных способностей студентов педагогического вуза // Системная психология и социология. 2020. № 2 (34). С. 59–68. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.05

Ледовская Татьяна Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, Ярославль.

E-mail: *karmennnn@yandex.ru*; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3134-1436>

Солянин Никита Эдуардович, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, Ярославль.

E-mail: *SoNik7-39@yandex.ru*; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6896-0479>

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07156.

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.34.2.05

PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF COMMUNICATIVE ABILITIES IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS²

T. V. Ledovskaya,

YSPU, Yaroslavl,

karmennnn@yandex.ru,

N. E. Solynin,

YSPU, Yaroslavl,

SoNik7-39@yandex.ru

The article substantiates the relevance of the studied problem due to the fact that in science mainly analytical approaches to the study of communicative abilities are implemented. In the study the authors applied a systematic approach laid down by V. D. Shadrikov. The results of the development of a theoretical model of the psychological structure of communicative abilities (PSCA) are presented. It is shown that PSCA has the following components: General abilities (learning ability), personal characteristics (Self-concept, empathy, sociability), and communication skills. Selected and tested psychodiagnostic techniques that allow you to study the individual psychological qualities included in the structure. The empirical study was carried out in groups of students of a pedagogical University. The sample size is 87 people.

Component and structural analysis of communicative abilities of students of pedagogical higher education is carried out. It is established that the psychological structure of communicative abilities is a complete psychological structure of individual psychological qualities that have relationships. The largest number of connections is present between the block of communication skills and the block of personal characteristics, which means that the level of development of sociability, empathy and self-esteem depends on the development of communication skills and abilities, as well as the choice of position in communication.

The internal frame structure, which is the basis for the development and compensation of other qualities that make up communicative skills (factor knowledge of the conduct), communication skills (competent position to communicate); empathy (the emotional channel of empathy, installation, promote empathy); sociability (arginate, stanchest, internality, externality, sociocentricity, comprehension). A comparative analysis of the psychological structure of communicative abilities in students of different training profiles is carried out and its structural and component differences are established.

Keywords: abilities; communicative capacity; students; pedagogical university; communicative competence; structure; communicative skills.

For citation: Ledovskaya T. V., Solynin N. E. Psychological structure of communicative abilities in pedagogical university students // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 2 (34). P. 59–68. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.05

Ledovskaya Tatyana Vitalevna, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogical Psychology of the Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

E-mail: *karmennnn@yandex.ru*; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3134-1436>

Solynin Nikita Eduardovich, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogical Psychology of the Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

E-mail: *SoNik7-39@yandex.ru*; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6896-0479>

² The research was carried out with the financial support of the RFBR in the framework of scientific project № 19-29-07156.

Введение

Анализ ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (уровень бакалавриата) позволяет сделать вывод о том, что обладание педагогом коммуникативной компетентностью позволяет ему с высокой долей успешности решать профессиональные обязанности, а также эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса. В профессиональном стандарте педагога также говорится о том, что педагог должен обладать коммуникативными способностями, он должен осознавать ценность обладания такими способностями, а также использовать их для реализации профессиональных задач.

В современной психологической науке значительное внимание уделяется изучению коммуникативных способностей студентов. Однако большая часть исследований носит аналитический характер, исследуются отдельные компоненты коммуникативных способностей студентов (эмпатия [2; 10], коммуникативные умения [5; 7; 12], коммуникативный контроль [7], мотивация [12]) и их взаимосвязь с организаторскими способностями [1; 3] в различных аспектах. Исследуется лингвокоммуникативная подготовка студентов [8]. Обсуждаются возможности формирования и развития коммуникативных способностей [4; 6; 7].

В современных зарубежных исследованиях, кроме использования системного подхода к исследованию коммуникации [15; 20], популярны иные акценты исследования коммуникативных способностей. Значительное внимание уделяется межгрупповому коммуникационному подходу [17]. Исследуются эмоциональные компоненты общения [11], обсуждаются элементы нормативности общения в разных группах коммуникаторов [19], коммуникативные навыки [21]. Сохраняют актуальность исследования, связанные с изучением особенностей общения мигрантов [16]. Особое место отводится изучению коммуникативных способностей людей с нарушениями и особенностями развития [13; 18]. Одним из новейших направлений

является коммуникация людей с современными технологиями [14].

В данном исследовании реализован системный подход к пониманию коммуникативных способностей. Способности рассматриваются в контексте концепции В. Д. Шадрикова, который определяет их как «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические и функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [9: с. 102].

Исходя из этого, цель исследования — определить психологическую структуру коммуникативных способностей (далее — ПСКС) студентов педагогического вуза.

Методика

Методы исследования: исследование оценочной составляющей Я-концепции (методика диагностики самооценки Т. Дембо – С. Я. Рубинштейн); диагностика уровня эмпатических способностей (методика В. В. Бойко); изучение общительности (тест суждений изучения общительности личности А. И. Крупнова); оценка общих способностей (методика «Краткий отборочный тест» Н. В. Бузина); исследование коммуникативных умений (тест коммуникативных умений Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха); оценка уровня развития социального интеллекта (методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена).

Выборку исследования составили студенты педагогического вуза двух профилей подготовки — «Историческое образование» и «Информатика и информационные технологии в образовании» — в количестве 87 человек.

Результаты и их обсуждение

1. *Анализ компонентного и структурного состава коммуникативных способностей студентов педагогического вуза.*

Для выявления взаимосвязей между изучаемыми характеристиками использован

коэффициент корреляции r -Спирмена. Наглядное изображение взаимосвязей компонентов структуры коммуникативных способностей студентов представлено на рисунке 1.

В результате анализа матрицы интеркорреляции и структурограммы можно сделать вывод о том, что в психологической структуре коммуникативных способностей студентов педагогического вуза присутствуют все выделенные нами индивидуально-психологические качества, т. е. они представляют собой целостную психологическую структуру. В процессе структурно-функционального анализа происходило определение весовых значений структурных компонентов. Процедура предусматривает подсчет числа связей данного качества с другими компонентами коммуникативных способностей с учетом поправочного коэффициента. Средний вес компонента структуры равен 6,1 усл. ед.

В структуре коммуникативных способностей студентов педагогического вуза выделены три группы компонентов:

1) базовые компоненты, имеющие вес выше среднего значения в структуре (являются внутренним каркасом структуры, основой развития и компенсации других качеств): 1 — фактор познания результатов поведения ($\Sigma = 11$); 25 — компетентная позиция в общении ($\Sigma = 8$); 6 — эмоциональный канал эмпатии ($\Sigma = 9$); 8 — установки, способствующие эмпатии ($\Sigma = 10$); 11 — эргичность ($\Sigma = 17$); 13 — стеничность ($\Sigma = 9$); 15 — интернальность ($\Sigma = 8$); 16 — экстернальность ($\Sigma = 8$); 17 — социоцентричность ($\Sigma = 8$); 19 — осмысленность ($\Sigma = 11$);

2) качества, вес которых равен среднему или больше среднего в структуре: 2 — фактор познания классов поведения ($\Sigma = 5$); 3 — фактор преобразования поведения ($\Sigma = 5$); 4 — фактор познания систем поведения ($\Sigma = 6$); 24 — зависимая позиция в общении ($\Sigma = 5$); 26 — агрессивная позиция в общении ($\Sigma = 6$); 5 — рациональный канал эмпатии ($\Sigma = 5$); 7 — интуитивный канал эмпатии ($\Sigma = 6$); 18 — эгоцентричность ($\Sigma = 7$); 21 — предметность ($\Sigma = 5$);

3) качества, вес которых в структуре ниже среднего значения: 9 — проникающая способность в эмпатии ($\Sigma = 2$); 10 — идентификация в эмпатии ($\Sigma = 2$); 12 — аэргичность

($\Sigma = 4$); 14 — астеничность ($\Sigma = 2$); 20 — осведомленность ($\Sigma = 1$); 22 — субъективность ($\Sigma = 1$); 27 — самооценка ($\Sigma = 4$); 23 — обучаемость ($\Sigma = 1$).

Считается, что «для структуры в целом значимы все компоненты, независимо от их веса, так как, образуя связь хотя бы с одним компонентом структуры, качество тем самым оказывает опосредованное влияние на структуру в целом»³.

Установлено, что компоненты коммуникативных способностей, выделенные в рамках теоретического анализа проблемы, представляют собой целостную психологическую структуру. Наибольшее количество связей присутствует между блоком коммуникативных умений и навыков и блоком личностных особенностей. Это значит, что от уровня развития общительности, эмпатии и самооценки зависит развитие коммуникативных навыков и умений, а также выбор позиции в общении.

Внутренний каркас структуры, который является основой развития и компенсации других качеств структуры, составляют следующие индивидуально-психологические качества:

- коммуникативные навыки (фактор познания результатов поведения);
- коммуникативные умения (компетентная позиция в общении);
- эмпатия (эмоциональный канал эмпатии, установки, способствующие эмпатии);
- общительность (эргичность, стеничность, интернальность, экстернальность, социоцентричность, осмысленность).

2. Сравнительный анализ психологической структуры коммуникативных способностей студентов разных профилей подготовки.

а) Анализ достоверности различий в уровне изучаемых компонентов коммуникативных способностей. Исследование значимости различий изучаемых показателей у студентов разных профилей подготовки показало следующие результаты:

- фактор познания результатов поведения ($U = 684,5$ при $p \leq 0,05$);

³ Нижгородцева Н. В. Психологическая готовность детей к обучению в школе: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2004. С. 221.

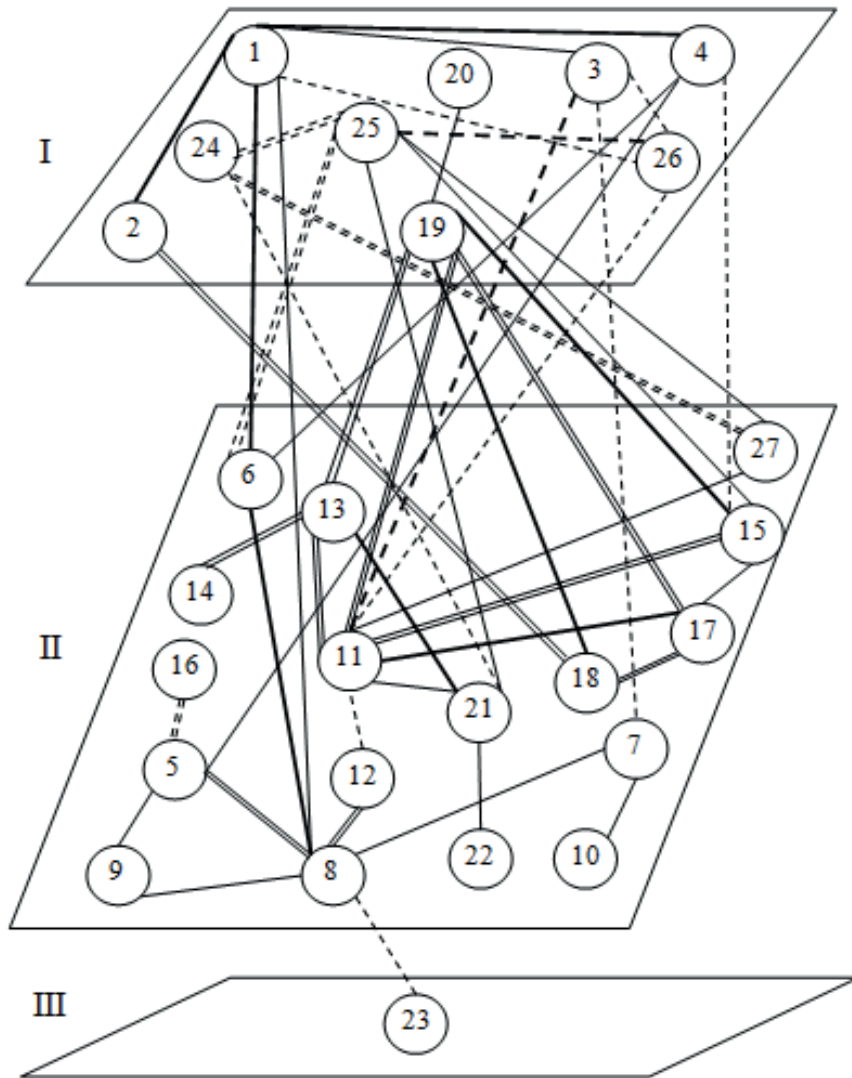


Рис. 1. Взаимосвязь компонентов психологической структуры коммуникативных способностей студентов педагогического вуза

Примечание:

I — Блок коммуникативных знаний умений и навыков:

- 1 — фактор познания результатов поведения; 2 — фактор познания классов поведения;
- 3 — фактор познания преобразований поведения; 4 — фактор познания систем поведения;
- 24 — зависимая позиция в общении; 25 — компетентная позиция в общении;
- 26 — агрессивная позиция в общении.

II — Блок личностных особенностей:

- 5 — рациональный канал эмпатии; 6 — эмоциональный канал эмпатии;
- 7 — интуитивный канал эмпатии; 8 — установки, способствующие или препятствующие эмпатии;
- 9 — проникающая способность в эмпатии; 10 — идентификация; 11 — эргичность;
- 12 — азэргичность; 13 — стеничность; 14 — астеничность; 15 — интернальность;
- 16 — экстернальность; 17 — социоцентричность; 18 — эгоцентричность; 19 — осмысленность;
- 20 — осведомленность; 21 — предметность; 22 — субъективность; 27 — самооценка.

III — Блок общих способностей: 23 — обучаемость.

- — — — — положительная связь ($p \leq 0,05$); - - - - - отрицательная связь ($p \leq 0,05$);
- == == == == == положительная связь ($p \leq 0,01$); - - - - - отрицательная связь ($p \leq 0,01$);
- ————— положительная связь ($p \leq 0,001$); - - - - - отрицательная связь ($p \leq 0,001$).

- фактор познания классов поведения ($U = 697,5$ при $p \leq 0,05$);
- фактор познания преобразований поведения ($U = 545,5$ при $p \leq 0,001$);
- уровень развития интуитивного канала эмпатии ($U = 690,5$ при $p \leq 0,05$);
- уровень интернальности ($U = 711,5$ при $p \leq 0,05$);
- уровень субъективности в общительности ($U = 697$ при $p \leq 0,05$);
- уровень обучаемости ($U = 639,5$ при $p \leq 0,01$).

б) *Психологическая структура коммуникативных способностей студентов разных профилей подготовки.* Анализ матриц интеркорреляций позволил установить, что коммуникативные способности студентов, обучающихся по профилю «Историческое образование», представляют собой целостную психологическую структуру. Наибольшее количество связей присутствует между блоком коммуникативных умений и навыков и блоком личностных особенностей. Это значит, что от уровня развития общительности, эмпатии и самооценки зависит развитие коммуникативных навыков и умений, а также выбор позиции в общении.

Внутренний каркас психологической структуры коммуникативных способностей студентов-историков составляет следующие индивидуально-психологические качества: коммуникативные умения (зависимая позиция в общении, компетентная позиция в общении); общительность (эргичность, стеничность, интернальность, социоцентричность, эгоцентричность, осмысленность). Данные качества являются основой развития и компенсации других качеств структуры.

В психологической структуре коммуникативных способностей студентов отсутствуют такие индивидуально-психологические качества, как коммуникативные навыки, эмпатия и ее компоненты.

Установлено, что коммуникативные способности студентов, обучающихся по профилю «Информатика и информационные технологии в образовании», не представляют собой целостную психологическую структуру. В психологической структуре их коммуникативных способностей отсутствует такое

индивидуально-психологическое качество, как общительность и все его компоненты. Полученный результат объясняется тем, что студенты указанного профиля ориентированы на профессии типа «человек – техника». Поэтому, с одной стороны, такой результат является ожидаемым, так как для них важнее наладить конструктивное взаимодействие в рамках использования современных информационных и цифровых технологий. С другой стороны, учитывая то, что данный профиль относится к направлению «Педагогическое образование», снижение изучаемых показателей является индикатором включения этих студентов в тренинговую группу по развитию коммуникативных способностей для дальнейшего эффективного взаимодействия в рамках будущей профессиональной деятельности.

Наибольшее количество связей присутствует в блоке личностных особенностей, а также между блоком коммуникативных умений и навыков и блоком личностных особенностей. От уровня развития общительности, эмпатии и самооценки зависит развитие коммуникативных навыков и умений, а также выбор позиции в общении.

Внутренний каркас психологической структуры коммуникативных способностей студентов, составляют следующие индивидуально-психологические качества: коммуникативные навыки; коммуникативные умения; эмпатия.

Соотношение базовых компонентов структуры коммуникативных способностей у студентов разных профилей подготовки показало, что в обеих группах студентов базовыми являются компоненты «компетентная позиция в общении» и «зависимая позиция в общении». Остальные базовые компоненты у студентов профиля «Историческое образование» относятся к параметру «общительность»: «стеничность», «социоцентричность», «осмысленность», «эргичность», «интернальность», а у студентов профиля «Информатика и информационные технологии в образовании» базовыми являются качества, относящиеся к эмпатии.

На следующем этапе исследования проведен сравнительный анализ компонентного состава и структурных показателей развития

Основные показатели развития структуры коммуникативных способностей студентов разных профилей подготовки

№	Показатели развития структур	Историческое образование	Информатика и информационные технологии в образовании
1	Количество компонентов структуры	27	19
2	Общее количество r связей компонентов структуры	56	26
3	Количество сильных r связей ($p \leq 0,01$)	29	9
4	Средний вес компонента структуры (Σ ср.)	7,2	4,4
5	Индекс когерентности структуры (ИКС)	62	30
6	Индекс дивергентности структуры (ИДС)	36	9
7	Индекс организованности структуры (ИОС)	26	21

структуры коммуникативных способностей в изучаемых выборках (табл. 1). Произведен подсчет индексов когерентности структуры (ИКС), дивергентности структуры (ИДС), организованности структуры (ИОС).

Полученный результат позволяет говорить о неравномерности формирования психологической структуры коммуникативных способностей в изучаемых группах. Количество компонентов структуры у студентов, обучающихся по профилю «Историческое образование», больше, чем у студентов, обучающихся по профилю «Информатика и информационные технологии в образовании». Это можно объяснить особенностью программ обучения на разных профилях подготовки, особенностью общения студентов друг с другом и с преподавателями во время проведения занятий и в свободное время. Студенты-информатики больше ориентированы на контакт с персональным компьютером, программным обеспечением, мобильными приложениями, нежели на взаимодействие с одногруппниками.

Индекс когерентности (согласованности переменных в корреляционной матрице) у студентов-историков больше. Это значит, что психологическая структура более согласована, так как чем выше вес, тем больше когерентность структуры. Индекс организованности структуры коммуникативных способностей студентов, обучающихся по профилю «Историческое образование», выше, а чем более высоким является показатель ИОС, тем более организованной, сформированной является изучаемая психологическая структура. Следовательно, структура коммуникативных

способностей студентов-историков сформирована и более организована, чем у студентов-информатиков.

Таким образом, установлено, что коммуникативные способности студентов разных профилей подготовки представляют собой целостную структуру и имеют свою специфику. У студентов абсолютной гуманитарной направленности структура более «жесткая», более организованная, чем у студентов, обучающихся по профилю «Информатика и информационные технологии в образовании». У студентов-информатиков структура коммуникативных способностей находится на стадии формирования.

Выводы

1. Коммуникативные способности студентов педагогического вуза представляет собой целостную психологическую структуру.
2. Коммуникативные способности студентов, обучающихся по профилю «Историческое образование», представляют собой целостную психологическую структуру. Внутренний каркас ПСКС составляют коммуникативные умения и общительность.
3. Не все компоненты коммуникативных способностей студентов, обучающихся по профилю «Информатика и информационные технологии в образовании», образуют взаимосвязи, т. е. коммуникативные способности этой группы студентов не представляют собой целостную психологическую структуру, а находятся лишь на стадии

формирования. Внутренний каркас ПСКС составляют коммуникативные навыки и умения, эмпатия.

Заключение

Разработана теоретическая модель психологической структуры коммуникативных способностей в русле системного подхода. Показано, что психологическая структура коммуникативных способностей (ПСКС) имеет следующие компоненты: общие способности (обучаемость), личностные особенности (Я-концепция, эмпатия, общительность), коммуникативные умения и навыки. Проведен компонентный и структурный анализ коммуникативных способностей студентов

педагогического вуза, установлены функциональные взаимосвязи между компонентами. Доказано, что коммуникативные способности студентов педагогического вуза представляют собой целостную психологическую структуру.

Проведен сравнительный анализ психологической структуры коммуникативных способностей студентов разных профилей подготовки. Установлены структурные различия.

Таким образом, в результате исследования удалось доказать, что психологическую основу коммуникативных способностей составляет структура индивидуально-психологических качеств, имеющих взаимосвязи. Выявлено, что структура коммуникативных способностей имеет свою специфику компонентного и структурного состава у студентов разных профилей подготовки.

Литература

1. Аскерова Г. Г. Взаимосвязь коммуникативных, организаторских способностей и тревожности личности у юношей и девушек // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2015. № 3. С. 72–77. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24296998>
2. Бабенко Ю. А., Дервянко Ю. П. Особенности коммуникативных способностей у студентов с разным уровнем эмпатии // Наука и образование: новое время. 2019. № 1 (30). С. 563–568. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37106422>
3. Конокпаева И. С., Ермолаева А. Ю. Коммуникативные и организаторские способности у студентов педвуза // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 5–1. С. 123–124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26142909>
4. Лидская Э. В. Коммуникативные способности старшеклассников в контексте субъект-средовых взаимодействий // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2019. № 1 (25). С. 82–94. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41359539>
5. Приходько О. В., Хвашевская Д. И. Исследование коммуникативных способностей студентов — будущих педагогов // Педагогика современности. 2015. № 2 (6). С. 26–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25023478>
6. Сапегина Т. А. Педагогические аспекты формирования коммуникативных способностей у студентов педагогических вузов // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2016. № Т15. С. 366–370. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25917944>
7. Смирнова П. Ю., Морова Н. С. Формирование коммуникативных способностей в юношеском возрасте // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2016. № 2 (7). С. 53–55. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26100248>
8. Тахохов Б. А., Сикоева М. Т. Совершенствование коммуникативных способностей студентов-психологов // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. 2015. № 3. С. 147–151. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24987342>
9. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека: Монография. М.: Ин-т психологии РАН, 2019. 274 с.
10. Шутова Н. В., Ходыкина О. А. Особенности развития коммуникативных и эмпатийных способностей студентов как компонентов коммуникативной культуры // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2016. № 1. С. 115–120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28184142>
11. Agostino A. Understanding ironic criticism and empathic praise: The role of emotive communication / A. Agostino et al. // British Journal of Developmental Psychology. 2017. Vol. 35. Issue 2. P. 186–201. URL: <https://doi.org/10.1111/bjdp.12155>

12. **Anikeyeva J. V., Lozhechkina A. D.** Psychological determinants of communication abilities of university students within the framework of implementation of the federal state educational standards // Психология образования в поликультурном пространстве. 2017. № 39 (3). С. 8–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30014626>
13. **Dhondt A.** Communicative abilities in young children with a significant cognitive and motor developmental delay / A. Dhondt et al. // Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 2020. № 3 (33). P. 529–541. URL: <https://doi.org/10.1111/jar.12695>
14. **Evans K. S.** Explicating Affordances: A conceptual framework for understanding affordances in communication research / K. S. Evans et al. // Journal of Computer Mediated Communication. 2017. Vol. 22. Issue 1. P. 35–52. URL: <https://doi.org/10.1111/jcc4.12180>
15. **Kittelman S., Calvo Amodio J., Martínez León H. C.** A Systems Analysis of Communication: Defining the Nature of and Principles for Communication Within Human Activity Systems // Systems Research and Behavioral Science. 2018. Vol. 35, Issue 5. P. 520–537. URL: <https://doi.org/10.1002/sres.2562>
16. **Lou N. M., Mantou N., Noels K. A.** Breaking the vicious cycle of language anxiety: Growth language mindsets improve lower-competence ESL students' social experiences // Contemporary Educational Psychology (In press). 2020. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101847>
17. **Ma L.** I am one of them: Examining crisis communication from an intergroup communication approach // Journal of Contingencies and Crisis Management. 2019. Vol. 27. Issue 1. P. 50–60. URL: <https://doi.org/10.1111/1468-5973.12232>
18. **Nilsen E. S., Bacso S. A.** Cognitive and behavioural predictors of adolescents' communicative perspective-taking and social relationships // Journal of Adolescence. 2017. Vol. 56. P. 52–63. URL: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.01.004>
19. **Rothenberger L. T., Auer C., Pratt C. B.** Theoretical approaches to normativity in communication research // Communication Theory. 2017. Vol. 27. Issue 2. P. 176–201. URL: <https://doi.org/10.1111/comt.12103>
20. **Taljaard A., de Beer E.** Integrative communication for organisational sustainability — An integrative communication relationship model as communication management tool // Journal of Public Affairs. 2019. Vol. 19. Issue 4. URL: <https://doi.org/10.1002/pa.1957>
21. **Uzundag B. A., Küntay A. C.** Children's referential communication skills: The role of cognitive abilities and adult models of speech // Journal of Experimental Child Psychology. 2018. Vol. 172. P. 73–95. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.02.009>

References

1. **Askerova G. G. K.** Vzaimosvyaz' kommunikativny'x, organizatorskix sposobnostej i trevozhnosti lichnosti u yunoshej i devushek [The relationship of communication, organizational skills and personality anxiety in boys and girls] // Bulletin of the Saratov Regional Institute of Education Development. 2015. № 3. P. 72–77. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24296998>
2. **Babenko Yu. A., Derevyanko Yu. P.** Osobennosti kommunikativny'x sposobnostej u studentov s razny'm urovnem empatii [Features of communicative abilities in students with different level of empathy] // Science and education: new time. 2019. № 1 (30). P. 563–568. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37106422>
3. **Konokpaeva I. S., Ermolaeva A. Yu.** Kommunikativny'e i organizatorskie sposobnosti u studentov pedvuza [Communication and organizational skills in students of pedagogical higher school] // Bulletin of the International student scientific Bulletin. 2016. № 5–1. P. 123–124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26142909>
4. **Lidskaya E. V.** Kommunikativny'e sposobnosti starsheklassnikov v kontekste sub`ekt-sredovy'x vzaimodejstvij [Communicative abilities of High school students in the context of subject-environment interactions] // Bulletin of the Samara academy for the humanities. Series: Psychology. 2019. № 1 (25). P. 82–94. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41359539>
5. **Prihodko O. V., Khvashchenskaya D. I.** Issledovanie kommunikativny'x sposobnostej studentov — budushhix pedagogov [Investigation of communicative competence of future teacherspsychologists] // Pedagogics of modernity. 2015. № 2 (6). P. 26–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25023478>
6. **Sapagina T. A.** Pedagogicheskie aspekty` formirovaniya kommunikativny'x sposobnostej u studentov pedagogicheskix vuzov [Pedagogical aspects of communicative abilities formation in students of pedagogical universities] // Concept. 2016. № T15. С. 366–370. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25917944>

7. **Smirnova P. Yu., Morova N. S.** Formirovanie kommunikativny`x sposobnostej v yunosheskom vozraste [The formation of communicative abilities in young people] // *Pedagogical experience: theory, technique, practice*. 2016. № 2 (7). С. 53–55. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26100248>
8. **Takhokhov B. A., Sikoeva M. T.** Sovershenstvovanie kommunikativny`x sposobnostej studentov-psixologov [Improvement of communication skills in students of psychology] // *Bulletin of the North Ossetian state University named after K. L. Khetagurov*. 2015. № 3. P. 147–151. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24987342>
9. **Shadrikov V. D.** Sposobnosti i odarennost` cheloveka [Abilities and talent in human: monography]. Moscow: Institute of Psychology RAN, 2019. 274 p.
10. **Shutova N. V., Khodikina O. A.** Osobennosti razvitiya kommunikativny`x i e`mpatijny`x sposobnostej studentov kak komponentov kommunikativnoj kul`tury` [Peculiarities of development of students' communicative and empathic abilities as components of communicative culture] // *Current problems and prospects of development of modern psychology*. 2016. № 1. P. 115–120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28184142>
11. **Agostino A.** Understanding ironic criticism and empathic praise: The role of emotive communication / A. Agostino et al. // *British Journal of Developmental Psychology*. 2017. Vol. 35. Issue 2. P. 186–201. URL: <https://doi.org/10.1111/bjdp.12155>
12. **Anikeyeva J. V., Lozhechkina A. D.** Psychological determinants of communication abilities of university students within the framework of implementation of the federal state educational standards // *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2017. № 39 (3). С. 8–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30014626>
13. **Dhondt A.** Communicative abilities in young children with a significant cognitive and motor developmental delay / A. Dhondt et al. // *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2020. № 3 (33). P. 529–541. URL: <https://doi.org/10.1111/jar.12695>
14. **Evans K. S.** Explicating Affordances: A conceptual framework for understanding affordances in communication research / K. S. Evans et al. // *Journal of Computer Mediated Communication*. 2017. Vol. 22. Issue 1. P. 35–52. URL: <https://doi.org/10.1111/jcc4.12180>
15. **Kittelman S., Calvo Amodio J., Martínez León H. C.** A Systems Analysis of Communication: Defining the Nature of and Principles for Communication Within Human Activity Systems // *Systems Research and Behavioral Science*. 2018. Vol. 35, Issue 5. P. 520–537. URL: <https://doi.org/10.1002/sres.2562>
16. **Lou N. M., Mantou N., Noels K. A.** Breaking the vicious cycle of language anxiety: Growth language mindsets improve lower-competence ESL students' social experiences // *Contemporary Educational Psychology* (In press). 2020. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101847>
17. **Ma L.** I am one of them: Examining crisis communication from an intergroup communication approach // *Journal of Contingencies and Crisis Management*. 2019. Vol. 27. Issue 1. P. 50–60. URL: <https://doi.org/10.1111/1468-5973.12232>
18. **Nilsen E. S., Bacso S. A.** Cognitive and behavioural predictors of adolescents' communicative perspective-taking and social relationships // *Journal of Adolescence*. 2017. Vol. 56. P. 52–63. URL: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.01.004>
19. **Rothenberger L. T., Auer C., Pratt C. B.** Theoretical approaches to normativity in communication research // *Communication Theory*. 2017. Vol. 27. Issue 2. P. 176–201. URL: <https://doi.org/10.1111/comt.12103>
20. **Taljaard A., de Beer E.** Integrative communication for organisational sustainability — An integrative communication relationship model as communication management tool // *Journal of Public Affairs*. 2019. Vol. 19. Issue 4. URL: <https://doi.org/10.1002/pa.1957>
21. **Uzundag B. A., Küntay A. C.** Children's referential communication skills: The role of cognitive abilities and adult models of speech // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2018. Vol. 172. P. 73–95. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.02.009>

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ:
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА**

Г. А. Урунтаева,
ИИДСВ РАО, Москва,
lotsman52@mail.ru,
Е. Н. Гошева,
ИРО, Мурманск,
GoshevaEN@yandex.ru

В статье представлены концептуальные основы деятельности по познанию ребенка дошкольного возраста воспитателем. Поскольку своеобразие профессионально-педагогической деятельности воспитателя заключается в ее системном строении, а интегральным компонентом данной деятельности выступает взаимодействие воспитателя с ребенком, существенным фактором ее успешного осуществления является познание дошкольника педагогом в условиях образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации. Значит, профессиональная деятельность воспитателя имеет исследовательский (гностический и диагностический) характер, а важнейшим ее аспектом является познание малыша. Оно осуществляется в виде деятельности, имеющей структурно-уровневую организацию. Соответственно, деятельность познания включает по аналогии с общепсихологической структурой деятельности ценностно-смысловой, технологический и сквозной, контрольно-оценочный, компоненты. Деятельность познания реализуется воспитателем как научное, в частности диагностическое, исследование, включая такие этапы, как проектировочный, организационный, аналитический и прогностический. Деятельность познания протекает на двух взаимосвязанных уровнях: во-первых, понимания, когда воспитатель познает ребенка в процессе непосредственного взаимодействия с ним, опираясь на гностические компетенции, что помогает ему сформировать образ воспитанника в своем сознании; во-вторых, на уровне целенаправленного изучения малыша как специально организованного исследования, опираясь на диагностические компетенции, что приводит к составлению его целостного возрастного-психологического портрета. Предложенные в статье концептуальные положения позволяют определить пути преодоления профессиональных дефицитов воспитателей в процессе реализации исследовательской профессиональной функции и в осуществлении стратегии индивидуализации образовательной деятельности с воспитанниками в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Ключевые слова: системный и антропологический подходы; воспитатель; гностические и диагностические компетенции; дошкольник; концептуальные основы деятельности воспитателя по познанию ребенка; профессионально-педагогическая деятельность воспитателя; уровни познания ребенка воспитателем.

Для цитаты: Урунтаева Г. А., Гошева Е. Н. Профессионально-педагогическая деятельность воспитателя: концептуальные основы познания дошкольника // Системная психология и социология. 2020. № 2 (34). С. 69–81. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.06

Урунтаева Галина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Москва.
E-mail: *lotsman52@mail.ru*; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3515-4889>

Гошева Екатерина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования Института развития образования, Мурманск.

E-mail: *GoshevaEN@yandex.ru*; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8405-4230>

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.34.2.06

PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A PRESCHOOL TEACHER: CONCEPTUAL BASES OF COGNITION OF A PRESCHOOL CHILD

G. A. Uruntaeva,
ISCFE RAO, Moscow,
lotsman52@mail.ru,
E. N. Gosheva,
IED, Murmansk,
GoshevaEN@yandex.ru

The article presents the conceptual bases of activity on cognition of a preschool child by a preschool teacher. Since the originality of preschool teacher's professionally-pedagogical activity lies in its system structure, and preschool teacher's co-operating with a child is an integral component of this activity, the substantial factor of its successful realization there is cognition of a preschool child by a preschool teacher in the conditions of educational activity in preschool educational organization.

The preschool teacher's professional activity has a research (gnostic and diagnostic) character, and its most important aspect is the cognition of a child. It is carried out in the form of activities having a structural-level organization. This means that, the activity of cognition includes, by analogy with the general psychological structure of activity, value-semantic, technological and cross-cutting, control and evaluation components.

The activity of cognition is realized by a preschool teacher as a scientific, in particular diagnostic, research, in the sequence of design, organizational, analytical and prognostic stages. The activity of cognition proceeds at two interconnected levels: first, understanding, when a preschool teacher cognizes a child in the process of direct co-operating with him, leaning on gnostic competencies, that helps him to form the child's character in his mind. Secondly, at the level of purposeful study of a child as a specially organized research, leaning on diagnostic competencies, that results to the compilation of its integral age-psychological "portrait".

The conceptual provisions proposed in the article allow determining ways of overcoming the preschool teacher's professional deficits in the process of implementing a research professional function and in implementing the strategy of individualizing educational activities with preschool children in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard for Preschool Education.

Keywords: system and anthropological approaches; preschool teacher; gnostic and diagnostic competencies; preschooler; conceptual bases of preschool teacher's activities of cognition of the child; preschool teacher's professional and pedagogical activity; levels of cognition of a child by a preschool teacher.

For citation: Uruntaeva G. A., Gosheva E. N. Professional-pedagogical activity of a preschool teacher: conceptual bases of cognition of a preschool child // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 2 (34). P. 69–81. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.06

Uruntaeva Galina Anatolyevna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Chief Scientific Associate at the Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

E-mail: *lotsman52@mail.ru*; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3515-4889>

Gosheva Ekaterina Nikolayevna, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Early Childhood Department of the Institute of Education Development, Murmansk, Russia.

E-mail: *GoshevaEN@yandex.ru*; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8405-4230>

Введение

Система дошкольного образования направлена на возрождение представлений о целостном (системном) объекте профессионально-педагогической деятельности — человеке как субъекте образования, гуманистических традиций, идей педагогической и психологической антропологии, утверждающих ценность его личности. Процесс гуманизации, реализации идей личностно-ориентированного образования и субъект-субъектного педагогического взаимодействия обращает воспитателя к личности ребенка, к необходимости учитывать возрастную и индивидуальную специфику развития воспитанника как целостного процесса [8; 17; 18; 20; 21]. Таким образом, профессия педагога, как указывает А. Найбауэр, проходит своеобразный «этап преобразования», характеризующийся расширением профессиональных функций, появлением новых направлений в его профессиональной деятельности и активным внедрением в эту деятельность инновационных педагогических технологий и дидактических средств обучения [7: с. 86]. Характер педагогической деятельности все более определяется нацеленностью на развитие личности и творческой индивидуальности ребенка, тем самым выдвигая на первый план исследовательскую (гностическую и диагностическую) функцию этой деятельности, вопросы познания его воспитателем. Значение исследовательской функции в последние годы возрастает в связи с существенной трансформацией современного дошкольного детства, в особенности в аспекте взаимодействия ребенка с родителями как компонента социальной ситуации развития [8; 11; 13; 19]. Ориентация родителей на собственное развитие привела к снижению ответственности части из них за воспитание детей, к перекладыванию родительских обязанностей на дошкольную образовательную организацию (ДОО) [6; 12]. Вследствие данных изменений возникла необходимость компенсации педагогами ДОО недостатков в трансляции позитивных моделей поведения детям, в усилении индивидуализации образовательной деятельности, что невозможно без познания ребенка с помощью

педагогической диагностики, выступающей одним из требований федерального государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО)¹.

Однако в профессионально-педагогической деятельности воспитателя сохраняется ряд существенных противоречий, а именно:

1) между необходимостью следовать гностическому, прогнозирующему, созидающему характеру этой деятельности и возможностью его реализации в образовательной деятельности ДОО;

2) между необходимостью осуществлять исследовательскую, направленную на познание педагогом предмета его деятельности — дошкольника, как ведущую функцию профессиональной деятельности и уровнем ее владения воспитателем;

3) между необходимостью индивидуализации образования и связанной с ней оценкой индивидуального развития малыша и наличием у педагога компетенций, реализующих стратегии, средства и методы такой оценки;

4) между необходимостью воспитателя оценивать освоенность собственной деятельности по познанию ребенка с целью ее дальнейшего совершенствования и отсутствием единого подхода к характеристике ее структуры и осуществляющих ее компетенций.

Воспитатели, как отмечают специалисты, испытывают существенные трудности в сфере познания дошкольника (А. Ф. Ануфриев, Т. А. Будже, С. А. Езопова, С. Н. Костромина, О. В. Солнцева и др.). Эти трудности рассматриваются в различных аспектах. П. Л. Лепе и Т. А. Никитина выявили их у педагогов при разработке целевого раздела примерной основной образовательной программы ДОО, предложенной на основе ФГОС ДО [5: с. 109], Т. А. Будже и О. А. Скоролупова — при разработке и реализации мониторинга внутренней оценки качества дошкольного образования

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 // Нормативная база современного дошкольного образования: Закон об образовании, ФГОС ДО, порядок организации образовательной деятельности. М.: Просвещение, 2014. С. 83–84.

в аспекте оценки усвоения воспитанниками образовательной программы в частности [2; 14]. Наше исследование позволило выделить четыре вида проблем изучения детей воспитателем, отражающих типичные затруднения на каждом из его этапов, как при планировании, проведении, анализе полученных данных, так и при их использовании для оказания помощи ребенку [15]. Разрешение указанных противоречий в профессионально-педагогической деятельности воспитателя и преодоление отмеченных в ней трудностей видится в определении концептуальных основ деятельности по познанию дошкольника воспитателем в условиях образовательной деятельности ДОО.

Результаты исследования

Интегральной идеей в определении концептуальных основ рассматриваемой деятельности явилось представление о ней как о системном строении профессионально-педагогической деятельности воспитателя, базирующемся на системном принципе, в основании которого лежат идеи и концепции Б. Ф. Ломова и его последователей. Важным условием успешного осуществления такой деятельности является познание педагогом как субъектом профессиональной деятельности ее предмета — дошкольника — в условиях образовательной деятельности в ДОО. Воспитатель познает маленького человека в практических, а не научных целях, т. е. для реализации образовательной деятельности с опорой на знание его индивидуальности, оказания ему помощи в психическом развитии и родителям в его воспитании, для преодоления возникающих проблем в процессе его образования. Интегральную идею образует общее концептуальное положение, которое конкретизируется в ряде частных.

Общее концептуальное положение выражается в следующем: познание дошкольника воспитателем является одним из ведущих аспектов его профессиональной деятельности, имеющей исследовательский (гностический и диагностический) характер. Оно осуществляется в форме деятельности, отражая

отношение педагога к ребенку одновременно и как к ее предмету, и как к равноправному субъекту образовательной деятельности в соответствии с антропологическим подходом в образовании. Деятельность воспитателя по познанию дошкольника является целостной системой. В соответствии со спецификой системного подхода она включает взаимосвязанные между собой структурные компоненты, интегральным среди которых выступает взаимодействие субъектов данной деятельности (педагога и ребенка) и является, в свою очередь, частью системы более высокого порядка — профессионально-педагогической деятельности. Данное положение конкретизируется также в следующих частных представлениях о познании дошкольника воспитателем как виде деятельности. Эта деятельность 1) осуществляется поэтапно как научное, в частности диагностическое, исследование; 2) имеет структурно-уровневую организацию и обеспечивает получение информации об индивидуальном развитии ребенка на двух уровнях познания с помощью двух видов компетенций — понимания (гностические компетенции) и целенаправленного изучения (диагностические компетенции); 3) протекает в специфических условиях организации образовательной деятельности в ДОО и опирается на использование адекватных этим условиям стратегий и методов. Общая структура деятельности по познанию ребенка как системы представлена на рисунке 1.

Интегральная идея о своеобразии профессионально-педагогической деятельности воспитателя, которое заключается в необходимости ее осуществлять исходя из знания индивидуально-психологических особенностей ребенка, формировалась также под влиянием антропологического подхода в отечественной психолого-педагогической науке, который требовал познания внутреннего мира человека в его целостности, в неделимости его телесной и духовной природы, во взаимодействии биологических и социальных условий психического развития, наследственных, врожденных и приобретенных качеств в целях его всестороннего воспитания. Достижение этой цели предполагало опору



Рис. 1. Система деятельности воспитателя по познанию дошкольника

в профессиональной деятельности воспитателя на знание природы человека, законов его психического развития.

Можно отметить, что ядром этой деятельности, по мнению ряда исследователей (Е. А. Климов, В. Л. Ситников, Д. В. Ронзин и др.), является наличие в профессиональном сознании педагога имплицитного (неявного) образа ребенка, складывающегося в непосредственном общении с ним и требующего из-за постоянного изменения ситуаций общения и поведения малыша корректировки благодаря специально организованному изучению. Данная особенность определяет отнесение профессионально-педагогической деятельности воспитателя к гностически-преобразующим, а познание ребенка, протекающее на уровнях понимания и целенаправленного изучения, делает важным аспектом этой деятельности. Фокусировка на взаимосвязи гностического и преобразующего характера педагогической деятельности чрезвычайно важна в связи с необходимостью достижения ее цели — обеспечения всестороннего развития детей. Профессия

педагога (педагога-психолога) находится в особом положении среди социномических профессий, так как выполняет важнейшую социальную функцию — введение ребенка в мир человеческой культуры, приобщение его к опыту человечества как фактору развития личности. Преобразующий характер деятельности педагога требует от него непрерывного профессионального развития и творчества, поиска наилучших решений педагогических задач.

Системный подход может принимать, как указывает В. А. Барабанщиков, различные формы в зависимости от решаемых в научном исследовании задач, поэтому в его рамках выделяют различные направления, среди которых — структурно-уровневое². Системный подход широко применяется в исследова-

² Барабанщиков В. А. Принцип системности в современной психологии: основания, проблемы, тенденции развития // Идея системности в современной психологии: монография / [К. А. Абульханова и др.]; под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 13.

нии как общей структуры деятельности (А. Н. Леонтьев), так и в изучении различных видов профессиональной деятельности (Б. Ф. Ломов, Е. С. Романова, Т. И. Ильина, А. В. Карпов, Н. В. Кузьмина, С. Л. Ленков, Н. Е. Рубцова, Б. Н. Рыжов и др.). Опора на структурно-уровневое направление системного подхода позволила выделить и описать структуру деятельности по познанию ребенка воспитателем и уровни ее реализации, которые будут рассмотрены ниже.

Традиционно профессионально-педагогическая деятельность учителя и воспитателя рассматривалась в структурно-функциональном, а в последнее время — в компетентностном подходе. В структурно-функциональном подходе как один из ее аспектов изучались профессиональные функции педагога, которые рассматривались как отдельные единицы его трудовой деятельности. Они определяли основные направления и содержание, профессиональные обязанности педагога (Л. В. Поздняк, Л. Г. Семушина, В. А. Сластёнин, А. И. Щербаков и др.). В настоящее время структурно-функциональный подход сохраняет свою актуальность. Учитывая его, разработчики профессионального стандарта «Педагог» выделили обобщенные и конкретизированные трудовые функции. Например, для выполнения трудовой функции «развивающая деятельность» необходимо осуществлять такие трудовые действия, как проведение наблюдений за детьми и использование специальных методов диагностики уровня их развития. Данная функция требует умения составлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося³.

В структурно-функциональном подходе сложились две позиции к познанию ребенка воспитателем как аспекту его деятельности. С одной стороны, оно анализируется

как условие успешного ее выполнения в целом и отдельных функций в частности, например как аспект психолого-педагогической подготовки воспитателя, позволяющий реализовывать операциональный состав любой профессиональной функции (Л. В. Поздняк, Л. Г. Семушина и др.). С другой стороны, оно рассматривается как самостоятельная функция, например диагностическая (В. И. Логинова, И. В. Тараскина и др.), или как функция, которая включается в какой-либо из компонентов педагогической деятельности, например в гностический (Н. В. Кузьмина и др.), в исследовательский (Е. А. Панько, А. И. Щербаков и др.), в развивающий (профессиональный стандарт «Педагог»). Но более правомерно познание малыша отнести к исследовательской функции, содержащей гностический и диагностический аспекты в соответствии с двумя его уровнями.

В рамках компетентностного подхода профессионально-педагогическая деятельность рассматривается с опорой на термины «компетенция» и «компетентность». Компетентность — это интегральная личностная характеристика педагога-воспитателя, включающая совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, отвечающих задачам дошкольного образования (И. Н. Асаева, Л. Н. Атнахова, Ф. А. Байбанова, М. В. Кирилина, А. А. Нестерова, Т. А. Сваталова, О. Г. Чугайнова и др.). Познание ребенка в этом подходе рассматривается как самостоятельная компетенция или входящая в какую-то из них. Так, А. Г. Гогоберидзе и О. В. Солнцева понимают профессиональную деятельность воспитателя как деятельность по решению задач, которые характеризуют базовую компетентность современного педагога. Среди них есть задача «видеть ребенка в образовательном процессе»⁴.

Итак, профессионально-педагогическая деятельность воспитателя, в последнее время превращаясь в процесс решения профессионально-педагогических задач, базируется

³ Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Нормативно-методические материалы // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2014. № 1 (6). С. 27–28.

⁴ Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учеб. / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. СПб.: Питер, 2014. С. 130.

на реализации исследовательской (гностической и диагностической) функции в совокупности соответствующих компетенций как одной из ведущих в деятельности педагога, пронизывающей все ее этапы. Основу исследовательской функции составляют интерес воспитателя к духовному миру дошкольника, социально-психологическая наблюдательность, знание законов психического развития. Осуществление этой функции дает педагогу возможность целостно и объективно познавать предмет своей деятельности, помогает увидеть проявления психических процессов, обнаружить мотивы поведения ребенка, понять взаимоотношения ребят в детском коллективе, изучить семейную микросреду, проанализировать опыт коллег. Информация о малыше, получаемая педагогом в процессе его познания, позволяет грамотно планировать и эффективно применять стратегию индивидуализации образовательной деятельности, адекватно оценивать качество педагогических воздействий на ребят и созданных для их развития условий в детской группе.

Благоприятной почвой для познания дошкольника воспитателем оказываются особенности организации педагогом образовательной деятельности с детьми в ДОО. Эти особенности определяются тем, что современная ДОО, являясь институтом социализации и индивидуализации развития личности, способствует естественному развитию ребенка, построенному на целостном представлении о нем, его возрастных и поведенческих особенностях, индивидуальных траекториях развития. Образовательная деятельность, направленная на организацию жизнедеятельности малыша в целом, осуществляется в процессе различных детских видов деятельности. При этом приоритет отдается совместной партнерской деятельности взрослого с ребятами и детей между собой, при этом учитывается возможность интеграции образовательных областей и влияния на ребенка развивающей предметно-пространственной среды, организации детского досуга в праздничные и выходные дни за пределами ДОО. Таким образом, специфику профессиональной деятельности воспитателя отличают следующие черты: 1) особая позиция педагога как партнера в совместной деятельности с детьми,

что обусловлено личностно ориентированным, развивающим характером современного дошкольного образования, в центре которого находится ребенок в совокупности своих возрастных психофизиологических и индивидуальных особенностей; 2) особые условия ее реализации, которые определяются спецификой дошкольного образования, отличного от школьного как по содержанию, так и по организации образовательной деятельности с воспитанниками; 3) особая специфика ее построения в целях руководства детскими видами деятельности, как игра, экспериментирование, конструирование, рисование и т. д. [1; 3; 4; 10].

Структура деятельности по познанию дошкольника воспитателем по аналогии с общепсихологической структурой деятельности включает: ценностно-смысловой компонент, определяющий этические позиции и цели познания ребенка; технологический компонент, осуществляющий познание; сквозной, контрольно-оценочный компонент, обеспечивающий эффективность познания в целом и на каждом из его этапов в отдельности.

Ценностно-смысловой контекст дошкольной психологии и педагогики, а значит, профессионально-педагогической деятельности воспитателя, и соответственно, деятельности по познанию ребенка определялся антропологическим подходом и связанными с ним гуманистическими идеями, которые складывались в отечественном образовании в XIX в. Гуманистическая традиция сохраняется на протяжении всей истории отечественного дошкольного образования, лежит в основе его реформирования от 80-х гг. XX в. до настоящего времени, закрепляясь в его нормативных документах от Концепции дошкольного воспитания (1989) до ФГОС ДО (2013). Она утверждает самоценность детства; отстаивает личностно ориентированный характер образования, индивидуализацию образования; нацеливает образование на развитие целостности, индивидуальности, самобытности детской личности.

Наиболее полно идею самоценности дошкольного детства, а также логику образовательного процесса в ДОО и исследовательскому характеру профессионально-педагогической деятельности воспитателя, а значит, и своеобразию познания ребенка соответствует

целостное представление о малыше, учитывающие психологическую специфику и характеристики этого возраста, идею целостности жизнедеятельности малыша в семье, ДОО и в свободных видах детской деятельности, а также представление об индивидуальных траекториях развития и особенностях поведения ребят (Л. А. Венгер, Н. Е. Веракса, О. М. Дьяченко, А. В. Запорожец, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, Я. И. Ковальчук, Я. Л. Коломинский, А. А. Люблинская, Е. И. Панько и др.). Методологической основой целостного (системного) познания дошкольника воспитателем служит сложившийся в отечественной детской психологии и психолого-педагогической диагностике возрастной подход к анализу психического развития ребенка, определяющий характер его целей, задач, показателей, совокупность принципов исследования (Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, О. М. Дьяченко, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.). Такой подход нацеливает на написание возрастано-психологической характеристики, или психологического портрета, ребенка. В основе его составления лежит анализ трех показателей: 1) своеобразия социальной ситуации развития или сферы общения ребенка со взрослым и товарищами в семье, ДОО и т. д.; 2) уровня развития ведущей и специфических для данного возраста детских видов деятельности; 3) преобразований в важных областях психического развития, характерных для определенного возрастного этапа. Создание портрета предполагает также анализ предшествующих этапов психического развития ребенка и его общей динамики⁵. Его составление выступает результатом познания ребенка благодаря сочетанию возможностей двух подходов к диагностике: количественного (номотетического) и качественного (идеографического) при ведущей роли последнего. Целостный (системный) подход в психологии и педагогике позволяет преодолеть сохраняющийся «дефицит целостного знания о человеке, концептуальных представлений

о том, что происходит с человеком вообще и с конкретным человеком в частности» [9: с. 22].

Можно отметить, что ведущими стратегиями целостного (системного) познания дошкольника воспитателем являются наблюдение и составление его психолого-педагогической характеристики с целью разработать на основе полученных знаний о ребенке рекомендаций для оказания ему помощи, индивидуализации его образования. Обе стратегии содержат предварительно разработанные схемы процесса познания, в которых определены его цели и соответствующая им система критериев и показателей психического развития дошкольника для фиксации и анализа. Наблюдение в виде карты развития ребенка с помощью содержащейся в ней категориальной сетки показателей задает путь формально-логического анализа информации о психологических особенностях малыша в рамках количественного подхода. Составление психолого-педагогической характеристики ребенка позволяет собрать о нем достаточно полные и объективные данные благодаря учету в процессе ее написания требований сразу двух подходов к изучению дошкольника — номотетического, нацеленного на количественную оценку достижений малыша, и идеографического, предполагающего подробное качественное описание его индивидуальности [15]. Дальнейшее совершенствование обеих стратегий познания может быть связано с дополнением схем их реализации разделом, описывающим диагностический инструментарий для изучения малыша, что позволило бы, с одной стороны, исследовать психологические особенности ребенка, не поддающиеся непосредственному наблюдению, а с другой стороны, сохранить естественное течение образовательной деятельности в ДОО. Таким условиям соответствуют педагогические проблемные ситуации [15].

Технологический компонент деятельности по познанию дошкольника строится как научное исследование, в частности диагностическое, включая четыре последовательных этапа: построение программы исследования в совокупности постановки его целей и задач, выбора стратегии и конкретных методов; проведение изучения по разработанному

⁵ Бурменская Г. В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб. пособие / Г. В. Бурменская и др. 2-е изд., расшир. М.: Моск. психолого-соц. ин-т, 2007. С. 33.

плану; оформление его результатов, контроль за их адекватностью; определение дальнейшего использования полученных о ребенке данных, выбор на их основе форм образовательной работы с ним.

Специфика познания дошкольника воспитателем заключается в том, что педагог в своей практической деятельности осуществляет его, переходя от уровня эмпирического понимания малыша к его целенаправленному изучению для достижения объективности (Я. Л. Коломинский, О. В. Клыпа, А. А. Реан, Р. Д. Самофал и др.). На уровне эмпирического понимания воспитатель познает ребенка в процессе непосредственного взаимодействия с ним, что позволяет педагогу сформировать его образ в своем сознании. На уровне целенаправленного изучения воспитатель организует специальное исследование с помощью научных методов, в том числе и диагностических, что помогает уточнить имеющийся образ дошкольника, составить на основе полученных данных его возрастно-психологический портрет как целостное описание специфики его психического развития. Оба уровня познания ребенка взаимосвязаны и взаимодополняемы, поскольку изучение существенно влияет на понимание малыша педагогом. Но если уровень изучения всегда строится в последовательности четырех этапов научного исследования, то на уровне понимания этапы могут быть свернуты. И все-таки осознание недостаточности знаний о дошкольнике на уровне понимания с помощью гностических компетенций стимулирует разворачивание его познания на уровне изучения с опорой на диагностические. Педагог, решая гностическую задачу, приходит к представлению о психологических особенностях ребенка, а решая диагностическую, — к возможности сформулировать диагноз.

Содержательно-структурную организацию этих двух видов компетенций в соответствии с общепсихологической структурой деятельности образуют четыре составляющих:

1) мотивационно-ценностная и эмоционально-оценочная: выполняют функцию реализации ценностно-смыслового аспекта деятельности по познанию ребенка, опираясь на принятие его как ценности, на эмпатию,

уважение к нему, интерес к его духовному миру;

2) теоретическая: содержит систему научных психологических знаний о специфике профессиональной деятельности педагога, критериях развития в дошкольном детстве, этапах познания как научного исследования, ведущих стратегиях изучения дошкольника, подходах к диагностике и т. д., которые лежат в основе практической психологической работы. Эта составляющая служит научной основой для познания индивидуальности ребенка;

3) операционально-техническая составляющая гностических и диагностических компетенций различна по структуре. Структура диагностических компетенций развернута, четко повторяет четыре этапа научного исследования, в том числе диагностического; структура гностических компетенций, в основе которой лежит процесс непосредственного, часто спонтанно складывающегося общения воспитателя с ребенком, строго не следует указанным этапам. Функция этой составляющей заключается в проведении процесса адекватного восприятия и изучения дошкольника от его планирования, выбора способов реализации, реального осуществления, контроля за его ходом, а также определения условий для дальнейшего психического развития ребенка и педагогической деятельности;

4) рефлексивная: предполагает определенный уровень знаний педагога в сфере психологии, умения анализировать уровень и динамику развития двух видов компетенций, свое отношение к применению вариантов диагностики в педагогической деятельности, направления саморазвития и самообразования в области познания малыша. Ее функция состоит в анализе собственной деятельности по пониманию и изучению ребенка в совокупности всех ее компонентов.

Мотивационно-ценностная и эмоционально-оценочная, теоретическая, рефлексивная составляющие двух видов компетенций, будучи сквозными, объединяют и стимулируют совместную работу по познанию дошкольника, затрагивая и операционально-техническую составляющую. Все четыре составляющие гностических и диагностических компетенций, тесно взаимодействуя друг с другом,

способствуют достижению адекватности, объективности понимания и изучения внутреннего мира и личности ребенка, представления о специфике его психического развития. Кроме того, рассматриваемые компетенции, входя в структуру профессиональной компетентности воспитателя, помогают установить между собой взаимосвязи всех его педагогических компетенций, а значит, помогают педагогу совершенствовать управление образовательным процессом.

Для выяснения состава операционально-технического компонента гностических компетенций обратимся к подходам, анализирующим социально-перцептивные способности педагога, педагогическую социальную перцепцию. Несмотря на многообразные определения этих понятий, центральным моментом в их содержании является направленность педагога на понимание по внешним проявлениям ребенка его внутреннего мира, мотивов поведения, возрастных и индивидуальных особенностей, которое складывается в процессе взаимодействия и общения с малышом в образовательной деятельности (А. А. Бодалев, О. В. Клыпа, С. В. Кондратьева, А. А. Реан, М. И. Станкин и др.). Таким образом, гностические компетенции следует отнести к социально-перцептивным, позволяющим воспитателю воспринять дошкольника с различных сторон и поэтому адекватно оценить его субъектные проявления, личность и индивидуальность; сделать прогноз о его возможных реакциях на ситуации и учитывать полученные знания в образовательной деятельности. Представим структуру операционально-технического компонента гностических компетенций как иерархию частных компетенций, которые позволяют:

- выявить по невербальным проявлениям отдельные признаки психических свойств дошкольника, а затем установить связи и отношения между этими признаками, поведением и деятельностью ребенка;

- понять мотивы, цели действий и поступков малыша, их соотношение и дифференциацию, предсказать дальнейшую его активность;

- определить систему ведущих качеств личности и эмоционально-волевой сферы воспитанника;

- рассмотреть возрастные и индивидуальные особенности ребенка, его индивидуальность;

- установить характер межличностных отношений внутри детской группы, эмоциональное благополучие каждого малыша;

- оценить образовательные достижения дошкольника в разных детских видах деятельности;

- увидеть скрытые ресурсы развития ребенка, зону его ближайшего развития.

Чтобы определить состав операционально-технического компонента диагностических компетенций, обратимся к подходам, анализирующим содержание и структуру диагностического процесса как психолога, так и педагога. Исследователи ориентируются на традиционную структуру научного исследования, аналогичную четырем этапам мыслительного процесса (Л. Н. Давыдова, П. Е. Решетников, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, В. В. Швагер, Н. И. Шевандрин и др.). Структура операционально-технического компонента диагностических компетенций включает следующие основные четыре составляющие:

- а) проектировочная: определение аппарата, стратегии и тактики исследования на основе анализа полученного запроса или результатов собственного предварительного наблюдения за ребенком в соответствии с выбранным номотетическим, идеографическим или комплексным подходом;

- б) содержательно-организационная: проведение исследования от момента начала обследования ребенка до проверки гипотез с помощью применения диагностического инструментария, формулирования первоначальных выводов;

- в) аналитико-результативная: всесторонний анализ и обобщение всей полученной информации о ребенке с точки зрения заранее определенных критериев, т. е. осуществление количественного и качественного анализа, а также интерпретации результатов, для подтверждения правильности которых используются примеры из протоколов обследования. Данная составляющая предполагает выбор подходящей формы для предоставления результатов, формулирование окончательных выводов и их сопоставление с ранее сделанными выводами;

г) прогностическая: проектирование прогноза дальнейшего хода развития изучаемого ребенка и в соответствии с этим прогнозом внесение изменений в планирование образовательной деятельности, а при необходимости и разработка индивидуального образовательного маршрута, коррекционно-развивающей программы, педагогических рекомендаций родителям и педагогам для работы с малышом и др.

Сквозной, контрольно-оценочный, компонент деятельности по познанию дошкольника представлен в виде структурно-функциональной, критериальной модели контроля и оценки этой деятельности. Данный компонент позволяет воспитателю осуществить рефлексию собственной деятельности, которая «заключается в обнаружении и обретении целостности собственных знаний», в том числе и о ребенке [16: с. 33]. Структура модели, опирающаяся на представление о процессах контроля и оценки за реализацией познания ребенка, состоит из двух взаимосвязанных блоков: содержательно-процессуального и операционально-технологического.

В первом блоке модели представлены критерии, с помощью которых оцениваются полученные о ребенке данные, а также показатели для каждого критерия, построенные с учетом четырех этапов его изучения. К критериям относятся позиция воспитателя во взаимодействии с дошкольником; «целостность» составленного его возрастнo-психологического портрета; качество выводов и рекомендаций, наличие прогноза о дальнейшем развитии малыша. Критерии охватывают большинство требований к составлению итогового текста или заключения о результатах обследования, в том числе содержат описание характерных ошибок и трудностей при его подготовке. Таким образом, критерии помогают педагогу оценить, адекватен ли анализ информации о ребенке, объективна ли эта информация. Во втором блоке модели на каждом этапе изучения определены способы оценки информации о дошкольнике в соответствии с предложенными в первом блоке критериями. К способам оценки итогового текста или данных о малыше относятся: 1) сравнение с критерием, 2) уточнение,

соответствует ли текст критерию по специально разработанным вопросам; 3) отнесение его к одному из трех уровней, отвечающих требованиям критерия. При этом информация о ребенке анализируется на всех этапах ее получения для большего понимания ребенка [15].

Выводы

1. Предложенные концептуальные основы познания дошкольника в профессионально-педагогической деятельности воспитателя основываются на представлении о ее системном, исследовательском (гностическом и диагностическом) характере, о ведущей роли познания ребенка в осуществлении этой деятельности.

2. Педагог дошкольного образования познает маленького человека на двух уровнях — понимания (гностические компетенции) и целенаправленного изучения (диагностические компетенции) в форме деятельности по познанию в целях оказания помощи ребенку в психическом развитии и родителям в его воспитании.

3. Профессионально-педагогическая деятельность воспитателя имеет структурно-уровневую организацию, включающую ценностно-смысловой, технологический и сквозной, контрольно-оценочный компоненты.

Заключение

Делая общее заключение, можно указать на необходимость разработки концептуальных основ системы профессиональной вузовской подготовки студентов — будущих воспитателей, педагогов-психологов к освоению деятельности по познанию дошкольника, так как в практике профессионально-педагогического образования отмечается существенный дефицит практико-ориентированных подходов в обучении студентов познанию ребенка. Заметим, что система вузовской подготовки должна базироваться на рассмотренных представлениях о деятельности по познанию дошкольника воспитателем.

Литература

1. **Асмолов А., Кудрявцев В.** Детство ради настоящего и будущего // Обруч. 2017. № 4. С. 5–7.
2. **Будже Т. А.** Педагогическая диагностика как инструмент моделирования и оценки эффективности образовательной деятельности с дошкольниками // Детский сад: теория и практика. 2016. № 10. С. 40–49.
3. **Бутусова Т.** Ценностные ориентиры дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2019. № 10. С. 81–87.
4. **Ежкова Н.** Индивидуальность ребенка в образовательном процессе дошкольных организаций // Дошкольное воспитание. 2017. № 6. С. 86–89.
5. **Лепе П. Л., Никитина Т. А.** Типичные ошибки при разработке основных образовательных программ дошкольного образования в рамках современных требований // Детский сад: теория и практика. 2016. № 10. С. 106–112.
6. **Найбауэр А.** Какие они — дошкольники XXI века? Краткий обзор материалов современных исследований // Дошкольное воспитание. 2018. № 3. С. 62–67.
7. **Найбауэр А.** Что мы упускаем из нашей профессии? // Дошкольное воспитание. 2018. № 6. С. 85–91.
8. **Ничипоренко Л. К., Яфизова Р. И., Агарова А. Н.** Исследовательские детерминанты в социальном конструировании современного детства // Современное дошкольное образование. 2018. № 6. С. 50–61.
9. **Пичугина В. К., Сериков В. В.** Гуманитарная парадигма как перспектива преодоления методологического кризиса в педагогике // Педагогика. 2016. № 1. С. 19–30.
10. **Слепцова И.** Индивидуализация и социализация как инновация ФГОС ДО и результат дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2018. № 5. С. 84–92.
11. **Смирнова Е. О., Матушкина Н. Ю., Смирнова С. Ю.** Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 3. С. 42–53.
12. **Собкин В. С., Халутина Ю. А.** Отношение родителей дошкольного возраста к образовательному процессу в детском саду: удовлетворенность, оценка качества и эффективности обучения // Современное дошкольное образование. 2018. № 1 (83). С. 6–18.
13. **Солнцева О., Езопова С.** Практика воспитания дошкольников в изменяющейся социокультурной ситуации // Дошкольное воспитание. 2019. № 10. С. 74–80.
14. **Скоролупова О.** Качество дошкольного образования. Что и как оценивать в наступающем учебном году // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2018. № 8. С. 15–20.
15. **Урунтаева Г. А., Гошева Е. Н.** Психология познания дошкольника в профессионально-педагогической деятельности воспитателя: монография. М.: ИНФРА-М, 2020. 215 с.
16. **Фроловская М. Н.** Педагогическое образование в герменевтическом круге // Педагогика. 2016. № 6. С. 26–34.
17. **Barnett W. S., Hustedt J. T.** Preschool: The Most important grade // Educational Leadership. 2003. Vol. 60. № 7. P. 54–57.
18. **Naan A., Hoofs E., Leseman P.** Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills // School effectiveness and school improvement. 2013. № 24. P. 177–194. DOI:10.1080/09243453.2012.749792
19. **Media and young minds.** AAP Council on Communications and Media // Pediatrics. 2016. № 138 (5). e20162591.
20. **Slot P. L.** Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings / P. L. Slot et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2015. Vol. 33. P. 64–76.
21. **Yamamoto Y., Li J.** What makes a highquality preschool? Similarities and differences between Chinese immigrant and European American parents' views // Early Childhood Research Quarterly. 2012. Vol. 27. Issue 2. P. 306–315.

References

1. **Asmolov A., Kudryavtsev V.** Detstvo radi nastoyashhego i budushhego [Childhood for the sake of the present and the future] // Obruch. 2017. №. 4. P. 5–7.
2. **Budzhe T. A.** Pedagogicheskaya diagnostika kak instrument modelirovaniya i ochenki e'ffektivnosti obrazovatel'noj deyatel'nosti s doshkol'nikami [Pedagogical diagnostics as a tool for modeling and evaluating

- the effectiveness of educational activities with preschoolers] // Kindergarten: theory and practice. 2016. № 10. P. 40–49.
3. **Butusova T.** Cennostny`e orientiry` doshkol`nogo obrazovaniya [Value orientations of preschool education] // Preschool education. 2019. № 10. P. 81–87.
 4. **Ezhkova N.** Individual`nost` rebenka v obrazovatel`nom processe doshkol`ny`x organizacij [The individuality of the child in the educational process of preschool organizations] // Preschool education. 2017. № 6. P. 86–89.
 5. **Lepe P. L., Nikitina T. A.** Tipichny`e oshibki pri razrabotke osnovny`x obrazovatel`ny`x programm doshkol`nogo obrazovaniya v ramkax sovremenny`x trebovanij [Typical mistakes in the development of the main educational programs of preschool education in the framework of modern requirements] // Kindergarten: theory and practice. 2016. № 10. P. 106–112.
 6. **Naybauer A.** Kakie oni — doshkol`niki XXI veka? Kratkij obzor materialov sovremenny`x issledovaniy [What are they — preschool children of the XXI century? A brief review of materials of modern research] // Preschool education. 2018. № 3. P. 62–67.
 7. **Naybauer A.** Chto my` upuskaem iz nashej professii? [What are we missing from our profession?] // Preschool education. 2018. № 6. P. 85–91.
 8. **Nichiporenko L. K., Yafizova R. I., Atarova A. N.** Issledovatel`skie determinanty` v social`nom konstruirovanii sovremennogo detstva [Research determinants in the social construction of modern childhood] // Modern preschool education. 2018. № 6. P. 50–61.
 9. **Pichugina V. K., Serikov V. V.** Gumanitarnaya paradigma kak perspektiva preodoleniya metodologicheskogo krizisa v pedagogike [The humanitarian paradigm as the prospect of overcoming the methodological crisis in pedagogy] // Pedagogika. 2016. № 1. P. 19–30.
 10. **Sleptsova I.** Individualizaciya i socializaciya kak innovaciya FGOS DO i rezul`tat doshkol`nogo obrazovaniya [Individualization and socialization as an innovation of the Federal State Educational Standard and the result of preschool education] // Preschool education. 2018. № 5. P. 84–92.
 11. **Smirnova E.O., Matushkina N. Yu., Smirnova S. Yu.** Virtual`naya real`nost` v rannem i doshkol`nom detstve [Virtual reality in early and preschool childhood] // Psychological science and education. 2018. Vol. 23. № 3. P. 42–53.
 12. **Sobkin V. S., Khalutina Yu. A.** Otnoshenie roditelej doshkol`nogo vozrasta k obrazovatel`nomu processu v detskom sadu: udovletvorennost`, ocenka kachestva i e`ffektivnosti obucheniya [Attitude of parents of preschool children to the educational process in the kindergarten: satisfaction, assessment of the quality and effectiveness of education] // Modern preschool education. 2018. № 1 (83). P. 6–18.
 13. **Solntseva O., Ezopova S.** Praktika vospitaniya doshkol`nikov v izmenyayushhejsya sociokul`turnoj situacii [The practice of educating preschoolers in a changing sociocultural situation] // Preschool education. 2019. № 10. P. 74–80.
 14. **Skorolupova O.** Kachestvo doshkol`nogo obrazovaniya. Chto i kak ocenivat` v nastupayushhem uchebnom godu [The quality of preschool education. What and how do they evaluate in the coming academic year] // Handbook of the senior preschool teacher of a preschool institution. 2018. № 8. P. 15–20.
 15. **Uruntaeva G. A., Gosheva E. N.** Psixologiya poznaniya doshkol`nika v professional`no-pedagogicheskoy deyatel`nosti vospitatelya [Psychology of cognition of a preschooler in the professional and educational activities of the preschool teacher: monograph]. Moscow: INFRA-M Publ., 2020. 215 p.
 16. **Frolovskaya M. N.** Pedagogicheskoe obrazovanie v germeneyticheskom kruge [Pedagogical education in the hermeneutic circle] // Pedagogy. 2016. № 6. P. 26–34.
 17. **Barnett W. S., Hustedt J.T.** Preschool: The Most Important Grade // Educational Leadership. 2003. Vol. 60. № 7. P. 54–57.
 18. **Haan A., Hoofs E., Leseman P.** Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills // School effectiveness and school improvement. 2013. № 24. P. 177–194. DOI:10.1080/09243453.2012.749792
 19. Media and young minds. AAP Council on Communications and Media // Pediatrics. 2016. № 138 (5). e20162591.
 20. **Slot P. L.** Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings / P. L. Slot et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2015. Vol. 33. P. 64–76.
 21. **Yamamoto Y., Li J.** What makes a highquality preschool? Similarities and differences between Chinese immigrant and European American parents' views // Early Childhood Research Quarterly. 2012. Vol. 27. Issue 2. P. 306–315.

**РОЛЬ СЛОВЕСНОЙ ПАМЯТИ В СТАНОВЛЕНИИ
ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ****С. М. Валявко,**

МГПУ, Москва,

*ValyavkoSM@mgpu.ru,***О. В. Чибискова,**

МГПУ, Москва,

*ChibiskovaOV@mgpu.ru,***Ю. А. Шулекина,**

МГПУ, Москва,

Juliah@mgpu.ru

Становление текстовой компетенции у дошкольников связано с целым комплексом психофизиологических и психологических преобразований в механизмах, направленных на обработку фонологической, знаковой, графической, образной, зрительной, слуховой и смысловой информации. По этой причине текстовая компетенция понимается как сложный системный процесс, который не ограничивается простым кодированием и декодированием знаково-символической информации, заложенной в текстах.

Статья посвящена проблеме изучения роли мнестических процессов, а именно влияния кратковременной и долговременной словесной памяти на смысловое восприятие устно предъявляемого текста и понимание его у детей дошкольного возраста, речь которых развивается нормально, и у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Исследование проводилось на основе изучения объема кратковременной и долговременной памяти у 60 дошкольников Москвы по известной методике А. Р. Лурии «Заучивание 10 слов» и методики по исследованию смыслового восприятия текста. Экспериментально доказано, что у нормально развивающихся дошкольников без выявленных особенностей речевого развития кратковременная и долговременная память положительно коррелируют с пониманием речевого высказывания, что способствует смысловому восприятию текста, улучшает качество пересказа дошкольником сюжета предъявляемого текста, и, как следствие, оптимизирует формирование текстовой компетенции.

Выявленные связи смыслового восприятия текста с развитием мнестических процессов позволили также обосновать специфику разных видов памяти при смысловом восприятии текстов различной сложности в группе детей с общим недоразвитием речи (дети с ОНР). Показано, что кратковременная память имеет большое значение для расшифровки скрытого смысла текста для группы дошкольников с ОНР. Аналогичная корреляция определена в отношении долговременной памяти, которая также проявила преимущественную значимость в процессе расшифровки скрытого смысла текста у дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: память; системный подход в диагностике; словесная память; слухоречевая память; кратковременная память; долговременная память; объем памяти; смысловое восприятие текста; текстовая компетенция; дошкольный возраст; общее недоразвитие речи.

Для цитаты: Валявко С. М., Чибискова О.В., Шулекина Ю. А. Роль словесной памяти в становлении текстовой компетенции дошкольников // Системная психология и социология. 2020. № 2 (34). С. 82–93. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.07

Валявко Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: ValyavkoSM@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7195-6374>

Чибискова Оксана Владимировна, старший преподаватель кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: ChibiskovaOV@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1023-4885>

Шулекина Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: Juliah@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0526-4190>

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.34.2.07

VERBAL MEMORY IN THE FORMATION OF TEXTUAL COMPETENCE IN PRESCHOOLERS

S. M. Valyavko,

MCU, Moscow,

ValyavkoSM@mgpu.ru,

O. V. Chibiskova,

MCU, Moscow,

ChibiskovaOV@mgpu.ru,

Ju. A. Shulekina,

MCU, Moscow,

Juliah@mgpu.ru

The formation of textual competence in preschool children is associated with a whole complex of psychophysiological and psychological transformations associated with phonological processing, sign and graphic processing, visual, auditory and semantic information processing. Based on this understanding, textual competence is a complex system process that is not limited only to encoding and decoding of symbolic information contained in the text.

The article is focused on the issue of the role of memory processes, in particular, the influence of short-term and long-term verbal memory on the semantic perception of an orally presented text and its comprehension by preschoolers with normal speech development and preschoolers with general speech underdevelopment (GSU). This study was conducted on the basis of studying the capacity of short-term and long-term memory in 60 preschoolers, using the well-known method by A. R. Luria «Memorizing 10 words», and the method for studying the semantic perception of the text. The study detected that short-term and long-term memory in preschoolers with normal speech development positively correlate with the process of speech understanding. And as a result, it increases the semantic perception of the text, improves the quality of retelling the plot of the text by preschoolers, and optimizes the formation of textual competence in preschoolers.

The revealed connections between semantic perception of the text with the development of memory processes in preschoolers also allowed to detect some features of different types of memory in the semantic perception of texts of various complexity in the group of children with general speech underdevelopment (children with GSU). It is shown that short-term memory is of great importance for comprehension the hidden meaning of the text in the group of preschoolers with GSU. A similar correlation was found with long-term memory and it has a predominant significance for the process of comprehension the hidden meaning of the text in preschoolers with general speech underdevelopment.

Keywords: memory; system approach to diagnostics; verbal memory; auditory verbal memory; short-term memory; long-term memory; memory capacity; semantic perception of the text; textual competence; preschool age; general speech underdevelopment.

For citation: Valyavko S. M., Chibiskova O. V., Shulekina Ju. A. Verbal memory in the formation of textual competence in preschoolers // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 2 (34). P. 82–93. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.07

Valyavko Svetlana Mikhailovna, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Clinical and Special Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations at the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: ValyavkoSM@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7195-6374>

Chibiskova Oxana Vladimirovna, Senior Lecturer at the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: ChibiskovaOV@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1023-4885>

Shulekina Julia Alexandrovna, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Speech Therapy at the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: Juliaah@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0526-4190>

Введение

Текстовая компетенция чаще всего рассматривается через призму развития чтения как средства обучения, технологии познания, инструмента культурной и социальной жизни человека. Сформированный навык чтения понимается как один из ключевых.

Принято считать, что умение читать приобретается ребенком преимущественно в процессе формального обучения в начальной школе, однако основы чтения закладываются за годы до того, как дети начинают систематическое обучение. Их знакомство с текстом начинает складываться с того момента, когда они впервые сталкиваются с родным языком в процессе естественного усвоения его структурных компонентов и норм: семантики, фонетики, синтаксиса, морфологии [2; 10; 12; 20; 22]. С этой точки зрения дошкольный период закладывает фундамент для речевого и языкового опыта, в котором важное значение придается процессам обработки фонологической информации и лингвистическим способностям в целом.

Для прогнозирования динамики освоения чтения детям более старшего возраста требуется понимание механизмов освоения родного языка, обеспечивающих включение сформированных важнейших языковых навыков на ранних этапах приобщения к чтению. При этом подчеркивается, что чтение — это сложный системный процесс, который не ограничивается простым кодированием и декодированием знаков, значений и смыслов в знаково-символически отображенной информации. Оно включает в себя психические процессы и операции, диапазон которых охватывает область различения фонем, распознавания букв, слов, а также деятельность, связанную с пониманием значений и смыслов слов, фраз в различных контекстах.

В этой связи возрастает роль исследований по изучению психологических конструкций процесса формирования текстовой компетенции. Особое внимание в исследованиях отводится вопросам смыслового восприятия текста, фонематического слуха, слухоречевой памяти. Немаловажная роль в этих исследованиях также отводится изучению функций внимания, восприятия, памяти, и мышления в целом¹. Значительно меньше исследований посвящено вопросам индивидуальных различий, особенностей развития разных видов памяти и связям памяти с процессами смыслового восприятия текста у детей в норме и при общем недоразвитии речи (ОНР) в разные периоды освоения ими чтения.

Таким образом, целью настоящего исследования явилось изучение влияния мнестических процессов кратковременной и долговременной словесной памяти на смысловое восприятие текста у детей дошкольного возраста с нормальным развитием речи и детей с общим недоразвитием речи.

Обзор исследований о влиянии отдельных видов памяти на различные аспекты речевого развития и навыка чтения

Для понимания дошкольником слов, лексико-грамматических конструкций, фраз и, как следствие, смысла текста, ему необходимо как минимум опираться на лексические (словарный запас) и морфосинтаксические знания (грамматика). Однако исследования, посвященные проблемам становления текстовой компетенции у дошкольников, раскрывающие

¹ *Выготский Л. С.* Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.; *Лурия А. Р.* Язык и сознание. М.: МГУ, 1998. 335 с.

генезис процесса смыслового восприятия, носят неоднозначный характер, поскольку существует большая вариативность в трактовках полученных результатов и значительный разброс как данных по индивидуальным различиям у дошкольников, так и среди применяемых подходов и методов проведения исследований. Неоднозначны также и взгляды на проблему построения моделей обучения дошкольников чтению² [2–4; 12; 14; 18; 20].

Становление текстовой компетенции у дошкольников связано с целым комплексом психофизиологических и психологических преобразований в механизмах, формирующих единый системный комплекс психических процессов, психических функций, включающих навыки обработки фонологической, графической, образной, зрительной, слуховой и смысловой информации. Следует учитывать, что при рассмотрении моделей обучения чтению дошкольников, лингвистические способности сами опираются на обработку фонологической информации и наоборот [1–4; 12; 22]. По данным О. Е. Грибовой, в школьном возрасте существует большая зависимость смыслового восприятия и понимания текста от сформированности текстовой деятельности (когнитивная составляющая), нежели от объема словарного запаса или набора грамматических средств, т. е. компонентов языковой компетенции [4].

Важную функциональную роль в формировании навыков смыслового восприятия и, как следствие, текстовой компетенции, играет память как психический процесс. В раннем и среднем дошкольном возрасте память в большей степени, нежели мышление, оказывает влияние на психическое развитие ребенка³. В частности, особое значение придается роли оперативной памяти, которая напрямую связывается с развитием речи [3; 5; 7; 11; 13–17]. Внимание исследователей также уделяется основным компонентам оперативной памяти — кратковременной и слуховой

памяти (как составной части фонематического слуха), а также и зрительно-пространственной блоку памяти⁴ [1; 3; 11–15; 20; 21].

В зарубежных исследованиях, посвященных вопросам формирования текстовой компетенции у детей дошкольного возраста, особое значение придается способности дошкольников обрабатывать фонологическую информацию в оперативной памяти и быстро получать доступ к фонологическим формам слов, хранящимся в долговременной памяти, чтобы получить доступ к пониманию соответствующего значения слова [7–9; 11–15; 20]. Система оперативной памяти связывает информацию из вспомогательных подсистем памяти (зрительной, слуховой, речевой, артикуляционной) элементов памяти, элементов внутреннего проговаривания слов про себя) и из долговременной памяти в целостное эпизодическое образование⁵ [7]. В этих исследованиях обратили внимание на то, как люди с проблемами слуха опираются именно на артикуляционную составляющую памяти, способствуя становлению языка жестов и чтению по губам [7; 8; 10; 21].

Эти результаты показывают, что в становлении базовых навыков чтения у дошкольников важна способность размышлять и осознавать правильную структуру языка, включая способность распознавания связей, существующих между звуками и буквами. Считается, что доступ к фонологической информации, хранящейся в долговременной памяти, облегчает чтение, потому что ребенок получает возможность сопоставить слышимые или написанные слова со звуками, сохраненными в долговременной памяти. И, несмотря на то что все эти процессы связаны, они не идентичны и могут по-разному влиять на развитие навыка чтения.

Высокую значимость связей между фонологическим показателем оперативной

² The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies / ed. by M. Pfost, C. Artelt, S. Weinert. Bamberg: University of Bamberg Press, 2013. 315 p.

³ Выготский Л. С. Указ. соч.

⁴ Там же; Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко; [авт. вступ. ст. и коммент. В. В. Давыдов]. М: АПН СССР, Педагогика, 1989. 554.

⁵ Bannister D. Psychology — The science of mental life. By George A. Miller, Penguin Books Ltd. 1966. Pp. 415. Price 7s. 6d. April 1967 // The British Journal of Psychiatry. 2018. Vol. 113. № 497. P. 447. DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.113.497.447>

памяти в дошкольном возрасте и последующим навыком чтения, особенно в части понимания прочитанного, отмечают Р. Вагнер, Дж. Торресен, К. Рашотт⁶. Почти идентичные корреляции между показателями фонологической информации, содержащейся в оперативной памяти, и различными сторонами грамотности чтения, с одной стороны, и между фонологическим осознанием задачи и результатами чтения, — с другой, нашли М. Эннемосер, П. Маркс, Дж. Вебер и В. Шнейдер⁷. Тем не менее полученные данные весьма противоречивы в плане фиксации особенностей фонологической обработки информации дошкольниками. Они мало учитывают отличия в базовых навыках чтения у дошкольников разных возрастов, различный уровень владения языком, социально-экономический статус семьи и т. д. Серия зарубежных исследований подтверждает, что навыки обработки фонологической информации, объем словарного запаса, уровень владения языком (языковая компетенция в целом) являются важными предикторами индивидуальных различий в обучении чтению [8; 11; 14; 15; 19; 22]. Раннее развитие текстовой компетенции и объем словарного запаса в значительной степени зависят от уровня развития фонематического слуха, слуховой памяти, в целом фонологических знаний. Подчеркивается, что кратковременная память как психический процесс является важным предиктором раннего роста объема словарного запаса ребенка [8; 11; 13–15; 19; 21]. Тем не менее начиная с 5–6 лет (или даже раньше) словарный запас также является прогностическим фактором роста понимания речевого высказывания [1–3; 8; 12; 14; 18].

⁶ Test Review: Wagner R. K., Torgesen J. K. & Rashotte C. A. (1999). Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP). Austin, TX: PRO-ED // Assessment for effective intervention. 2006. № 31 (2). P. 81–83.

⁷ Ennemoser M. Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens: Evidenz aus Längsschnittstudien vom Kindergarten bis zur 4 Klasse / M. Ennemoser et al. // Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 2012. № 44. P. 53–67.

Согласно современным исследованиям, у нормально развивающихся дошкольников 4–6 лет хорошо развит фонематический слух, различные виды кратковременной памяти положительно влияют на пополняемый словарный запас, сложность речевого высказывания и его понимание и, как следствие, успешно формируется текстовая компетенция [1–5; 13; 15; 18; 21]. Эта связь также тесно коррелирует со словарным запасом, вербальным интеллектом, развитием речи и пониманием, восприятием смысла речевого высказывания. Есть ряд исследований, посвященных роли зрительно-пространственного восприятия в сочетании с оперативной памятью, влияющих на объем словарного запаса дошкольника, в то время как вербальная оперативная и кратковременная память влияют преимущественно на построение морфологии и синтаксиса речевого высказывания у дошкольника [2; 8; 10–12; 18; 19].

Организация и методы исследования

Исследование проводилось в 2016–2018 годах в школе № 1430 имени Героя Социалистического Труда Г. В. Кисунько. Выборку составили 60 дошкольников. Среди них 30 детей, средний паспортный возраст которых на момент обследования составил 5 лет 9 месяцев, имели нормальное психическое (в том числе речевое) развитие. Согласно документации образовательной организации, вторая половина участников эксперимента (30 детей) имела логопедическое заключение *общее недоразвитие речи* (III уровень, по Р. Е. Левиной) и средний паспортный возраст этих детей был 5 лет 8 месяцев.

Исследование основывалось на применении двух методик. Для изучения словесной памяти использовалась методика «Заучивание 10 слов», разработанная А. Р. Лурией⁸ для проверки основных мнестических процессов — запоминания, сохранения и воспроизведения. Данные процессы обеспечивают восприятие и понимание текстовой информации в процессе смыслового восприятия целого

⁸ Альманах психологических тестов / сост. С. Римский, Р. Р. Римская. М.: КСП+, 1995. С. 92–94.

речевого сообщения. Для заучивания испытуемым устно предъявляли слова (слова зачитывались списком): лес, хлеб, окно, стул, вода, брат, конь, гриб, игла, мёд. Список слов предъявляли пять раз, интервал между словами составлял одну секунду. Далее регистрировались непосредственные ответы детей (допускалось пять попыток воспроизвести эталонный ряд слов). Через час детям давалась установка воспроизвести ряд слов, которые им удалось запомнить. Таким образом, исследовался объем кратковременной и долговременной словесной памяти.

Для изучения состояния текстовой компетенции дошкольников была выбрана авторская методика Ю. А. Шулекиной⁹, информативность которой достигается посредством анализа четырех параметров смыслового восприятия текста: ориентировка во внешнем плане текста; ориентировка во внутреннем плане текста; характер пересказа и потребность в помощи на различных этапах работы с текстом. Методикой предусмотрена балльная оценка каждого из параметров, что дает возможность моделировать уровневый профиль успешности детей, отражающий их возможности овладения метапредметным навыком, который составляет психологический базис текстовой компетенции, а также входит в структуру всех универсальных учебных действий на более позднем возрастном этапе (в школе). Методика показала свою эффективность при изучении речемыслительных возможностей дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием [1; 2; 18].

⁹ Шулекина Ю. А. Выявление и коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. М.: МГПУ, 2008. 188 с.

Текстовым материалом послужили три текста: 1) «Хвастунишка» (автор Ю. Дружников), 2) «Как ёжик в лесу гулял» (автор Г. Цыферов), 3) «Мыши» (автор Л. Н. Толстой). Выбранные тексты различались структурно-стилистическими особенностями, объемом слов, однако соответствовали возрастным возможностям дошкольников в смысловом восприятии и понимании. Ставилась задача на примере трех разных текстов оценить средний уровень успешности детей в расшифровке текстовой единицы.

Обработка количественных данных, полученных в ходе исследования, проводилась с использованием методов непараметрической математической статистики: коэффициента корреляции *r*-Спирмена и *U*-критерия Манна – Уитни. Обсчеты проводились в программе SPSS Statistics 17.0. Это обеспечило достоверность сформированных положений и итоговых выводов данной работы.

Результаты исследования и их обсуждение

При исследовании объема памяти у дошкольников по методике «Заучивание 10 слов» одной из целей исследования было сравнение данных по объему кратковременной и долговременной памяти детей двух групп и выяснение достоверности различий между ними. Полученные на основе дисперсии и стандартных отклонений (средний квадрат отклонения от математического ожидания) данные представлены в таблице 1.

Определены количественные параметры двух видов памяти у детей. Так, средний показатель кратковременной памяти в норме составил 4,47 единиц, при ОНР — 4,13 единиц. Средний показатель долговременной

Таблица 1

Статистические данные по видам памяти у детей в норме и при ОНР

	Кратковременная память	Долговременная память
	НОРМА	
Дисперсия	1,58	1,72
Стандартное отклонение	1,26	1,31
	ОНР	
Дисперсия	2,85	4,46
Стандартное отклонение	1,69	2

памяти в норме соответствовал 5,53 единицам, при ОНР — 5,93 единицам.

Достоверно значимых различий между группами выявлено не было: по кратковременной памяти $U_{эмп}$ (399) вне зоны значимости, при долговременной $U_{эмп}$ (405) также вне зоны значимости. Однако более детальное исследование динамики запоминания выявило значимое наблюдение. Представленные в таблице 2 данные указывают на то, что дети с ОНР последовательно увеличивают количество запоминаемых слов от предъявления к предъявлению, каждое новое предъявление улучшает запоминание. Происходит явный накопительный мнестический эффект, который приводит к достоверно лучшим результатам относительно нормы (табл. 3). Возможно, дети уже способны к произвольной регуляции, могут запоминать речевой материал в объеме более семи стимулов.

Полученные результаты в группе детей с ОНР могут быть объяснены тем, что с ними на момент проведения данного исследования параллельно проводились логопедические занятия, направленные на развитие речи, включающие применение доступных для них техник запоминания. Стабильность полученного результата нуждается в последующем наблюдении и отслеживании для прояснения деталей.

Доказано, что на этапе дошкольного обучения мнестические возможности детей с недо-

развитием речи характеризуются вариативностью [5]. Это значит, что какой-то процент дошкольников с ОНР показывает успешность в запоминании на уровне нормы, другой процент — ниже принятых нормативных показателей. Ситуация выравнивается по мере взросления детей и расширения их коммуникативного опыта. Как показывает накопленный научный опыт¹⁰, уже после 12 лет результативность памяти дошкольников с ОНР при запоминании 10 слов не отличается от памяти детей с нормой развития и умственной отсталостью. В настоящей статье посредством экспериментальной проверки удалось обосновать истоки данной тенденции, подтвердив ее устойчивость уже в старшем дошкольном возрасте.

Вместе с тем анализировались показатели сформированности мнестических процессов у детей в зависимости от пола. Результаты нашего исследования подтверждают данные других авторов, полученные ранее, например Н. П. Чурсиной¹¹. Так, у девочек с ОНР

¹⁰ Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / НИИ дефектологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1990. 183 с.

¹¹ Чурсина Н. П. Особенности формирования памяти у детей шести лет с общим недоразвитием речи: Нейропсихологический подход: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. М., 2005. 177 с.

Таблица 2

Среднее число запоминаемых слов в исследуемых группах детей в норме и при ОНР

Группы	Порядок предъявления слов					Час спустя
	I	II	III	IV	V	
НОРМА	4,47	5,33	5,2	5,07	5,33	5,53
ОНР	4,13	6,13	6,83	7,45	6,52	5,93

Таблица 3

Достоверность различий между предъявлениями в исследуемых группах детей в норме и при ОНР

Группы	Различия между предъявлениями слов				
	I-II	I-III	I-IV	I-V	I — повторение через час
НОРМА	$U_{эмп}$ (68,5) — в зоне значимости для $p \leq 0,05$	$U_{эмп}$ (76) — в зоне незначимости	$U_{эмп}$ (93,5) — в зоне незначимости	$U_{эмп}$ (75) — в зоне незначимости	$U_{эмп}$ (63) — в зоне значимости для $p \leq 0,05$
ОНР	$U_{эмп}$ (169,5) — в зоне значимости для $p \leq 0,01$	$U_{эмп}$ (126) — в зоне значимости для $p \leq 0,01$	$U_{эмп}$ (107) — в зоне значимости для $p \leq 0,01$	$U_{эмп}$ (154,5) — в зоне значимости для $p \leq 0,01$	$U_{эмп}$ (243,5) — в зоне значимости для $p \leq 0,01$

кратковременная память лучше, чем у мальчиков, хотя полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (88,5) находится в зоне незначимости (среднее значение первого предъявления: девочки — 4,2 ед., мальчики — 4,09 ед.). При норме развития выявлена аналогичная картина: среднее значение у девочек — 4,57 ед., мальчиков — 4,37 ед. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (102) находится в зоне незначимости.

Долговременная память у девочек с ОНР составляет 6,4 ед., среднее значение у мальчиков — 5,7 ед. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (77) находится в зоне незначимости. В норме через час девочки и мальчики воспроизводят примерно равное количество слов (соответственно 5,57 и 5,6 единиц).

Сравнительный анализ данных по мальчикам с нормальным развитием и с ОНР показал, что среднее значение первого предъявления при ОНР достигает 4,09 ед., тогда как среднее значение в норме — 4,37 ед. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (152) находится в зоне незначимости. Среднее значение предъявления через час при ОНР составляет 5,7 ед., среднее значение в норме — 5,6 ед. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (156) находится в зоне незначимости. У девочек

в исследуемых группах выявлены более выраженные различия в результатах. Среднее значение первого предъявления при ОНР составило 4,2 ед., тогда как аналогичное среднее значение в норме составило 4,57 ед. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (58) находится в зоне незначимости.

Среднее значение предъявления через час у девочек с ОНР соответствовало 6,4 ед. при среднем значении в норме 5,57 ед. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (44) также находится в зоне незначимости.

Анализ результатов исследования сформированности смыслового восприятия текста у детей в норме и при ОНР выявил следующие особенности. Зависимость мнестических процессов от сформированности смыслового восприятия речи дошкольников изучалась с учетом эмпирических данных об уровне успешности смыслового восприятия текста, полученных в ходе настоящего исследования.

Наибольшее распространение в группе детей с нормальным развитием получили уровни успешности V («успешные») и IV («близкие к успешным»), что соответствовало 27 % и 40 % (рис. 1). Дошкольники, попавшие в категорию «успешные», достаточно ориентировались в семантике тексто-

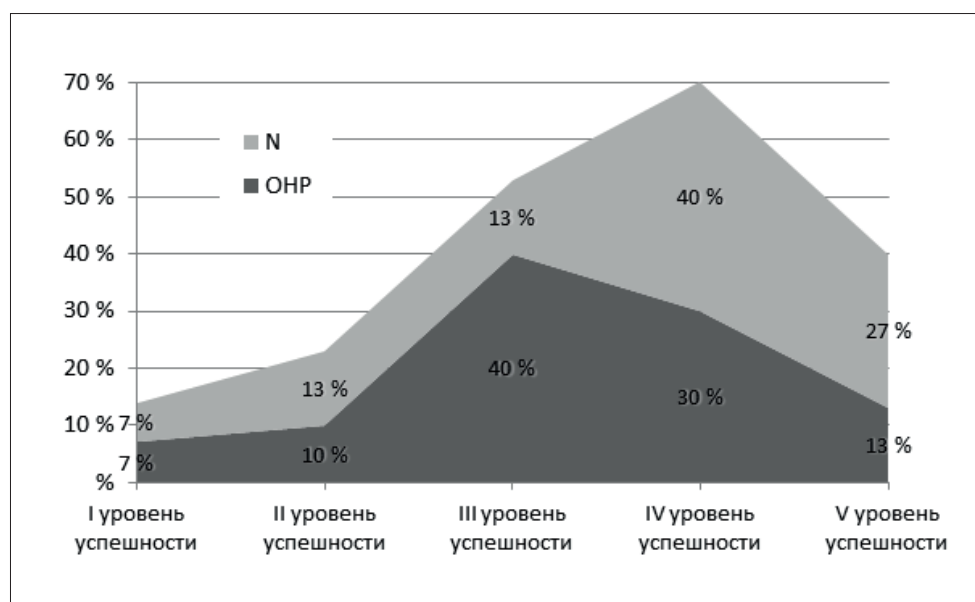


Рис. 1. Соотношение уровней успешности смыслового восприятия текста в норме и при ОНР:

N — группа детей с нормальным развитием речи; ОНР — группа детей с общим недоразвитием речи

вого пространства, расшифровывали смысл с учетом внешнего и внутреннего планов текстов. Показавшие IV уровень успешности допускали незначительные ошибки, которые дети быстро исправляли при указании на них.

В группе дошкольников с ОНР наблюдался сдвиг по уровневой шкале оценки в сторону III уровня (средние по успешности), а распространенность III и IV уровней успешности составила соответственно 40 % и 30 % (рис. 1). Испытуемые с III уровнем успешности допускали регулярные ошибки, связанные с детализацией по внешнему плану текста, погружением во внутренний план текста, умением передать основное содержание истории своими словами.

Сравнительный анализ эмпирических данных показал, что для детей с ОНР в целом характерны значимые различия в понимании внешнего и внутреннего планов текстов: полученное эмпирическое значение $t_{\text{эмп}}$ (3,2) находится в зоне значимости, тогда как в норме данный показатель $t_{\text{эмп}}$ (1,5) находится в зоне незначимости.

При работе с конкретными текстами в обеих группах не обнаружилось значимых различия в понимании текста № 1 (эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (209,5) находится в зоне незначимости) и текста № 3 (полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (199) находится в зоне незначимости).

В первом случае отсутствие значимых различий связывается нами со сложностью семантической организации текста, обеспечиваемой имеющимися в нем вторичными номинациями, которые затрудняют соединение двух планов текста (реального и воображаемого). Таким образом, текст был сложен для понимания дошкольниками обеих групп.

Во втором случае (текст № 3) структура текста оказалась простой, а потому доступной для понимания детьми обеих групп.

При работе с текстом № 2 испытуемые с нормальным развитием и ОНР продемонстрировали значимые различия: полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (143) находится в зоне значимости для $p \leq 0,05$. Это свидетельствует о том, что содержащиеся в тексте № 2 неочевидные причинно-следственные связи доступны для понимания

дошкольников без нарушений в развитии, но вызывают трудности у дошкольников с ОНР.

Выявление связи смыслового восприятия текста с развитием мнестических процессов позволило обосновать специфику различных видов памяти при смысловом восприятии текстов различной сложности в группе детей с ОНР.

Значимые корреляции смыслового восприятия и долговременной памяти выявлены при работе со всеми текстами, включенными в эксперимент. Так, для текста № 1 значимая корреляция составила $r_s = 0,206$, для текста № 2 — $r_s = 0,163$, для текста № 3 — $r_s = 0,379$.

Интересно, что расшифровка текста № 3 при ОНР оказалась зависимой от кратковременной памяти (значимая корреляция составляет $r_s = 0,495$) больше, чем при работе с остальными текстами, где значимые корреляции по данному параметру не были выявлены.

Показано, что кратковременная память имеет большое значение для расшифровки доступного для понимания текста № 3 как на уровне внешнего плана текста ($r = 0,505$ для $p \leq 0,01$), так и на уровне внутреннего плана текста, включая распознавание скрытого смысла ($r = 0,414$ для $p \leq 0,05$). Положительная роль долговременной памяти значима преимущественно в процессе расшифровки скрытого смысла текста ($r = 0,389$ для $p \leq 0,05$).

В группе детей с нормальным развитием исследование не обнаружило значимых корреляций, свидетельствующих о связи смыслового восприятия текста с развитием мнестических процессов.

Заключение

На современном этапе развития образовательного пространства в России складывается острая необходимость в изучении интегративных процессов, обуславливающих психическое развитие детей с различными образовательными потребностями. Актуальные аспекты проблематики научно-практического поиска связаны с взаимовлиянием психических функций, составляющих когнитивную основу для формирования у детей учебных

компетенций на разных ступенях образования. Анализ ряда специальных исследований показал, что экспериментальных сведений о соотношении сформированности мнестической функции и понимания устной речи явно недостаточно.

В проведенном исследовании выявлена взаимосвязь уровня мнестических процессов (кратковременной и долговременной памяти) со смысловым восприятием текста у детей дошкольного возраста. В частности, обоснована специфика кратковременной и долговременной памяти при смысловом восприятии текстов различной сложности в группе дошкольников с ОНР. Показано, что роль кратковременной и долговременной

памяти значимо возрастает в процессе расшифровки субъектом внутренней логики текста, его скрытого смысла при условии доступности для детей плана содержания текста. В группе дошкольников с нормальным речевым развитием значимых корреляций, свидетельствующих о связи смыслового восприятия текста с развитием мнестических процессов, не выявлено.

Полученные результаты представляют интерес для углубленного исследования заявленной проблематики и могут стать основой в выстраивании нового подхода к психодиагностике детей с ОНР с опорой на «возможно более подлинное, качественное описание каждого типа нарушенного развития» [6: с. 155–156].

Литература

1. **Валявко С. М., Шулекина Ю. А.** Особенности смыслового восприятия слова детьми с нарушениями речевого развития // Специальное образование. 2013. № 3 (31). С. 14–31.
2. **Валявко С. М., Шулекина Ю. А.** Проблема смыслового восприятия текста детьми дошкольного возраста // Системная психология и социология. 2017. № 1 (21). С. 5–15.
3. **Веракса А. Н.** Связь регуляторных функций и производства речи у старших дошкольников: рабочая память и составление нарративов / А. Н. Веракса и др. // Клиническая и специальная психология: электронный журнал. 2019. Т. 8. № 3. С. 56–84.
4. **Грибова О. Е.** Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ: монография. М.: АПКИППРО, 2009. 120 с.
5. **Левченко И. Ю., Дубровина Т. И.** Вариативные особенности памяти у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2014. № 5. С. 46–50.
6. **Лубовский В. И.** Что такое «структура дефекта»? // Специальное образование. 2018. № 4 (52). С. 145–157.
7. **Baddeley A. D.** Working memories: Postmen, divers and the cognitive revolution. London: Routledge, 2018. 386 p.
8. **Cabbage K. L., Farquharson K., Hogan T. P.** Speech perception and working memory in children with residual speech errors: a case study analysis // Seminars in Speech and Language. 2015. № 36 (4). P. 234–246.
9. **Clark G. M., Lum J. A.** Procedural memory and speed of grammatical processing: Comparison between typically developing children and language impaired children // Research in Developmental Disabilities. 2017. Vol. 71. P. 237–247.
10. **Hearnshaw S., Baker E., Munroe N.** The speech perception skills of children with and without speech sound disorder // Journal of Communication Disorders. 2018. № 71. P. 61–71.
11. **Jaeggi S. M.** Short and long-term benefits of cognitive training / S. M. Jaeggi et al. // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2011. № 108. P. 10081–10086.
12. **Kim Y.-S., Wagner R. K., Lopez D.** Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from grade 1 to grade 2 // Journal of Experimental Child Psychology. 2012. № 113. P. 93–111.
13. **Majerus S.** Exploring the relationship between new word learning and short-term memory for serial order recall, item recall, and item recognition / S. Majerus et al. // European Journal of Cognitive Psychology. 2006. № 18. P. 848–873.
14. **Newbury J.** Interrelationships Between Working Memory, Processing Speed, and Language Development in the Age Range 2–4 years / J. Newbury et al. // Journal of Speech, Language and Hearing Research. 2016. № 59 (5). P. 1146–1158. DOI: 10.1044/2016_JSLHR-L-15-0322

15. **Rojas-Barahona C. A.** Improvement of working memory in preschoolers and its impact on early literacy skills: A study in deprived communities of rural and urban areas / C. A. Rojas-Barahona et al. // *Early Education and Development*. 2015. № 26 (5–6). P. 871–892.
16. **Szmalec A.** Control of interference during working memory updating / A. Szmalec et al. // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2011. № 37. P. 137–151.
17. **Shipstead Z., Redick T. S., Engle R. W.** Does working memory training generalize? // *Psychologica Belgica*. 2010. № 50. P. 245–276.
18. **Shulekina Ju.** Language competence of children with speech disorders (interdisciplinary aspect) // *Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина*. 2012. № 3. P. 34–38.
19. **Verhagen J., Leseman P.** How do verbal short-term memory and working memory relate to the acquisition of vocabulary and grammar? A comparison between first and second language learners // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016. № 141. P. 65–82.
20. **Wardlow L.** Individual differences in speakers' perspective taking: The roles of executive control and working memory // *Psychonomic Bulletin & Review*, 2013. № 20. P. 766–772.
21. **Warning R.** Speech development in preschool children: evaluating the contribution of phonological short-term and phonological working memory / R. Warning et al. // *Journal Child Language*. 2019. № 46 (4). P. 632–652. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000919000035>
22. **Yoon S. O., Brown-Schmidt S.** Lexical differentiation in language production and comprehension // *Journal of Memory and Language*. 2013. № 69. P. 397–416.

References

1. **Valyavko S. M., Shulekina Yu. A.** Osobennosti smy'slovogo vospriyatiya slova det'mi s narusheniyami rechevogo razvitiya [Peculiarities of sense perception of a word by children with verbal development disorder] // *Special Education*. 2013. № 3 (31). P. 14–31.
2. **Valyavko S. M., Shulekina Yu. A.** Problema smy'slovogo vospriyatiya teksta det'mi doshkol'nogo vozrasta [The problem of semantic perception of the text in preschoolers] // *Systems Psychology and Sociology*. 2017. №1 (21). P. 5–15.
3. **Veraksa A. N.** Svyaz' regulatoryny'x funkcij i proizvodstva rechi u starshix doshkol'nikov: rabochaya pamyat' i sostavlenie narrativov [The Relationship of Executive Functions and Speech Production in Senior Preschool Children: Working Memory and Storytelling] / A. N. Veraksa et al. // *Clinical Psychology and Special Education*. 2019. T. 8. № 3. P. 56–84.
4. **Gribova O. E.** Tekstovaya kompetenciya: lingvisticheskij, psixolingvisticheskij i ontolingvisticheskij analiz [Textual competence: linguistic, psycholinguistic and ecolinguistics analysis]. Moscow: APKiPPRO, 2009. 120 p.
5. **Levchenko I. Yu., Dubrovina T. I.** Variativny'e osobennosti pamyati u detej s obshhim nedorazvitiem rechi [Variable peculiarities of memory at preschool children with speech and language impairment] // *Defectology*. 2014. № 5. P. 46–50.
6. **Lubovskiy V. I.** Chto takoe «struktura defekta»? [What is the «structure of defect»?] // *Special Education*. 2018. № 4 (52). P. 145–157.
7. **Baddeley A. D.** Working memories: Postmen, divers and the cognitive revolution. London: Routledge, 2018. 386 p.
8. **Cabbage K. L., Farquharson K., Hogan T. P.** Speech perception and working memory in children with residual speech errors: a case study analysis // *Seminars in Speech and Language*. 2015. № 36 (4). P. 234–246.
9. **Clark G. M., Lum J. A.** Procedural memory and speed of grammatical processing: Comparison between typically developing children and language impaired children // *Research in Developmental Disabilities*. 2017. Vol. 71. P. 237–247.
10. **Hearnshaw S., Baker E., Munroe N.** The speech perception skills of children with and without speech sound disorder // *Journal of Communication Disorders*. 2018. № 71. P. 61–71.
11. **Jaeggi S. M.** Short and long-term benefits of cognitive training / S. M. Jaeggi et al. // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2011. № 108. P. 10081–10086.
12. **Kim Y.-S., Wagner R. K., Lopez D.** Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from grade 1 to grade 2 // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2012. № 113. P. 93–111.

13. **Majerus S.** Exploring the relationship between new word learning and short-term memory for serial order recall, item recall, and item recognition / S. Majerus et al. // *European Journal of Cognitive Psychology*. 2006. № 18. P. 848–873.
14. **Newbury J.** Interrelationships Between Working Memory, Processing Speed, and Language Development in the Age Range 2–4 years / J. Newbury et al. // *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 2016. № 59 (5). P. 1146–1158. DOI: 10.1044/2016_JSLHR-L-15-0322.
15. **Rojas-Barahona C. A.** Improvement of working memory in preschoolers and its impact on early literacy skills: A study in deprived communities of rural and urban areas / C. A. Rojas-Barahona et al. // *Early Education and Development*. 2015. № 26 (5–6). P. 871–892.
16. **Szmalec A.** Control of interference during working memory updating / A. Szmalec et al. // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2011. № 37. P. 137–151.
17. **Shipstead Z., Redick T. S., Engle R. W.** Does working memory training generalize? // *Psychologica Belgica*. 2010. № 50. P. 245–276.
18. **Shulekina Ju.** Language competence of children with speech disorders (interdisciplinary aspect) // *Journal of Education & Science. Pedagogy. Psychology. Medicine*. 2012. № 3. P. 34–38.
19. **Verhagen J., Leseman P.** How do verbal short-term memory and working memory relate to the acquisition of vocabulary and grammar? A comparison between first and second language learners // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016. № 141. P. 65–82.
20. **Wardlow L.** Individual differences in speakers' perspective taking: The roles of executive control and working memory // *Psychonomic Bulletin & Review*, 2013. № 20. P. 766–772.
21. **Warning R.** Speech development in preschool children: evaluating the contribution of phonological short-term and phonological working memory / R. Warning et al. // *Journal Child Language*. 2019. № 46 (4). P. 632–652. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000919000035>
22. **Yoon S. O., Brown-Schmidt S.** Lexical differentiation in language production and comprehension // *Journal of Memory and Language*. 2013. № 69. P. 397–416.

СОЗДАНИЕ КОМФОРТНОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. Л. Любимов,

МГПУ, Москва,

LyubimovML@mgpu.ru,

И. Л. Соловьёва,

МГПУ, Москва,

89036283574@mail.ru,

М. О. Захарова,

МГПУ, Москва,

ZakharovaMO@mgpu.ru,

А. А. Мокс,

МГПУ, Москва,

MoksA@mgpu.ru

В статье рассматривается проблема создания комфортной образовательной среды для всех обучающихся, в том числе и учащихся с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Организация совместного обучения детей с ОВЗ и нормально развивающихся школьников предполагает переоборудование образовательного пространства, трансформацию мотивационной и профессиональной составляющих педагогического сообщества, мировосприятия всех участников образовательного процесса. Последнее является наиболее сложным, особенно среди ученического коллектива, причиной чего являются низкий уровень знаний о категории детей с ОВЗ в целом, об их психологических и физических особенностях, неумение общаться с такими детьми, незнание эффективных способов коммуникации с ними, вследствие чего формируется отрицательное отношение к инклюзии, к детям с ОВЗ.

В данном контексте возникает необходимость формирования в образовательных организациях, помимо педагогического коллектива, процессов, которые способствуют изменению поведенческих стереотипов ученических сообществ по отношению к обучающимся с ОВЗ как средовой базы толерантности для любой образовательной организации, работающей в режиме инклюзии.

Для достижения этой цели разработана технология для формирования толерантных коммуникативных установок среди участников образовательного процесса в инклюзивной образовательной среде на основе принципов и методов эдьютейнмента. Целесообразность использования эдьютейнмента (как варианта игрового обучения) для формирования толерантной среды в детском коллективе обусловлена возможностью неформальной, нетрадиционной подачи сложных нравственных знаний, поведенческих ценностей, представленных в ситуациях естественно-жизненного характера. Структура технологии имеет четыре блока: научно-теоретический, целевой, процессуальный и дидактический, — отображающих взаимосвязь содержания, методов и приемов обучения.

На основе данной технологии разработана дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа, которая способствует формированию у учащихся опыта коммуникативного и социального взаимодействия с детьми с ОВЗ, способствуя развитию механизмов самоорганизации ученического коллектива.

Ключевые слова: инклюзивное образование; инклюзивная среда; толерантность; дети с ограниченными возможностями здоровья; социализация; коммуникация; коммуникативные особенности детей с ОВЗ; эдьютейнмент.

Для цитаты: Любимов М. Л., Соловьёва И. Л., Захарова М. О., Мокс А. А. Создание комфортной среды обучения для детей с ОВЗ посредством использования технологии неформального образования // Системная психология. 2020. № 2 (34). С. 94–107. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.08

© Любимов М. Л., Соловьёва И. Л., Захарова М. О., Мокс А. А., 2020

Любимов Михаил Львович, кандидат психологических наук, директор центра диагностики и консультации «Благо» Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: LyubimovML@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8692-3943>

Соловьева Ирина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: 89036283574@mail.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1266-9727>

Захарова Марина Олеговна, заместитель директора центра диагностики и консультации «Благо» Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: ZakharovaMO@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0533-6200>

Мокс Анна Александровна, методист центра диагностики и консультации «Благо» Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: MoksA@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6702-4475>

UDC 371.47.022

DOI 10.25688/2223-6872.2020.34.2.08

CREATING A COMFORTABLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS WITH DISABILITIES USING INFORMAL EDUCATION TECHNOLOGIES

M. L. Lyubimov,

MCU, Moscow,

LyubimovML@mgpu.ru,

I. L. Solovyova,

MCU, Moscow,

89036283574@mail.ru,

M. O. Zakharova,

MCU, Moscow,

ZakharovaMO@mgpu.ru,

A. A. Moks,

MCU, Moscow,

MoksA@mgpu.ru

The article deals with the problem of creating a comfortable educational environment for all students, including students with disabilities and special needs. The organization of joint education of children with disabilities and normally developing schoolchildren involves the re-equipment of the educational space as well as the transformation of motivational and professional components of the pedagogical community and the worldview of all participants in the educational process. The latter is vital and the most difficult, especially among students, and the reason for it is a low level of knowledge about the category of students with disabilities and special needs, about their psychological and physical characteristics, not being able to communicate with such children, not knowing effective ways to communicate with them, resulting in a negative attitude to inclusion, to children with disabilities.

In addition to the teaching staff, there is a need to create in educational organizations processes that contribute to changing behavioral stereotypes of student communities in relation to students with disabilities as an environmental base of tolerance for any educational organization working in the mode of inclusion.

To achieve this goal, a technology has been developed for the formation of tolerant communicative attitudes among participants of the educational process in an inclusive educational environment based on the principles and methods of «edutainment». The expediency of using «edutainment» (as a variant of game training) for the formation of a tolerant environment in the children's team is due to the possibility of informal, non-traditional presentation of complex moral knowledge, behavioral values presented in situations of a natural and everyday nature. The structure of the technology is represented by four blocks: scientific

and theoretical, target, procedural and didactic, reflecting the relationship of the content, methods and techniques of training.

On the basis of this technology the additional education program was developed that facilitates students forms of communication and social experience of interacting with children having disabilities, and thereby contributing to the development of self-regulation mechanisms in student community.

Keywords: inclusive education; inclusive environment; tolerance; children with disabilities; socialization; communication; communication features of children with disabilities; edutainment.

For citation: Lyubimov M. L., Solovyova I. L., Zakharova M. O., Moks A. A. Creating a comfortable educational environment for students with disabilities using informal education technologies // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 2 (34). P. 94–107. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.08

Lyubimov Mikhail Lvovich, PhD in Psychological Sciences, Director of the «Blago» Diagnostic and Counseling Center of the Institute of Lifelong Learning of the Moscow City University, Moscow, Russia. E-mail: LyubimovML@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8692-3943>

Solovyova Irina Leonidovna, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Speech Therapy at the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: 89036283574@mail.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1266-9727>

Zakharova Marina Olegovna, Deputy director at the «Blago» Diagnostic and Counseling Center of the Institute of Lifelong Learning of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: ZakharovaMO@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0533-6200>

Moks Anna Aleksandrovna, Education Counselor at the «Blago» Diagnostic and Counseling Center of the Institute of Lifelong Learning of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: MoksA@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6702-4475>

Введение

Деятельность общеобразовательной организации как сложного социального механизма создает условия, способствующие самоопределению и личностному росту обучающегося. Эти условия позволяют и обучающимся с особыми образовательными потребностями (далее — ООП) реализовать свой потенциал как в образовательной, так и в творческой сферах. Воспитательная функция образовательных организаций выражается в персонализации образовательного процесса, в ориентации на личность обучающегося, учете его индивидуальных возможностей и способностей. Деятельность педагогов, обучающихся, их родителей создает единое полимодальное пространство, обеспечивающее благоприятный психологический климат в образовательной организации. Показателями комфортности для каждого из обучающихся является сформированный уровень педагогического оптимизма, сотрудничества, открытого диалога между всеми участниками образовательного процесса [14]. Однако не все образовательные организации готовы создавать равнопартнерскую творческую атмосферу. Наблюдается

тенденция, когда незрелость и неготовность некоторых школ не приводит к созданию комфортной среды для всех обучающихся. В этой связи, исходя из гуманистических устремлений, обязанность гражданского общества — выработать механизмы поддержки каждого ребенка в образовательной среде (как говорится, каково образование, таково и будущее нации).

Целью работы стало теоретическое изучение мирового опыта создания комфортной образовательной среды для всех обучающихся, в том числе и учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Педагогические технологии неформального образования

Актуально создание такой педагогической технологии в системе образования, которая служила бы основой формирования фундамента деятельности образовательных организаций для продвижения интегрированных и кооперативных процессов, социального взаимодействия [7]. В то же время, несмотря на достаточную консервативность

образования как сферы социальной деятельности, школы уже отходят от многих традиционных методов, ставших в современных условиях неэффективными. Педагогические трансляционные технологии все чаще вытесняются технологиями научения и самообучения, пересматриваются и изменяются системы ценностных ориентаций и установок в содержании школьного обучения и воспитания с позиций социализации личности ребенка. В соответствии с актуальными задачами образования в школе появляются новые тенденции и перспективы, влияющие на обновление целевых установок. Например, развитие неспецифических, универсальных навыков (soft skills), формирование функциональной грамотности, особенно коммуникативной, социальной и информационной. Функциональная грамотность позволяет включить в академическую компетентность школьника навыки работы в команде, умение кооперироваться и взаимодействовать на равных не только с детьми одного уровня, но и с детьми с особыми образовательными потребностями [16]. В условиях инклюзивной практики школы важно способствовать развитию у всего контингента обучающихся толерантных установок, желания и умения выстраивать эффективную коммуникацию с обучающимися разного уровня физического и психического развития [17]. Эти установки будут направлены на создание условий для благоприятного взаимодействия всех участников образовательного процесса — педагогического, родительского, ученического коллективов, — т. е. толерантной коммуникативной среды. Согласно цели образования, необходимо стремиться к тому, чтобы выпускник, окончивая школу, владел сформированной системой ценностных установок и ориентаций, позитивно сочетающей личное осознание включенности в социальные процессы и владение подлинными российскими социально-культурными традиционными ценностями. В этой связи реализация технологий по формированию установок и норм толерантного поведения потребует организации комплексной длительной, специальной работы.

Механизм отбора универсальных технологий для организации толерантной среды

должен быть выстроен с позиций межличностного общения на основе доброжелательного педагогического руководства и сотрудничества. Этот процесс базируется на принципах А. С. Макаренко, его технологии, законах формирования детского коллектива с позиции педагогического оптимизма. Следование этим принципам формирует совокупную технологию педагогически целесообразной организации жизни детей во всей школе, позволяет организовать территорию воспитания коммуникативных, социально развитых и честных в межличностных отношениях людей: «...Наш путь единственный — упражнение в поведении, и наш коллектив — гимнастический зал для такой гимнастики» [8: с. 178]. Исследование ряда отечественных авторов — И. И. Данюшевского, С. А. Зыкова, Н. М. Назаровой, — а также зарубежных научно-практических разработок показало целесообразность применения педагогической системы А. С. Макаренко в специальной школе, наличие в ней потенциальных технологий адаптации детей с ОВЗ в детском коллективе и других технологий, способствующих формированию комфортной инклюзивной среды. Учитывая этот адаптивный ресурс, центр диагностики и консультации «Благо» выбрал и предложил технологию формирования коммуникативной инклюзивной среды на основе эдьютейнмента (см. рис. 1).

В современном образовании остро стоит проблема поддержания комфортной психологической и социальной атмосферы. Нестабильность отмечается и в социально-образовательной среде из-за недостаточных возможностей организации диалога между педагогами и учащимися, обусловленной возрастным барьером, опытом, культурой. Таким образом, для формирования толерантной среды становится актуальным использование в детских группах и сообществах неформальных вариантов обучения, основанных на развитии понимания, принятия поведенческих нравственных ценностей и направленных на познание себя и индивидуальности других людей. Технология эдьютейнмента близка к варианту игрового обучения, тем более учащиеся сами нередко в быту оказываются в ситуации бытового эдьютейнмента.

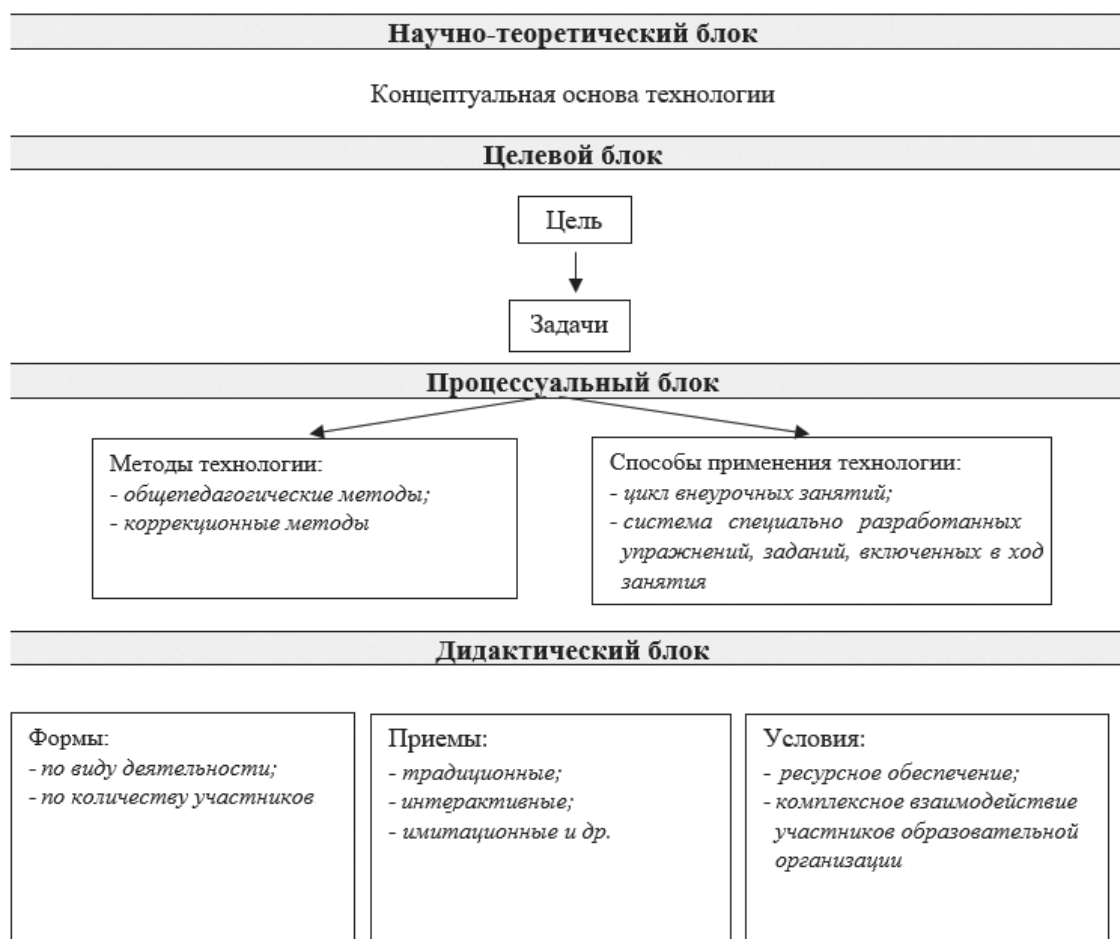


Рис. 1. Технология формирования толерантных коммуникативных установок среди участников образовательного процесса в инклюзивной образовательной среде на основе эдьютейнмента

Например, многие дети увлекаются изучением видеоматериалов с игровым сюжетом на иностранном языке и извлекают из него образовательную информацию, то есть образовательные элементы могут быть представлены в игровой манере, которую дети принимают естественно.

Эдьютейнмент как педагогическая технология: описание и структура

Эдьютейнмент (от *англ.* edutainment: education — обучение и entertainment — развлечение) как педагогическая технология является одним из вариантов вовлечения учащихся в образовательный процесс на игровой, образовательной основе, ориентированный

на саморегулируемые образовательные стратегии взаимодействия и уважения к индивидуальности каждого [15; 12]. Данная технология является востребованной в современных образовательных условиях: она используется в образовании детей и взрослых для решения как предметных, так и профессиональных задач [3; 6; 11], так как за счет своей гибкости и неформального характера позволяет выбирать наиболее адекватные формы обучения и воспитания.

Среди преимуществ технологии эдьютейнмента по сравнению с традиционными технологиями и методами обучения выделяются следующие:

- неформальная образовательная обстановка, способствующая одновременному формированию как академических знаний обучающихся, естественному накоплению опыта

и развитию новых навыков, так и удовлетворению их интересов, любопытства [15];

- использование интеллектуальных форм работы, мультимедийных средств как основных форм обучения, облегчающих процесс усвоения информации [13];

- возможность использования технологии не только в условиях образовательной организации [2];

- обеспечение усвоения знаний и нового опыта на основе эмоционально-личностных установок, а также возможности осознавать пользу самостоятельно получаемых знаний [18];

- обеспечение обучающемуся возможности применения междисциплинарных знаний;

- возможность проведения совместных мероприятий с детьми с ОВЗ различных нозологических групп, обеспечивающих благоприятный психологический климат для всех участников [4].

Для повышения эффективности образовательного процесса в технологии эдьютейнмента также используются компьютерные игры. Игра считается инструментом обучения, включающим образовательные элементы. В процессе игры развивается индуктивное мышление: единичный опыт, полученный во время игры, может стать поведенческой нормой и правилом. Использование игры как способа подачи информации и формирования у обучающихся толерантных установок способствует естественному включению и вовлечению обучающегося в образовательный процесс, так как предполагает участие в игре по собственному желанию [19].

Кроме того, эдьютейнмент рассматривается как дополнительная технология в образовании, которая не должна полностью вытеснять традиционные методы обучения [20].

В структуре предлагаемой авторами технологии четыре блока, отображающих взаимосвязь единства и непрерывности взаимодействия содержания, методов и приемов обучения. Концептуальная основа, представленная в **научно-теоретическом блоке**, опирается на педагогические идеи А. С. Макаренко, А. С. Калабалина, В. А. Караковского [5],

В. А. Сухомлинского, рассматривающих значимость школьного, ученического коллектива как средства формирования системы нравственных отношений, как средства морально-нравственного воздействия на коллектив и распространения социальных и нравственных ценностей в образовательной среде. Общественная деятельность в образовательной организации, возможность взаимодействия разных возрастных групп и детей разного уровня интеллектуального и психофизического развития, по А. С. Макаренко [9], является воспитательным средством, которое формирует у учащихся опыт коммуникативного и социального взаимодействия, способность к эмпатии, наполняет полезным и ценностнообразующим содержанием образовательный процесс, способствует развитию механизмов самоорганизации ученического коллектива т. д. Для такого коллектива характерно «тесное взаимодействие возрастов и является естественным условием постоянного накопления опыта и передачи опыта старших поколений, младшие получают разнообразные сведения, усваивают привычки поведения, рабочую хватку, приучаются уважать старших. У старших забота о младших и ответственность за них воспитывает качества, необходимые... гражданину: внимание к человеку, великодушие, требовательность» [Там же: с. 11]. Естественно, в коллективе формируется система самоуправления, через которую сами обучающиеся создают воспитательно-развивающую, образовательную атмосферу, где организаторская деятельность учащихся подчинена целям воспитания определенных добродетелей, развития готовности к проявлению великодушия, сочувствия, взаимопомощи, доверительных отношений, взаимодействия, взаимоуважения.

Для того чтобы превратить коллектив учащихся в эффективную группу, нужен компетентный лидер, способный повести коллектив за собой в повседневной деятельности — в целях и задачах, алгоритме действий и принятии решений. Необходимо вырастить и воспитать такого неформального лидера [7]. Традиции и совместные ритуалы формируют своеобразие коллективной (корпоративной)

этики. Коллективная этика может быть создана и сохранена путем реализации технологии эдьютейнмента.

Коллективная этика и мудрость коллективной деятельности поддерживается законами дисциплины, уважением к личности каждого, умением вести партнерские отношения в коллективе с позиции доброжелательного диалога. При этом жизнь коллектива как части детского сообщества невозможна без педагогического руководства, направляемого взрослыми — педагогами, тьюторами — в рамках общеобразовательной организации, принятых ею традиций и ритуалов.

Причина интолерантного отношения к разным детям, включая учащихся с особыми образовательными потребностями, а также слабых учеников, кроется в том, что ученические коллективы, сама школа в целом часто не осведомлены, как общаться со всеми, как выстраивать отношения, как правильно помогать. Технология эдьютейнмента позволяет формировать толерантные коммуникативные установки школьников как участников образовательного процесса в инклюзивной образовательной среде. Следуя им, обучающийся становится сознательным и активным участником социальных мероприятий, продолжая формировать собственные нравственные ценности, толерантное и уважительное отношение к педагогам и своим товарищам — обучающимся, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья, что способствует поддержанию благоприятного психологического климата в комфортной среде общеобразовательной организации.

В **целевом блоке** отражена *основная цель технологии* — формирование толерантных коммуникативных установок среди всех участников образовательного процесса в инклюзивной образовательной среде посредством использования технологии эдьютейнмента, а также *задачи*, определяющие основные направления реализации технологии:

1) формирование коммуникативно-потребностной сферы обучающихся, связанной с принятием детей с ОВЗ;

2) формирование знаний о психолого-педагогических особенностях обучающихся с ОВЗ;

3) формирование навыков коммуникации с детьми с ОВЗ;

4) создание благоприятного психологического климата для всех участников образовательного процесса.

Формирование коммуникативных навыков с детьми с ОВЗ является наиболее важной задачей, так как ей предшествует умение использовать обучающимися диалог как базовый способ общения и средство коммуникации.

В детской среде диалог как речевая форма используется не столько при обмене высказываниями-репликами в разговоре, сколько при оречевлении своих действий при предметно-практической, игровой с образовательными элементами деятельности. Развитие диалогической формы общения в ходе эдьютейнмента способствует развитию интегративной среды как при формировании взаимоотношений обучающихся на коммуникативно-деятельностной основе, так и при овладении речевыми навыками общения, в том числе учащимися с ОВЗ. Опыт диалога необходим детям с ОВЗ для взаимодействия и приобретения адаптационных навыков, социальных компетенций, связанных с поведением в общей и инклюзивной среде школы, а также создания атмосферы, благоприятной для обучения. Школа (организация дополнительного образования) может стать таким субъектом и создавать искусственно проблемные ситуации для практики коммуникативного общения.

Отметим, что речевые возможности детей с ООП неодинаковы и у большинства из них речевой и коммуникативный потенциал значительно отличается от нормы, невелик по словарному объему (язык и языковые способности формируются и развиваются специфически и долго), т. е. существенно отличается от языковых возможностей обычных обучающихся (формирование родного языка укладывается во временные нормы развития). Для детей с выраженными психофизическими нарушениями (сенсорными; опорно-двигательного аппарата; речи; интеллекта; сочетанными или имеющими множественную структуру) характерна глубокая речевая депривация. В свою очередь, речевая депривация — это вопросы общения, коммуникации со взрослыми

и людьми вокруг и в конечном итоге процессы развития предметно-практической и познавательной детской деятельности, как в образовании, так и жизнедеятельности в целом. Структура и содержание речевой деятельности каждого человека принципиально и практически связаны с каждым ситуативным действием, контактом с окружающим миром, так как включают в себя различные элементы фазового характера, связанные с ориентировкой (во времени, пространстве, сенсорных ощущениях), анализом и планированием, решением, осуществлением действий для получения результата, контролем. Для ребенка с психофизическим нарушением усвоение языка, его фактический речевой уровень, стратегия овладения родной речью и коммуникативными приемами напрямую связаны с развитием способа и условиями общения [1].

Если особые дети и даже учащиеся, испытывающие трудности в обучении (из-за стойких затруднений в усвоении образовательных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии) и социализации (из-за психологических и коммуникативных нарушений) в коммуникативно-социальных средах, имеют как коммуникативные проблемы, так и затруднения в развитии символической функции, то эти нарушения могут указывать на трудности становления языковой способности и предпосылок развития мышления и речи.

Для использования формы устного общения важно, чтобы у носителей языка, по мнению Л. С. Выготского, мышление становилось речевым, а сама речь — интеллектуальной, что позволяет вести осмысленное общение. Для детей с нарушениями (особенно с ООП) процесс такого языкового формирования пролонгирован, порой включая все школьные ступени образования. Одним из вариантов преодоления языковых проблем детей с ООП является создание коммуникативного толерантного пространства для формирования тесных межличностных социально-коммуникативных связей между учащимися. Каждый ребенок, обучаясь в системе образования и участвуя в межличностном общении, не только социально обуславливает свою речевую деятельность, но и приобщается к условиям

успешности разных аспектов (сторон) воспитания: умственного, нравственного, ценностного, физического, трудового, экологического, эстетического, правового, социального, общественного и т. д. Инклюзия учащихся с ОВЗ и иных детей носит формальный характер, если не ведется работа по формированию поведения, чувств, сознания с позиции позитивного принятия таких учащихся в детское (ученическое) и взрослое (педагогическое и родительское) сообщества в школе. На всех ступенях социализации и коммуникации развитие личности взаимно социально детерминировано с помощью системы значений и воззрений, принятых в обществе, поведенческих правил, структурой различных действий и поступков, этическими нормами и т. д. [7]. Если в образовательной среде нет полноценного диалога, обмена между разными обучающимися в знаниях, умениях, культуре общества, языке, коммуникации, социально-культурном поведенческом развитии, то в таком случае можно говорить о скрытой форме дискриминации [10].

Детей (как нормотипичных, так и с психофизическими нарушениями) важно обучить диалогу между собой как принципиальному способу интегративной системы коммуникативно-деятельностных взаимоотношений, которые проявляются в процессе объединения усилий для выстраивания коммуникативных отношений и достижения результата. При этом параллельно идет обучение нормотипичных участников с учетом ими возможностей и особенностей детей с психофизическими нарушениями и проблемами обучения на коммуникативно-речевой основе. Отметим, что нормотипичные сверстники по-разному могут относиться к такому учащемуся, при этом причина кроется в самих детях: они могут недостаточно владеть устной речью и коммуникативными навыками еще с дошкольных лет в связи со значительным обеднением/упрощением окружающей домашней среды, способствующей формированию устной речи (дошкольникам меньше читают вслух дома, они мало смотрят текстовые мультфильмы и пр.) [14].

Таким образом, овладение коммуникативными умениями является не только важным

средством совместной деятельности, но и детским инструментом обеспечения той безопасной и комфортной среды, которая не зависит от оценки личных учебных и поведенческих результатов, но благодаря взаимодействию со старшими неформальными лидерами школьного (детского) сообщества запускается процесс самостоятельности учащихся, способствующий их саморазвитию, самовоспитанию, самоопределению и самосовершенствованию как в социальной, так и в нравственной деятельности.

Процессуальный блок раскрывает основные организационные формы реализации технологии, в основе которой лежат *общепедагогические и коррекционные методы*, а также способы реализации технологии: это может быть цикл внеурочных занятий или система специально разработанных упражнений, заданий, включенных в ход занятия.

Основные формы, приемы и условия применения технологии представлены в **дидактическом блоке**. Технология эдьютейнмента может применяться как во время школьных уроков (эпизодически), на внеклассных занятиях (как система занятий), так и во время мероприятий социально-культурного характера.

При реализации данной технологии активно используются практически-действенные и интерактивные приемы (дискуссионные, игровые, мультимедийные). Получаемые в ходе обучения с применением таких приемов опыт и знания обучающихся становятся более качественными (по сравнению со знаниями, полученными с помощью традиционных технологий), служат источником их взаимообучения и взаимообогащения.

Среди наиболее значимых приемов реализации технологии также отметим традиционные приемы, например словесные: формирование ценностно-тематического глоссария и внедрение его в образовательную практику, что способствует формированию эмпатии, уважительных отношений, коммуникативной инклюзивной культуры обучающихся, так как именно слова оказывают влияние на становление мировоззренческой культуры личности. Подобные приемы позволяют влиять на содержательную сторону реализуемой технологии. Например, в результате постоянного

обращения к понятиям тематического блока «Нравственные и толерантные качества личности» (толерантность, терпимость, взаимоуважение и пр.) у обучающихся формируется уважение друг к другу, к детям с ОВЗ.

Соблюдение норм этикета в общении с детьми-инвалидами, детьми с ОВЗ также является основой в формировании коммуникативной среды. К таким нормам, помимо соблюдения приоритетного способа общения с ребенком с ОВЗ, относятся и некоторые поведенческие нюансы. Так, например, обучающиеся должны знать, что для того чтобы что-то сказать ребенку с нарушениями развития, обращаться нужно непосредственно к нему, а не к его сопровождающему (тьютору, ассистенту). Необходимым условием реализации технологии является этап рефлексии, во время которого происходит оценка обучающимся себя, своего понимания или непонимания изученной темы, что способствует или препятствует переносу приобретенных знаний, умозаключений в реальную жизнь.

Надо также учесть, что социальный опыт, знания и представления об окружающем мире многих детей с различными нарушениями в психофизическом развитии изначально скудные, поэтому они нуждаются в дополнительном времени (кратно большем объеме времени индивидуального контакта с людьми, понимающими таких учащихся и помогающих им) для социального, познавательного и речевого развития. Следовательно, важно определить процедуру дружеского дуального наставничества со стороны детей-партнеров, нормотипичных учащихся, взявших обучающихся с ООП (ОВЗ) под свое шефство, так как большую часть времени такой ребенок проводит в стенах своей общеобразовательной организации с одними и теми же сверстниками-школьниками. Таким подходом дети-партнеры интериоризируют культурно-социальную идею Л. С. Выготского (социокультурное начало в его теории развития ребенка).

Таким образом, ребенок нуждается в адаптации и формировании коммуникативных отношений извне. Соответственно, надо организовать совместную деятельность в данной образовательной организации в виде

интегративной системы, имеющей коммуникативно-деятельностное содержание.

Для эффективной реализации технологии выделен ряд условий, среди которых, например, *ресурсное обеспечение* (педагогическое, материальное, в том числе и специальные условия обучения); *комплексное взаимодействие участников образовательной организации* и другие. Детям без нарушений развития необходимо наставничество и контроль со стороны взрослых. Познавательные и наставнические запросы учащегося по созданию толерантной среды и развитию социального взаимодействия должны удовлетворяться взрослыми. Взрослые (учителя, воспитатели) также должны помочь сформировать обучающемуся определенную концепцию открытого единого общества, имеющего признаки комфортности для каждого участника. Педагог, будучи основной фигурой в формировании и трансляции толерантных установок, после обучения школьников основам коммуникации с детьми с нарушениями развития, формирования в школьной среде ценностных ориентиров толерантного отношения, постепенно переходит от внешнего стимула воздействия к внутреннему. Но до этого необходимо обучить и самого педагога. В то же время для создания комфортной среды и социализации детей с ОВЗ будет недостаточной работа по формированию нравственных установок и коммуникативных навыков у всех участников образовательного процесса. Необходимо постоянное и непрерывное психолого-педагогическое сопровождение процессов, продолжающихся после завершения применения технологии эдьютейнмента.

Таким образом, применение технологии для формирования толерантных коммуникативных установок среди участников образовательного процесса на основе эдьютейнмента в школе, реализующей инклюзивную практику, со временем делает личностный круг общения ребенка предпочтительным объектом общения по причине того, что входящие в этот круг сверстники являются мотивом самого общения и условием личностного комфорта.

Учитывая специфику отклонения в развитии детей с ОВЗ, необходимо отметить, что по отношению к особым обучающимся

приходится не только налаживать коммуникативный контакт и решать задачи толерантного характера, но и помогать, с одной стороны, в решении образовательных и социальных задач. С другой стороны, таким обучающимся надо помогать в формировании отсутствующих (по причине первичного дефекта и последующих отклонений) самостоятельных действий, например на основе подражания по принципу «Делай как я», для получения представлений о социальных, коммуникативных, общепринятых поведенческих навыках в детском (ученическом) коллективе (группе). Формирование общепринятых навыков и социальных качеств у особых обучающихся целесообразно проводить индивидуально и направленно при сотрудничестве с нормотипичными детьми в группе или коллективной деятельности. Нормотипичные учащиеся, настроенные поддерживать обучающихся с ОВЗ, должны понимать, что милосердие и помощь являются социально-педагогическим непрерывным процессом воспитания и сопровождения с учетом специфики развития личности человека с особыми образовательными и социальными потребностями. Если такие обучающиеся будут формально сопровождаться или их сопровождение будет прекращено, то, по Л. С. Выготскому, их отклонения в развитии и отстранение от процесса взаимодействия и деятельности в социально и культурно обусловленном пространстве приведут к выпадению из коллектива. В результате их связь с социумом и культурной и социальной средой как важным условием формирования образовательного пространства, речевых и познавательных возможностей и других аспектов развития нарушится. Таким образом, для совместной с учащимися и учителями организации деятельности социально-воспитательного характера, направленной на поддержку учащихся, испытывающих трудности в своем развитии, обучении, социальной адаптации, в том числе и особым обучающимся, необходимо построение коммуникативного инклюзивного образовательного пространства, в котором все взаимодействуют, поддерживают друг друга. Создание такой комфортной толерантной среды для всех осуществляется усилиями педагогов

(тьюторов, дефектологов, психологов и других специалистов), но ведущая и интегрирующая роль в этом процессе принадлежит активным подготовленным к этому нормотипичным учащимся.

При реализации технологии по созданию толерантной среды на основе эдьютейнмента учащиеся осознают свою значимость в реализации общей комфортной среды взаимодействия для всех, не только для детей с ОВЗ, формируют и поддерживают толерантную среду в коллективе, основанную на уважительном отношении друг к другу, согласии, партнерстве или адаптации при спорных вопросах, имеющих ценностные смыслы, развивают речевую культуру, знакомясь с ценностно-тематическим глоссарием и распространяя его в школьной среде.

Тематические блоки заданий технологии позволяют иллюстрировать и обыгрывать поведенческие, социальные ситуации, направленные на изменение и развитие определенных качеств личности, на понимание необходимости идеи комфортной среды для всех. С одной стороны, участвующий в мероприятии ребенок должен исследовать ситуацию, погрузиться в нее, уметь составлять алгоритм своих действий для выстраивания комфортных коммуникативных отношений и для себя, и для собеседника. С другой стороны, должна поощряться внутренняя мотивация учащегося: интерес, любопытство, стремление понять и переосмыслить заданную ситуацию.

Заключение

Комфортная толерантная среда способствует формированию в школе организованным ученическим обществом площадки для передачи, сохранения и обновления культуры. Это достигается через позитивный диалог, через деятельность, способствующую взаимодействию, взаимоуважению, через определенные культурные ценности, предпочтения и установки, которые воздействуют на развитие

положительных самобытных сторон каждого из учащихся, влияют на их ценностное и культурное развитие. Но при этом наставничество для нормотипичных детей и учащихся с особыми образовательными потребностями и контроль, осуществляемый взрослыми, педагогами (носителями соответствующих культурных ценностей) в рамках использования технологии эдьютейнмента, носит уважительный и ненавязчивый характер. Технология эдьютейнмента проводится сначала взрослыми при обучении детей, а затем некоторые приемы технологии начинают использовать сами учащиеся, что можно рассматривать как процесс образовательной социализации, средство влияния одних учащихся на других. Важно отметить, что формирование и поддержка с позиции равнопартнерского дуального наставничества культуры индивидуальности и толерантных установок в детском коллективе требует психолого-педагогической помощи со стороны взрослых (педагогов, тьюторов, ассистентов, родителей), которые, в свою очередь, должны обеспечивать психолого-педагогическую поддержку всем обучающимся, в том числе с ОВЗ, создавать для них ситуации успеха.

Как механизм проведения обучающей социализации, технология эдьютейнмента позволяет заинтересовать и воодушевить обучающихся, создавать искусственно проблемные ситуации — тренинги для самостоятельного решения реальных социальных задач в условиях детского коллектива для практики коммуникативного общения и его развития. В то же время надо учесть, что социализация в рамках определенного сообщества является долгим процессом, который необходимо поддерживать постоянно: технология по формированию коммуникативной инклюзивной среды на основе эдьютейнмента является в данном процессе пусковым механизмом изменения и трансформации поведенческих стереотипов ученического и педагогического коллективов по отношению к обучающимся с ОВЗ, основой для любой инклюзивной организации.

Литература

1. **Белобородова Е. В., Захарова М. О., Любимов М. Л.** Интерактивные технологии речевого развития для детей с ОВЗ // Непрерывное образование: эффективные практики и перспективы развития: материалы I Международной научно-практической конференции (Москва, 6–7 апр. 2018 г.) / Ин-т непрерывного образования Моск. город. пед. ун-та. М.: А-Приор, 2018. С. 223–237.
2. **Горбачева Е. В.** Эдьютейнмент — он повсюду, или Современное подрастающее поколение нужно учить по-другому // Молодой ученый. 2020. № 1. С. 130–132.
3. **Гузнаева Н. Ю.** Эдьютейнмент и современные методы обучения в преподавании русского языка как иностранного // Теория и практика обучения иностранным языкам: Традиции и перспективы развития: материалы IV Международной студенческой научно-методической онлайн-конференции (Москва – Гомель – Санкт-Петербург – Минск – Тамбов – Речица – Ханствилл, 27 марта 2019 г.) / отв. ред. А. П. Василевич. М.: МГОУ, 2019. С. 93–96.
4. **Кармалова Е. Ю., Ханкеева А. А.** Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории // Вестник Челябинского государственного университета. 2016. № 7 (389). С. 64–71.
5. **Каракровский В. А.** Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса // Воспитание школьников. 1993. № 3. С. 2.
6. **Козловцева Н. А.** Эдьютейнмент-технология как средство повышения мотивации учащихся подготовительных факультетов российских вузов // Русский язык: история, диалекты, современность: сборник научных статей по материалам докладов и сообщений конференции / сост. Л. Ф. Копосов (отв. ред.), Ю. В. Коренева, О. В. Ряховская (зам. отв. ред.). Вып. XVII. М.: ИИУ МГОУ, 2018. С. 145–149.
7. **Любимов М. Л., Теров А. А.** Ресурсы и возможности тьюторского сопровождения в работе педагога для успешной социализации лиц с ОВЗ // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. Т. 11. № 4. С. 6–20.
8. **Макаренко А. С.** Педагогические сочинения: в 8 т. / сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. 512 с.
9. **Макаренко А. С.** Педагогические сочинения: в 8 т. / АПН; [сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов]. Т. 5. М.: Педагогика, 1985. 333 с.
10. **Малофеев Н. Н.** Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 6. С. 3–9.
11. **Савочкина И. В.** Опыт применения технологии эдьютейнмента в образовательном процессе школы и вуза // Преподавание общеобразовательных предметов на русском языке в иноязычной аудитории: сб. материалов II Международного научно-практического семинара (ИРЯиК МГУ имени М. В. Ломоносова, 3 марта 2016 г.) / сост. Ю. В. Жебелева, Е. С. Конюхова; под ред. Е. Г. Кольвской, М. В. Кульгавчук. М.: Перо, 2016. С. 118–122.
12. **Самосенкова Т. В., Савочкина И. В.** Технология «Эдьютейнмент»: к истории вопроса // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 28 (277). Вып. 36. С. 142–149.
13. **Сапух Т. В.** Применение технологии «Эдьютейнмент» в образовательной среде университета // Вестник ТГПУ. 2016. № 8 (173). С. 30–34.
14. **Фельдштейн Д. И.** Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. СПб.: СПбГУП, 2011. 36 с. (Избранные лекции Университета. Вып. 119) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gup.ru/events/news/smi/feld.pdf>
15. **Addis M.** New technologies and cultural consumption — edutainment is born! // European Journal of Marketing. 2002. № 7/8 (39). 13 p.
16. **Aksakal N.** Theoretical view to the approach of the edutainment // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 186. P. 1232–1239.
17. **Catarci M., Fiorucci M.** (ed.) Intercultural education in the European context: theories, experiences, challenges. London; New York: Routledge, 2015. 288 p.
18. **Esta De Fossard.** Writing and producing radio dramas: communication for behavior change. New Delhi: SAGE Publications Pvt. Ltd., 2005. 325 p.
19. **Van Eck Richard.** Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless // EDUCAUSE Review. 2006. Vol. 41. № 2. P. 16–30. URL: <http://www.educause.edu/ero/article/digital-game-based-learning-its-not-just-digital-natives-who-are-restless>

20. **Yan Wang, XiangYong Li, MingZhang Zuo.** Edutainment technology — a new starting point for education development of China // 37th Annual Frontiers In Education Conference — Global Engineering: Knowledge Without Borders, Opportunities Without Passports (WI, Milwaukee, USA, 10–13 Oct. 2007). Milwaukee: IEEE, 2008. P. 10–13.

References

1. **Beloborodova E. V., Zakharova M. O., Lyubimov M. L.** Interaktivny`e texnologii rechevogo razvitiya dlya detej s OVZ [Interactive speech development technologies for children with disabilities] // Nepreryvnoe obrazovanie: e`ffektivny`e praktiki i perspektivy` razvitiya: materialy` I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Moskva, 6–7 apr. 2018 g.) / In-t nepreryvno go obrazovaniya Mosk. gorod. ped. un-ta. Moscow: A-Prior, 2018. P. 223–237.

2. **Gorbacheva E. V.** E`d`yutejment — on povsyudu, ili Sovremennoe podrastayushhee pokolenie nuzhno učit` po-drugomu [Edutainment is everywhere, or the Modern younger generation needs to be taught differently] // Young Researcher. 2020. № 1. P. 130–132.

3. **Guznayeveva N. Yu.** E`d`yutejment i sovremenny`e metody` obucheniya v prepodavanii russkogo yazy`ka kak inostrannogo [Edutainment and modern teaching methods in teaching Russian as a foreign language] // Teoriya i praktika obucheniya inostranny`m yazy`kam: Tradicii i perspektivy` razvitiya: sbornik statej po materialam IV Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-metodicheskoj onlajn konferencii (Moscow – Gomel – St. Petersburg – Minsk – Tambov – Rechitsa – Khanstville, 27 March 2019) [Electronic resource] / ed. by A. P. Vasilevich. Moscow: MGOU, 2019. P. 93–96.

4. **Karmalova E. Yu., Khankeeva A. A.** E`d`yutejment: ponyatie, specifika, issledovanie potrebnosti v nem celevoj auditorii [Edutainment: concept, specifics, research of demand for edutainment among the target audience] // Bulletin of Chelyabinsk State University. 2016. № 7 (389) P. 64–71.

5. **Karakovskiy V. A.** Obshhechelovecheskie cennosti — osnova tselostnogo uchebno-vospitatel`nogo processa [Universal values as the basis for a holistic educational process] // Education of School Children. 1993. № 3. P. 2.

6. **Kozlovtsseva N. A.** E`d`yutejment-texnologiya kak sredstvo pov`sheniya motivacii uchashixsya podgotovitel`ny`x fakul`tetov rossijskix vuzov [Edutainment-technology as a tool for increasing the motivation of students of preparatory faculties of Russian universities] // Russkij yazy`k: istoriya, dialekty`, sovremennost`: sbornik nauchny`x statej po materialam dokladov i soobshhenij konferencii / ed. by L. F. Koposov, Yu. V. Korneva, O. V. Ryakhovskaya. Issue XVII. Moscow: IIU MGOU. 2018. P. 145–149.

7. **Lyubimov M. L., Terov A. A.** Resursy` i vozmozhnosti t`yutorskogo soprovozhdeniya v rabote pedagoga dlya uspešno j socializacii licz s OVZ [Resources and opportunities of tutor support in an educator professional activities to successfully socialize people with disabilities] // South Ural State Pedagogical University Bulletin. Seies: Education. Pedagogics. 2019. v. 11. № 4. P. 6–20.

8. **Makarenko A. S.** Pedagogicheskie sochineniya: v 8 t. [Pedagogical essay in 8 v.] / sost. [M. D. Vinogradova, A. A. Frolov]. Vol. 2. Moscow: Pedagogika, 1983. 512 s.

9. **Makarenko A. S.** Pedagogicheskie sochineniya: v 8 t. [Pedagogical essay in 8 v.] / APN; [sost. L. Yu. Gordin, A. A. Frolov]. Vol. 5. Moscow: Pedagogika, 1985. 333 s.

10. **Malofeev N. N.** Inklyuzivnoe obrazovanie v kontekste sovremennoj social`noj politiki [Inclusive education in the context of modern social policy] // Education and training of children with developmental disabilities. № 6. 2009. P. 3–9.

11. **Savochkina I. V.** Opy`t primeneniya texnologii e`d`yutejment v obrazovatel`nom processe shkoly` i vuza // Prepodavanie obshheobrazovatel`ny`x predmetov na russkom yazy`ke v inoyazy`chnoj auditorii: sbornik materialov II Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo seminar (MSU named after M. V. Lomonosov, 3 March 2016) / comp. by Yu. V. Zhebeleva, E. S. Konyukhova; ed. by Kol`ovska E. G., Kul`gavchuk M. V. Moscow: Pero, 2016. P.118–122.

12. **Samosenkova T. V., Savochkina I. V.** Tepnologiya «E`d`yutejment»: k istorii voprosa [Edutainment technology: history of development] // Belgorod State University Scientific Bulletin. Series: Humanities. 2017. № 28 (277). Issue.36. P. 142–149.

13. **Sapukh T. V.** Primenenie texnologii «E`d`yutejment» v obrazovatel`noj srede universiteta [Edutainment technology in the educational environment of the university] // Bulletin of TGPU. 2016. № 8 (173). P. 30–34.

14. **Feldshtein D. I.** Glubinye izmeneniya detstva i aktualizaciya psixologo-pedagogicheskix problem razvitiya obrazovaniya [Deep changes in childhood and actualization of psychological and pedagogical problems of education development]. [Elektronnyj resurs]. St. Petersburg: SPBGUP, 2011. 36 s. (Izbrannye lekci Universiteta. Vy`p. 119). URL: <https://www.gup.ru/events/news/smi/feld.pdf>
15. **Addis M.** New technologies and cultural consumption — edutainment is born! // European Journal of Marketing. 2002. № 7/8 (39). 13 p.
16. **Aksakal N.** Theoretical view to the approach of the edutainment // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 186. P. 1232–1239.
17. **Catarci M., Fiorucci M.** (ed.) Intercultural education in the European context: theories, experiences, challenges. London; New York: Routledge, 2015. 288 p.
18. **Esta De Fossard.** Writing and producing radio dramas: communication for behavior change. New Delhi: SAGE Publications Pvt. Ltd., 2005. 325 p.
19. **Van Eck Richard.** Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless // EDUCAUSE Review. 2006. Vol. 41. № 2. P. 16–30. URL: <http://www.educause.edu/ero/article/digital-game-based-learning-its-not-just-digital-natives-who-are-restless>
20. **Yan Wang, Xiang Yong Li, Ming Zhang Zuo.** Edutainment technology — a new starting point for education development of China // 37th Annual Frontiers In Education Conference — Global Engineering: Knowledge Without Borders, Opportunities Without Passports (WI, Milwaukee, USA, 10–13 Oct. 2007). Milwaukee: IEEE, 2008. P. 10–13.

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.34.2.09

СИСТЕМНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЧЕЛОВЕКЕ БОРЮЩЕМСЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА¹

Д. В. Иванов,
НГПУ, Новосибирск,
ivanovdirkutsk@yandex.ru

Отечественная психологическая мысль в своем становлении и развитии всегда опиралась на проблемно-смысловые ориентиры тысячелетней национальной традиции осмысления человека, его сущности и базальных характеристик. Психологическое осмысление таких характеристик в различных источниках и текстах, литературных памятниках стало определяющим для кристаллизации понятия «борьба», которое способствует глубокому системному рассмотрению проблем человека (его «норова», сущности, души, духа), утверждения ее значимости для всего общества, защищающего свою этническую идентичность и приверженность высоко нравственным идеалам на протяжении многих веков. Идея борьбы как средства социализации, воспитания и нравственного совершенствования человека стала важным направлением в отечественной психологической мысли начиная с древнейших эпох вплоть до начала XX столетия. Высказывания психологов конца XIX – начала XX в. о человеке содержат системное понимание его как предмета особого изучения в творческой духовной мощи, имеющего историческую связь с демиургом — первым борцом и творцом культуры. Человек в системных представлениях отечественных психологов — это цельное, органическое, общественное существо, он проходит путь развития как телесный и духовный организм, реализует свои культурно-творческие, борюще-творящие силы. Человек — индивидуальная личность, стремящаяся к самосовершенствованию, поскольку бесконечен как «особь духовная и род». В плане своего становления во всех своих характеристиках, данных ему российскими мыслителями, использовавшими систему психологических понятий, человек представлен как борец (человек борющийся), а борьба именно та сила, которая создает материальный, социальный и духовный миры, позволяет достигать поставленных целей самосовершенствования.

Ключевые слова: система; системный подход; демиург; человек борющийся; личность; индивидуальность; социализация; культура; психологическая мысль.

Для цитаты: Иванов Д. В. Системные представления о человеке борющемся в отечественной психологической мысли конца XIX – начала XX века // Системная психология и социология. 2020. № 2 (34). С. 108–118. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.09

Иванов Денис Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.
E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2478-1468>

¹ Продолжение, начало см. № 4 (32), 2019.

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.34.2.09

SYSTEM CONCEPTS OF MAN STRUGGLING IN RUSSIAN PSYCHOLOGICAL THOUGHT IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES

D. V. Ivanov,
NSPU, Novosibirsk,
ivanovdirkutsk@yandex.ru

Psychological thought in Russia in its formation and development has always relied on problem-semantic orientations of the millennial national traditions of human's existence, his nature and basic characteristics. The psychological interpretation of such characteristics in various texts and literature has become decisive for the crystallization of the «struggle» concept, contributing to a deep systematic consideration of human problems (his character, soul, spirit, etc.), its significance for society in general. This understanding serves both to consolidate the protection of person's culture identity and to reinforce his commitment to high moral ideals for many centuries. The idea of struggle, as a mechanism for socialization, upbringing and moral improvement of a person, has taken a prominent role in psychological thought in Russia. Psychologists' statements of the late XIX – early XX centuries contain a system understanding of human as a «subject of special research» in his «creative spiritual power», stressing that human has a historical connection with the «Demiurge» — as the first fighter and creator of culture. In the system concepts of Russian psychologists human is interpreted as a «whole», «organic», and «social» being; he goes through the development path as a «bodily» and «spiritual» organism, realizing his «cultural-creative», «struggling-creative» strength. Man is an «individual personality», striving for self-improvement, since he is infinite in a way of his «spirituality and human kind». With this in view, taking into account some concepts of Russian researchers, human is represented as a fighter (a man who is struggling), and his struggle is precisely the force that creates the material, social and spiritual worlds, and all this together allows him to achieve the goals of self-improvement.

Keywords: system; system approach; demiurge; man struggling; personality; individuality; socialization; culture; psychological thought.

For citation: Ivanov D. V. System concepts of man struggling in Russian psychological thought in the late XIX – early XX centuries // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 2 (34). P. 108–118. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.09

Ivanov Denis Vasilievich, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Psychology and History of Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru; ORCID: [https:// orcid.org/0000-0002-2478-1468](https://orcid.org/0000-0002-2478-1468)

Введение

История российской психологии постоянно находится в поиске тех значимых идей и фактов, которые позволяют не только составить представление об истоках зарождения и становления отечественной психологической мысли в прошлом, но и способствуют появлению новых психологических знаний [26: с. 5]. Зоной роста психологического знания в России стала постоянно поднимаемая на протяжении веков проблема человека и его борьбы, что позволило определить предельные характеристики его существования и самосовершенствования. Отечественная

психологическая мысль (здесь она понимается в контексте идей, выказанных Б. Н. Рыжовым [30]) оказалась восприимчивой к опыту рассмотрения проблемы человека, сохранившейся и транслировавшейся через века.

Проблема человека в отечественной психологической мысли (XI–XIX вв.)

Психологическая мысль России как выраженная преемственность представлений и идей, отмеченных в рефлексии многих отечественных исследователей на всем протяжении ее становления и развития, рассматривала

проблему человека в рамках осознания все-ленской широты и цельности человеческого духа, его духовного самоуглубления. Отмечала героизм и аскетизм человека, его активное сопротивление различным препятствиям и обстоятельствам. Видела ценность творческого самораскрытия, неисчерпаемость индивидуального опыта.

Русская психология, содержащая в своей сердцевине проблему человека, ее психологическое «рассмотрение» («мудрствование»), всегда старалась целостно, системно охватить сложное индивидуальное и общественное бытие в их взаимосвязях и взаимовлияниях, в их противостоянии, ориентировалась на принцип логоцентризма (универсального мирового закона), подразумевая под ним одухотворенность мира и отдельного индивида, отражающего в себе этот мир. Опиралась она также на кардиогностический принцип чувственного познания, морально-нравственного восприятия мира и себя в нем; на апокалиптический — подразумевающий восхождение человека к высшим ступеням совершенства и своему идеалу; и на милитарный — рассматривающий разворачивающийся борцовский потенциал человека в мире его идей и творческого их воплощения в реальности.

Направленность отечественной психологической мысли в ее морально-нравственном понимании человека и его проблем происходила из православной культуры, связанных с ней архетипических идей, т. е. тех первообразов, которые позволяли реализовывать их в личностной и общественной практике созидания человеческого духа. Литературные памятники отечественной культуры оказывали свое воздействие на развитие психологической мысли (былины, летописи, «Слово о терпении и любви», «Поучение Владимира Мономаха», «Послание Никифора I», «Диоптра», «Пчела», «Толковая Палая», «Лествица», «Вертоград многоцветный», «Житие протопопа Аввакума, им самим написанное» и др.). В них нашли отражение вопросы, связанные с морально-нравственным становлением человека, проявлениями его творческого и борцовского потенциалов.

Начиная с русской философской мысли Древней Руси и Московского царства (XI–XVII вв.) человек определялся старцами-

«огнемудрцами» и мыслителями-мудрецами как борющийся за веру и творящий мир идеалов (Феодосий Печерский, Владимир II Мономах, Никифор I, Иоанн Лествичник, Филипп Пустынник, Серапион Владимирский, Сергей Радонежский, Иван IV, И. С. Пересветов, А. М. Курбский, Аввакум и др.).

Неудивительно, что осмысление психологических характеристик, относящихся к описанию нравственно-этических, личностных качеств человека в памятниках духовной и светской литературы, стало определяющим для кристаллизации понятия «борьба», которое способствует глубокому системному рассмотрению проблем человека (его «норова», сущности, души, духа), утверждения ее значимости для всего общества, защищающего свою этническую идентичность и приверженность высоконравственным идеалам на протяжении многих веков.

Человеческая борьба, оказавшаяся в центре философско-психологической рефлексии многих поколений отечественных мыслителей, начиная со времен Древней Руси, рассматривалась как средство социализации, развития потенциальных возможностей человека, его духовного совершенствования и самосовершенствования [12: с. 11–24]. Борьба имела, по мнению ранних отечественных мыслителей, различную причинность. Так, личностно-ценностные причины позволяли человеку выделять свое Я, регулировать свои возможности, а обществу — отмечать успехи и контролировать его устремления. Общественно-полезные причины помогали сплачивать общество, консолидировать общие усилия и более глубоко познавать друг друга в ходе совместной борьбы. Воспетая в различных, начиная с русских летописей и былин, источниках — армейско-военная причинность борьбы как стимул героического поведения человека-борца («храбора»), давала возможность говорить о доминировании воинского авторитета, необходимости защищать родное Отечество и собственный род.

Глубинный интерес к человеку, его борьбе адекватен устремлениям отечественной психологии в ее становлении в качестве самостоятельной отрасли научного знания. Однако, поскольку этот процесс был постепенный,

то неудивительно, что опыт, заложенный еще древнерусской общественной мыслью, склонной со своим «мудрствованием» к выделению борющегося человека в качестве предмета рассмотрения и психологической рефлексии, нашел свой отклик и в философском веке.

Русское Просвещение, вплоть до первой трети XIX столетия, активно включилось в поиск ответов на вопросы о сущности человека, его месте в окружающем мире (В. Н. Татищев, А. Д. Кантемир, А. П. Сумароков, М. В. Ломоносов, Я. П. Козельский, Н. И. Новиков, А. Н. Радищев, М. М. Херасков, Я. П. Княжнин, И. П. Пнин, А. С. Лубкин, А. П. Куницын, И. А. Крылов, П. М. Любовский, В. Ф. Малиновский, Д. В. Веневитинов, П. А. Вяземский, А. С. Грибоедов, В. Ф. Одоевский, П. Я. Чаадаев, И. Д. Якушкин). Человек в понимании русских просветителей естественен, он часть природы (ее дитя), разумен, следовательно, склонен к творчеству, применению законов природы для собственного блага. Человек обладает чувственным и разумным началами, и он борется за гармонизацию и творческое преобразование себя и окружающего мира. Как личность, он проходит духовное и нравственное становление, преодолевает трудности и сложности психологического развития (воля и аффекты). Человек по своей природе социален, он должен занять высокое место в мире. Произойти это должно благодаря его творческой и стремлению к борьбе (личностно-ценностной, общественно-полезной и армейско-военной), достаточно лишь его достойно воспитать (воспитание достоинства у истинного сына отечества). Великие русские просветители активно создавали систему психологических понятий, участвовали в формировании профессионального тезауруса.

В свое время Б. Г. Ананьев подчеркнул взаимосвязь и преемственность идей XVIII и XIX столетий [1: с. 51; 2]. Психологическая мысль в России XIX в., особенно первой его половины, стала преемницей эпохи Просвещения в своем видении человека и его борьбы (В. Г. Белинский, Н. И. Пирогов, А. И. Герцен, Н. П. Огарёв, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев, П. Л. Лавров, К. Д. Ушинский, Н. К. Михайловский и др.) [12: с. 24–50]. В ней

по-прежнему оказались сильны традиции предшествующих поколений с их верой в бесконечное совершенствование борющегося человека.

В представлениях отечественных мыслителей XIX в. о человеке доминирующими явились идеи рациональности и нравственности в его становлении либо через духовное подвижничество (лично-ценностная борьба), либо через выражение своей социальной позиции (общественно-полезная борьба), либо вследствие героизации борцовских возможностей личности (армейско-военная борьба). Мир материальных, социальных и духовных ценностей заставлял понимать согласованность человека и его бытия, человеческой борьбы. Отечественная философско-методологическая аргументация противоборства способствовала описанию и объяснению проблемы борющегося человека в контексте развивающейся российской психологии. Хотя психологема человека мыслилась в рамках традиционных отечественных представлений, тем не менее потребовался новый психологический опыт описания познавательных возможностей, эмоционально-чувственной, волевой, личностной сфер человека. Создавалась система психологического знания, а психология оформлялась как самостоятельная наука.

Однако часто психологии, занимавшейся проблемой человека, оказывалось по пути с человекознанием, базирующимся на естественно-научном мировоззрении, ставившем себе задачу полного постижения человека в естественной истории. Это вполне соотносится с современным положением науки о том, что синтез «разнодисциплинарных знаний о человеке является важным условием развития психологического знания» [31: с. 72]. Таким образом, экскурсии в прошлое человечества, привлечение исторического измерения, составление сравнительных характеристики человека и его «предшественников» были актуальны для отечественных исследователей, разрабатывавших проблематику психологии как науки. Это создавало более полный объем сведений об индивиде, его возможностях, обеспечивало преемственность положений и определений касательно человека и его бытия, формируя тем самым общий

контекст историко-психологического дискурса о человеке борющемся, активно рассматривавшемся исследователями конца XIX – начала XX в.

Проблема человека в отечественной психологии конца XIX – начала XX в.

Современные исследователи признают, что российская, особенно дореволюционная, психология более объемна и многогранна, чем это было принято считать до недавнего времени, а проблема человека — стержневая, позволяющая понимать ход истории и логику развития системы психологических понятий той исторической эпохи, где осуществлялось решение этой проблемы [2; 3; 5; 6; 11: с. 158–163, 197–206; 12; 14; 17; 18; 20; 21: с. 231–241; 22; 23; 25; 30: с. 164–168; 33; 34: с. 4–44]. В этом контексте интереснее и разнообразнее представляется основной круг идей и сложившаяся в ней система понятий в отечественной психологии конца XIX – начала XX в., рассматривавшей проблему человека.

Российские мыслители того времени оказались восприимчивыми не только к западно-европейской психологии, но и к отечественному опыту рассмотрения проблем человека (Н. Х. Вессель, Н. Ф. Бунаков, П. Ф. Каптерев, В. А. Снегирёв, К. Н. Вентцель, В. Н. Сорока-Росинский, М. М. Рубинштейн, А. П. Нечаев, Б. П. Ленский, В. М. Экземплярский) [12].

Отмечая общий подъем интереса к психологическим проблемам, В. Н. Сорока-Росинский заметит: «Человек, и особенно человек в России, долго ждал чести сделаться предметом особого изучения и внимания» [27: с. 566], а М. М. Рубинштейн добавит: «...и при том в его творческой духовной мощи» [29: с. 100].

Рассматривая «предмет особого изучения и внимания», во всей его творческой и духовной мощи, Н. Х. Вессель был уверен, что человеку важно осознать идею о том, что ему надо следовать своей природе, т. е. жить согласно изначальным, заданным природой потенциалам, способностям. Человек «может и должен быть не чем иным, как человеком и делать то, что он способен делать» [10: с. 170].

Психологи, опираясь на созданный предыдущими поколениями отечественных мыслителей широкий базис общественной мысли, предполагали существование «перволюдей» — демиургов, создателей материальной и нематериальной (нравственной) культуры, без которых «человечество никогда не вышло бы из первоначального дикого состояния» [15: с. 87]. Демиурги были и первыми борцами, ведущими за собой, способствующими развитию общества и человека. Человек с древнейших времен сохранил комплекс идей о борьбе, он воспроизводит их в современности в соответствии с возникающими перед ним задачами развития и самосовершенствования.

Говоря о человеке, российские психологи отдавали себе отчет в том, что он «не отделен от общества и всякая его деятельность, одинаково умственная и нравственная, должна быть всегда непрерывно рассматриваема и обсуждаема с двух сторон: личной и общественной» [14: с. 95]. Соответственно, в понимании мыслителей, человек проходит в течение своего многовекового существования двойной путь развития, а именно как органическое существо, когда совершенствуется «его телесная и нервная структура», и как общественное существо, требующее постоянного общения [19: с. 7].

В целом же человек как взаимосвязанная система признавался отечественными психологами в качестве телесного и духовного организма [7–10; 24; 27; 28; 32]. «А организм — такое существо, которое живет и развивается по своим, присущим ему законам, все воспринимаемое изменяет и претворяет собственной деятельностью и подобное себе, возникающее под влиянием внешних возбуждений» [16: с. 358]. Психологи полагали, что внешняя среда, социум и жизнь человека задают ему некий объем побуждений к действиям, однако деятельность конкретного человека есть проявление его собственного своеобразия.

Один из основателей отечественной психологической науки, а именно педагогической и детской психологии, Н. Ф. Бунаков в конце XIX столетия рассуждал о человеке в контексте его собственного индивидуально-го своеобразия, телесного («органического»)

становления и нравственного, духовного совершенства. Этот мыслитель подчеркивал, выступая перед различными общественными и педагогическими аудиториями, что «жизнь и деятельность души находятся в известной зависимости и тесной связи с жизнью и деятельностью тела» [7: с. 41]. Эта зависимость отмечается им как собственное индивидуальное своеобразие человека, которое необходимо учитывать в личной и общественной практике.

Человек понимался как целостное существо [7; 8; 14; 15; 29; 32], как «единство мысли и деятельности, направление своих сил в одну сторону» [15: с. 3–4]. Человек, наследник «демиургов в истории», виделся как культурно-историческая сила, совершенствующая себя и окружающий мир (В. А. Снегирёв, П. Ф. Каптерев, К. Н. Вентцель, М. М. Рубинштейн и др.). Сами культурно-исторические силы развиваются, совершенствуя при этом у каждого человека его творческий познавательный потенциал (отвлеченное мышление, речь, фантазию и т. д.). Культурно-исторические силы отдельного человека преобразуют общественно-социальный процесс культуры, влияют на его развитие [32: с. 65]. Человек все прочнее вписывается в культурный профиль общества. Однако необходимо помнить, что он привносит, зачастую с усилием, борьбой, свою творческую энергию в общий культурный процесс.

Человек описывался еще и как уникальное существо — микрокосм, в котором, по мнению В. Н. Сороки-Росинского, «отражается все Божество — мир» [28: с. 676]. Кроме всего прочего, взгляд на человека в его цельности давал психологам возможность более широко видеть человеческую сущность. Так, например, для М. М. Рубинштейна «быть человеком — значит быть не только полным идеальных стремлений, но и быть жизнеспособным» [29: с. 53]. Под жизнеспособностью подразумевалось умение бороться, поскольку таким образом человек в «его ценности возрастает». Сам Рубинштейн предлагает решать проблему человека, исходя из понимания последнего как «члена всеобщего царства природы», подчиненного естественным законам, как члена общества, как части культуры и как «индивидуальной личности» [12: с. 176–211]. Этот ученый, ставший одним

из основателей педагогической и возрастной психологии в России, пытался охватить все стороны человеческой сущности (часть природы, участник социума и культуры, индивидуальная личность), позволявшей проявлять борюще-творящие возможности каждому индивиду. Однако Рубинштейн также уверен, что человек «дан и жив в культуре, в том, что он сотворил и что он сделал из себя» [29: с. 100]. Эти идеи отстаиваются Рубинштейном на протяжении длительного времени начиная с работ, относящихся к первому десятилетию XX столетия. Он верил, что уже в каждом ребенке присутствуют «зародыши высшего порядка», которые благодаря его борюще-творящей природе развиваются и развертываются во всей своей полноте. Причем предел этому развитию, считали другие психологи, среди которых был В. А. Снегирёв, «нельзя определить даже приблизительно», поскольку, нельзя предсказать, куда может проникнуть человеческая мысль и какие новые понятия и законы она готова «открыть самосознанию» [32: с. 64]. В связи с этим сам человек понимался как «особь духовная и как род»; он постепенно совершенствуется путем роста «в его душе во всех высших и даже низших направлениях ее жизни и деятельности» [Там же].

Вера в безграничные возможности человека приводила к пониманию «бесконечности развития» (В. А. Снегирёв), «физического и духовного совершенствования» [24: с. 155]. Российские психологи также отмечали, что человек все больше и больше «делается способным охватывать своей любовью все, что живет и имеет задатки для развития» [8: с. 40]. Необходимо поэтому человека не только изучать, но и направлять по пути воспитания и образования начиная с раннего детства [33].

Психолог и педагог В. М. Экземплярский поддерживал идею изучения влияния окружающей социальной обстановки на формирование духовного склада человека и жизни отдельных индивидов, потому что это позволяет, по его мнению, оказывать «огромную услугу созданию правильного понимания психики» [35: с. 52].

Отечественные психологи, правильно «понимая психику», размышляя о борюще-творящей природе человека, чьи возможности

и потенциалы развиваются и развертываются во всей своей полноте, особо останавливались на понятии «борьба», создавая модель человека борющегося. По их мнению, человек борющийся, развитый в соответствии со своей природой индивид (телесный и духовный организм), стремящийся к саморазвитию, в борьбе проявляет свою индивидуальность, творчески преобразует себя и окружающую действительность. Борьба как все возрастающий синтез противостояний и слияний действия и взаимодействия, активности и ее ограничения, независимости и зависимости, свободы и «органической солидарности» [9: с. 228] становится средством социализации, воспитания, развития и саморазвития человека. Признается значимость как личностно-ценностной и общественно-полезной, так и армейско-военной причинности человеческой борьбы. Самосозидательная борьба помогает человеку осознавать себя частью материального, социального и духовного миров (Н. Х. Вессель, Н. Ф. Бунаков, В. А. Снегирёв, П. Ф. Каптерев, К. Н. Вентцель, М. М. Рубинштейн, А. П. Нечаев, Б. П. Ленский, В. Н. Сорока-Росинский, В. М. Экземплярский) [12: с. 128–221].

Подводя общий итог некоторых высказываний отечественных психологов конца XIX – начала XX в. о человеке, можно отметить, что в их понимании он предмет особого изучения в творческой духовной мощи, имеющий историческую связь с демиургом — первым борцом и творцом культуры. Человек — это взаимосвязанная система, цельное, органическое, общественное существо. Он проходит путь развития как телесный и духовный организм, реализует свои культурно-творческие, борюще-творящие силы; как цельное существо обнаруживает единство мысли и деятельности; ему присуща высокая жизнеспособность, включающая необходимость борьбы. Борьба выступает средством социализации, воспитания, развития и самосовершенствования человека.

Заключение

Российские психологи конца XIX – начала XX в. выступили преемниками известного им

опыта предшествующих поколений отечественных мыслителей, рассматривавших проблему человека, дополнив собственными идеями и умозаключениями систему сложившихся представлений.

Отечественные психологи представляли человека как часть природы, члена сообщества, творца культуры и, кроме того, индивидуальную личность, стремящуюся к самосовершенствованию, поскольку бесконечен как «особь духовная и род». В плане своего становления во всех своих характеристиках, данных ему российскими мыслителями, человек представлен как борец (человек борющийся), именно та сила, которая созидает материальный, социальный и духовный миры. Жизнеспособный, борющийся человек может достигать поставленных целей самосовершенствования.

Ориентации отечественной психологии конца XIX – начала XX в. могут быть соотнесены по своим базовым установкам с концепциями и теориями всего XX и начала XXI в., которые в лучших своих традициях до сих пор прогнозируют появление человека с большой буквы, подлинно мудрого и гуманного, находящего возможности к преобразованию себя и окружающего мира, способного создать условия для того, чтобы «порождения зла и тьмы» более и более отступали перед «духами добра и света» [4: с. 224].

Представления российских мыслителей, психологов о человеке (и человеке борющемся) оказываются очень актуальными для сегодняшнего дня [13]. Наши современники заняты поиском решения проблемы человека также активно, как это делали и наши предшественники. Исходя из приоритета поиска способов восприятия самой проблемы человека, а также рассмотрения способов созидания человеческого образа в условиях настоящей реальности, можно отметить, что осознание и трансляция в настоящий момент знаний русской психологической мысли о человеке борющемся дает возможность объемно представить развитие научной и общественной практики нашей эпохи. Это позволяет рассматривать человеческую повседневность, для которой характерно напряженно-бодрствующее состояние сознания человека,

его личное участие в «бисерном мире», который стал мелкоструктурным по сравнению с предшествующими эпохами, но по-прежнему представляет собой совокупность реальных форм организации пространства, времени и правил социального и персонального взаимодействия. Именно в своей повседневности человек созидает собственный образ, а также свой мир, где согласуется внешний и внутренний опыт с основными мировоззренческими идеями, педагогическим и психологическим опытом, накопленным предыдущими поколениями, включающим, в том числе, и представления психологической мысли о человеке (человеке борющемся), что способствует формированию смыслового и ценностно-нормативного порядка жизни личности. Опыт

духовной жизни органично входит в повседневность человека.

Адекватно воспринятая идея борьбы, комплекс представлений о человеке борющемся может направлять духовное совершенство нашего современника.

Психология будущего, учитывающая всю многогранность и сложность проблемы человека, сможет включить в себя мультивариативный ее контекст и ценностные аспекты рассмотрения отдельных вопросов («человек телесный», «человек культурный» и объединяющий их характеристики — «человек борющийся»), а также теоретические и экспериментальные исследования с насущной практической сферой индивидуальной и общественной деятельности.

Литература

1. **Ананьев Б. Г.** Русская научная психология и ее роль в мировой психологической науке // Советская педагогика. 1945. № 3. С. 47–56.
2. **Ананьев Б. Г.** Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков: монография. М.: ОГИЗ, 1947. 168 с.
3. **Аншакова В. В.** Проблема личности и ее проявлений в отечественной психологической мысли конца XIX – начала XX столетий // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 2. С. 79–93.
4. **Астауров Л. Б.** Homo sapiens et humanitas — Человек с большой буквы и эволюционная генетика человечности // Новый мир. 1971. № 10. С. 214–224.
5. **Большакова В. В.** Проблема формирования личности в русской психологической мысли XIX – начала XX вв.: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена., 1987. 32 с.
6. **Братусь Б. С.** К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3–19.
7. **Бунаков Н. Ф.** Школьное дело: лекции. СПб.: Тип. А. М. Котомина, 1874. 442 с.
8. **Вентцель К. Н.** Среда как фактор нравственного воспитания // Образование. 1900. № 3. С. 35–47.
9. **Вентцель К. Н.** Этика и педагогика творческой личности (Проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармоничного развития жизни и сознания): в 2 т. Т. 1. Этика творческой личности. М.: Изд-во К. И. Тихомирова, 1911. 388 с.
10. **Вессель Н. Х.** Педагогические сочинения: сб. / сост. В. Я. Струминский. М.: Гос. уч.-пед. изд-во МП РСФСР, 1959. 320 с.
11. **Ждан А. Н.** История психологии: От Античности до наших дней. 7-е изд., испр. и доп. М.: Академ. проект; Фонд «Мир», 2007. 576 с.
12. **Иванов Д. В.** «Человек борющийся» в неклассической российской психологии (конец XIX – начало XX вв.): монография. Иркутск: Изд-во ИрГСХА, 2005. 252 с.
13. **Иванов Д. В., Галюк Н. А.** Человек как субъект воспитания: теоретический и прикладной аспекты // Журнал прикладной психологии. 2006. № 6–3. С. 84–93.
14. **Каптерев П. Ф.** Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели: монография. СПб.: Тип. И. Н. Скороходова, 1897. 146 с.
15. **Каптерев П. Ф.** Аристократия ума в школе и жизни // Образование. 1901. № 3. С. 86–102.
16. **Каптерев П. Ф.** Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
17. **Кулешова Л. Н.** Психология воспитания: монография: в 2 ч. Ч. 1: Становление и разработка проблем воспитания в дореволюционный период. Ставрополь: Изд-во Северо-Кавк. гос. техн. ун-та, 1999. 256 с.

18. **Кулешова Л. Н., Саванович И. В.** Развитие отечественной психологии воспитания в 19–20 веках // Журнал прикладной психологии. 2006. № 4. С. 95–97.
19. **Ленский Б. П.** Товарищество и его социально-этическая роль в воспитании // Семья и школа. 1878. № 1. Кн. 2. Воспитание и обучение. С. 1–17.
20. **Лидак Л. В.** Педагог как объект научной рефлексии в российской педагогической психологии второй половины XIX–XX вв.: дис. ... д-ра психол. наук. Ставрополь: Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т., 2001. 400 с.
21. **Марцинковская Т. Д.** История возрастной психологии. М.: Акад. проект; Трикта, 2010. 312 с. (Gaudeamus).
22. **Мехтиханова Н. Н.** История отечественной психологии конца XIX – начала XX в.: учеб. пособие. М.: Флинта, 2010. 192 с.
23. **Наумова Д. В.** Проблема личности и ее развития в отечественной психологии (вторая половина XIX – первая треть XX): автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: ПИ РАО, 2001. 18 с.
24. **Нечаев А. П.** Очерк психологии для воспитателей и учителей. 5-е изд. Петроград: Тип. П. П. Сойкина, 1915. 348 с.
25. **Никольская А. А.** Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России: монография. Дубна: Феникс, 1995. 336 с.
26. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 1 (9). С. 5–15.
27. **Росинский В. Н. (Сорока-Росинский В. Н).** Психология в России // Вестник знания. 1908. № 4. С. 562–566.
28. **Росинский В. Н. (Сорока-Росинский В. Н).** Психология в России // Вестник знания. 1908. № 5. С. 676–683.
29. **Рубинштейн М. М.** Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. М.: Книгоизд-во К. И. Тихомирова, 1913. 594 с.
30. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. Пути и закономерности. М.: Воен. изд-во, 2004. 240 с.
31. **Рыжов Б. Н.** Системная психология: монография. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
32. **Снегирев В. А.** Психология. Харьков: Тип. Адольфа Дарре, 1893. 700 с.
33. **Урунтаева Г. А.** Теоретико-методические основы изучения воспитателем ребенка-дошкольника в истории отечественной психологии (вторая половина XIX – 20-30-е гг. XX в.): дис. ... д-ра психол. наук. СПб.: СПб. ун-т, 2003. 503 с.
34. **Фоминных Е. К., Пучкова И. М.** История психологии. Развитие отечественной психологии: учеб. пособие. Казань: КГУ им. В. И. Ульянова-Ленина, 2007. 150 с.
35. **Экземплярский В. М.** Эксперимент в психологии и педагогике и наука о воспитании // Вестник воспитания. 1917. № 1. С. 46–61.

References

1. **Ananiev B. G.** Russkaya nauchnaya psixologiya i ee rol' v mirovoj psixologicheskoy nauke [Russian scientific psychology and its role in world psychological science] // Soviet pedagogy. 1945. № 3. P. 47–56.
2. **Ananiev B. G.** Ocherki istorii russkoj psixologii XVIII i XIX vekov [Essays on the history of Russian psychology of the 18th and 19th centuries: monograph]. Moscow: OGIZ, 1947. 168 p.
3. **Anshakova V. V.** Problema lichnosti i ee proyavlenij v otechestvennoj psixologicheskoy my'sli konczax XIX – nachala XX stoletij [The problem of personality and its manifestations in Russian psychological thought of the late XIX – early XX centuries] // Methodology and the history of psychology. 2007. Vol. 2. Issue 2. P. 79–93.
4. **Astaurov L. B.** Homo sapiens et humanitas — Chelovek s bol'shoj bukvy` i e'volucionnaya genetika chelovechnosti [Homo sapiens et humanitas — A man with a capital letter and the evolutionary genetics of humanity] // New World. 1971. №. 10. P. 214–224.
5. **Bolshakova V. V.** Problema formirovaniya lichnosti v russkoj psixologicheskoy my'sli XIX – nachala XX vv. [The problem of personality formation in Russian psychological thought of the 19th – early 20th centuries: dis. ... Dr. Psychol. sciences]. Leningrad: Leningrad State Pedagogical Institute named after A. I. Herzen., 1987. 32 p.

6. **Bratus B. S.** К проблеме человека в психологии [To the problem of man in psychology] // Questions of psychology. 1997. №. 5. P. 3–19.
7. **Bunakov N. F.** Shkol'noe delo. Lekcii [School business. Lectures]. St. Petersburg: Tipografia A. M. Kotomina, 1874. 442 p.
8. **Wentzel K. N.** Sreda kak faktor npravstvennogo vospitaniya [Environment as a factor in moral education] // Education. 1900. № 3. P. 35–47.
9. **Wentzel K. N.** E'tika i pedagogika tvorcheskoj lichnosti (Problemy' npravstvennosti i vospitaniya v svete teorii svobodnogo garmonichnogo razvitiya zhizni i soznaniya): v 2. T. 1. E'tika tvorcheskoj lichnosti [Ethics and pedagogy of a creative person (Problems of morality and education in the light of the theory of free harmonious development of life and consciousness): in 2 vol]. Vol. 1. Ethics of a creative person. Moscow: Tipografia K. I. Tikhomirov, 1911. 388 p.
10. **Wessel N. Kh.** Pedagogicheskie sochineniya [Pedagogical essays: collection] / comp. V. Ya. Struminsky. Moscow: State. student-ped. Publishing House of the MP RSFSR, 1959. 320 p.
11. **Zhdan A. N.** Istoriya psixologii: Ot Antichnosti do nashix dnei [The History of Psychology: From Antiquity to the Present]. 7th ed. correct and add. Moscow: Academ. Project; Fund "World", 2007. 576 p.
12. **Ivanov D. V.** «Chelovek boryushhij» v neklassicheskoj rossijskoj psixologii (konec XIX – nachalo XX vv.): [«A man struggling» in non-classical Russian psychology (late XIX – early XX centuries)]: monograph. Irkutsk: Publishing House of the Irkutsk State Agricultural Academy, 2005. 252 p.
13. **Ivanov D. V., Galyuk N. A.** Chelovek kak sub`ekt vospitaniya: teoreticheskij i prikladnoj aspekt [Man as a subject of education: theoretical and applied aspects] // Journal of Applied Psychology. 2006. № 6-3. P. 84–93.
14. **Kapterev P. F.** Novaya russkaya pedagogiya, ee glavnejshie idei, napravleniya i deyateli [New Russian pedagogy, its main ideas, directions and figures]. St. Petersburg: Tipografiya I. N. Skorokhodova, 1897. 146 p.
15. **Kapterev P. F.** Aristokratiya uma v shkole i zhizni [The aristocracy of the mind in school and life] // Education. 1901. № 3. P. 86–102.
16. **Kapterev P. F.** Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical essays] / ed. A. M. Arsenyev. Moscow: Pedagog, 1982. 704 p.
17. **Kuleshova L. N.** Psixologiya vospitaniya: monografiya: v 2 ch. Ch. 1: Stanovlenie i razrabotka problem vospitaniya v dorevolucionny'j period. [Psychology of education: monograph: in 2 hours. Part 1: Formation and development of problems of education in the pre-revolutionary period]. Stavropol: Publishing House of the North Caucasus. state tech. University, 1999. 256 p.
18. **Kuleshova L. N., Savanovich I. V.** Razvitie otechestvennoj psixologii vospitaniya v 19-20 vekax [The development of domestic psychology of education in the 19–20 centuries] // Journal of Applied Psychology. 2006. № 4. P. 95–97.
19. **Lensky B. P.** Tovarishhestvo i ego social'no-e'ticheskaya rol' v vospitanii [Partnership and its socio-ethical role in education] // Family and School. 1878. № 1. Book. II. Education and training. P. 1–17.
20. **Lidak L. V.** Pedagog kak ob`ekt nauchnoj refleksii v rossijskoj pedagogicheskoj psixologii vtoroj poloviny' XIX-XX vv. [The teacher as an object of scientific reflection in Russian pedagogical psychology of the second half of the 19th-20th centuries: dis. ... Dr. Psychol. Sciences]. Stavropol: North Caucasus. state tech. Univ., 2001. 400 p.
21. **Martsinkovskaya T. D.** Istoriya vozrastnoj psixologii [History of developmental psychology]. Moscow: Acad. Project; Triksta, 2010. 312 p. (Gaudeamus).
22. **Mehlikhanova N. N.** Istoriya otechestvennoj psixologii konca XIX – nachala XX v. [The history of Russian psychology of the late XIX–early XX century]. Moscow: Flint, 2010. 192 p.
23. **Naumova D. V.** Problema lichnosti i ee razvitiya v otechestvennoj psixologii (vtoraya polovina XIX – pervaya tret' XX) [The problem of personality and its development in Russian psychology (second half of the XIX – the first third of the XX): author. dis. ...PhD in Psychol. Sciences]. Moscow: PI RAO, 2001. 18 p.
24. **Nechaev A. P.** Oчерк psixologii dlya vospitatelej i uchitelej. 5-e izd. [Essay on psychology for educators and teachers. 5th ed.] Petrograd: Type. P.P. Soykina, 1915.348, II, 1 p. tab. from.
25. **Nikolskaya A. A.** Vozrastnaya i pedagogicheskaya psixologiya v dorevolucionnoj Rossii [Age and pedagogical psychology in pre-revolutionary Russia: a monograph]. Dubna: Phoenix, 1995. 336 p.
26. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** Istoriya psixologii s sistemny'x pozicij [The history of psychology from a systemic perspective] // System Psychology and Sociology. 2014. № 1 (9). P. 5–15.
27. **Rosinsky V. N.** (Magpie-Rosinsky V.N.). Psixologiya v Rossii [Psychology in Russia] // Bulletin of knowledge. 1908. № 4. P. 562–566.

28. **Rosinsky V. N.** (Magpie-Rosinsky V.N.). Psihologiya v Rossii [Psychology in Russia] // Bulletin of knowledge. 1908. № 5. P. 676–683.
29. **Rubinstein M. M.** Ocherk pedagogicheskoy psihologii v svyazi s obshhej pedagogikoj [Essay on educational psychology in its connection with general pedagogy]. Moscow: Book publishing K.I. Tikhomirova, 1913. 594 p.
30. **Ryzhov B. N.** Istoriya psihologicheskoy my`сли. Puti i zakonomernosti [The history of psychological thought. Ways and patterns]. Moscow: Military Publishing House, 2004. 240 p.
31. **Ryzhov B. N.** Sistemnaya psihologiya [System psychology]. 2nd ed. Moscow: T8 Publishing Technologies, 2017. 356 p.
32. **Snegiryov V. A.** Psihologiya [Psychology]. Kharkov: Tipografia Adolphe Darre, 1893. 700 p.
33. **Uruntaeva G.A.** Teoretiko-metodicheskie osnovy` izucheniya vospitatelem rebenka — doshkol`nika v istorii otechestvennoj psixologii (vtoraya polovina XIX – 20–30-e gg. XX v.) [Theoretical and methodological foundations of the teacher educating a child — a preschooler in the history of Russian psychology (second half of the XIX – 20–30-ies of XX century): dis. ... Dr. Psychol. Sciences]. St. Petersburg: SPb. Univ., 2003. 503 p.
34. **Fominykh E. K., Puchkova I. M.** Istoriya psixologii. Razvitie otechestvennoj psixologii [The history of psychology. The development of domestic psychology] Kazan: KSU named after V. I. Ulyanov-Lenin, 2007. 150 p.
35. **Ekzemplyarsky V. M.** E`ksperiment v psihologii i pedagogike i nauka o vospitanii [An experiment in psychology and pedagogy and the science of education] // Bulletin of Education. 1917. № 1. P. 46–61.

УДК 316

DOI 10.25688/2223-6872.2020.34.2.10

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ ЕДИНОЙ СИСТЕМЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

В. В. Рябов,

МГПУ, Москва,

RyabovV@mgpu.ru,

В. М. Ананишнев,

МГПУ, Москва,

AnanishnevVM@mgpu.ru,

А. В. Ткаченко,

МГПУ, Москва,

TkachenkoAV@mgpu.ru,

В. И. Меркушин,

МГПУ, Москва,

MerkushinVI@mgpu.ru,

Л. А. Машкова,

МГУ, Москва,

la.mashkova@gmail.com

В статье представлены результаты теоретической части исследования, проведенного в рамках инновационной площадки, созданной на базе Московского городского педагогического университета на тему «Социальная адаптация студентов в условиях формирования городского университетского образовательного комплекса столичного мегаполиса». Основной целью создания площадки являлась разработка системы социализации и социальной адаптации студентов в условиях формирования образовательного комплекса городского университета.

Задачи теоретической части исследования:

- изучение системного характера социализации российской молодежи;
- анализ и разработка инновационных технологий социализации студентов в вузе;
- определение структуры организационной поддержки социализации студентов университетского образовательного комплекса.

Гипотеза теоретической части исследования: создание городского университетского образовательного комплекса столичного мегаполиса и разработка инновационных технологий социализации студентов будет способствовать притоку абитуриентов в вузы в условиях демографического спада.

Московский городской педагогический университет формируется как распределенный городской университетский образовательный комплекс, состоящий из образовательных учреждений разного уровня: университетская школа, педагогические колледжи, институты университета и университетский образовательный округ, включающий образовательные учреждения, имеющие партнерские отношения с университетом. Расширение университетского образовательного комплекса будет способствовать росту базы производственной практики и корректировке учебных планов под нужды организаций-партнеров. Данное расширение может происходить благодаря развитию сети малых инновационных предприятий, созданию широкой партнерской сети организаций как социальной сферы (социальная защита, здравоохранение, культура), так и крупных предпринимательских структур, находящихся в столичном мегаполисе.

© Рябов В. В., Ананишнев В. М., Ткаченко А. В., Меркушин В. И., Машкова Л. А., 2020

Организация стажировок и подготовка целевых дипломных работ будет способствовать увеличению процента трудоустроенной молодежи.

Такой подход не только дает определенные преимущества в наборе абитуриентов, формирует «лестницу жизненного успеха» обучающихся, но и создает проблемы при их социализации и социальной адаптации, особенно для социально уязвимых категорий студентов (инвалиды, сироты, иностранцы и иногородние). Следовательно, разработка системы социализации и социальной адаптации учащихся в условиях формирования городского университетского образовательного комплекса будет способствовать созданию благоприятной образовательной среды, что, в свою очередь, привлечет дополнительное число абитуриентов в вуз.

Особое внимание уделено анализу и разработке инновационных технологий социализации студентов в вузе, а также рекомендаций по созданию университетской службы консультантов по интеграции, которая поможет в развитии системы социализации всех категорий студентов.

В заключение делается вывод о необходимости создания и внедрения трехуровневой системы инновационных технологий социализации студента: комплексной (моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе), практико-ориентированной (организация различных видов студенческих практик), индивидуально-личностной (ориентирование на индивидуальные особенности и способности студента). Внедрение этой системы дает возможность создания благоприятной образовательной среды, способствует сглаживанию процессов социализации молодежи в университете, что будет привлекать дополнительное число абитуриентов. Создание университетской службы консультантов по интеграции поможет в развитии системы социализации и социальной адаптации студентов.

Ключевые слова: социализация; социальная адаптация; социальная система; университет; образовательный комплекс; кампус; мегаполис.

Для цитаты: Рябов В. В., Ананишнев В. М., Ткаченко А. В., Меркушин В.И., Машкова Л. А. Инновационные технологии социализации студентов в рамках единой системы университетского образовательного комплекса // Системная психология и социология. 2020. № 2 (34). С. 119–133. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.10

Рябов Виктор Васильевич, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО, президент Московского городского педагогического университета, заведующий общеуниверситетской кафедрой всеобщей и российской истории Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: RyabovV@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7270-2744>

Ананишнев Владимир Максимович, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социологии и психолого-социальных технологий Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: AnanishnevVM@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8762-1365>

Меркушин Владимир Иванович, специалист управления научных исследований и разработок Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: Merkushinvi@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0543-9480>

Ткаченко Александр Владимирович, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры социологии и психолого-социальных технологий Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: TkachenkoAV@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5271-3665>

Машкова Лариса Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета государственного управления МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва.

E-mail: la.mashkova@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7877-5418>

UDC 316

DOI 10.25688/2223-6872.2020.34.2.10

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR STUDENT SOCIALIZATION
IN A SINGLE SYSTEM OF UNIVERSITY EDUCATIONAL COMPLEX****V. V. Ryabov,**

MCU, Moscow,

*RyabovV@mgpu.ru,***V. M. Ananishnev,**

MCU, Moscow,

*AnanishnevVM@mgpu.ru,***A. V. Tkachenko,**

MCU, Moscow,

*TkachenkoAV@mgpu.ru,***V. I. Merkushev,**

MCU, Moscow,

*MerkushinVI@mgpu.ru,***L. A. Mashkova,**

MSU, Moscow,

la.mashkova@gmail.com

The article presents the results of the theoretical part of the research «Social student adaptation in the conditions of the formation of the City University complex», conducted in the framework of the innovative platform created on the basis of the Moscow City University. The main goal of creating the platform was to develop a system of student socialization and their social adaptation in the context of the formation of the educational complex in the University.

The tasks of the theoretical part of the study: research the system nature of Russian youth socialization; analysis and development of innovative technologies for student socialization at the University; determination of the structure of organizational support for student socialization at the University educational complex.

The hypothesis of the theoretical part of the study was that the creation of a single University educational complex and the development of innovative technologies for student socialization will facilitate the flow of applicants to the University in conditions of demographic decline.

Moscow City University is formed as a distributed city university educational complex consisting of educational institutions of different levels: university schools, teacher training colleges, university institutes and the university educational district including educational institutions that have partnerships with the university. The expansion of the university educational complex will contribute to the growth of the base of industrial practice and the adjustment of curricula to the needs of partner organizations. It can be introduced by the development of a network of small innovative enterprises or a wide partner network of different organizations of both social sphere (social protection, healthcare and etc.) and large business structures located in the city.

It gives certain advantages in the recruitment of applicants, forming for students the «ladder of life success», but also it creates problems in student socialization and social adaptation, especially for socially vulnerable categories of students (people with disabilities, orphans, foreigners and etc.). Therefore, the development of a model of student socialization and social adaptation in the conditions of the formation of the city university educational complex will contribute to the creation of a favorable educational environment that will bring an additional number of applicants to the university.

Particular attention is paid to the analysis and development of innovative technologies for student socialization at the university as well as recommendations on the creation of a university service of consultants on student integration into University life.

It concluded that it is necessary to build and implement a three-level system of innovative technologies for student socialization: integrative (modeling professional activities in the educational process), practice-oriented (organization of various types of student practices), individual and personal (focusing on individual

students' characteristics and abilities). The introduction of this system makes it possible to create a favorable and comfortable educational environment for student socialization at the University and these measures would certainly bring an additional number of applicants to the University. The creation of a University service of consultants on student integration into University environment will help in development of student socialization system.

Keywords: socialization; social adaptation; social system; university; educational complex; campus; megalopolis.

For citation: Ryabov V. V., Ananishnev V. M., Tkachenko A. V., Merkushin V. I., Mashkova L. A. Innovative technologies for student socialization in a single system of university educational complex // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 2 (34). P. 119–133. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.10

Ryabov Victor Vasilyevich, Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, President of the Moscow City University, Head of the University Department of General and Russian History at the Institute of Humanitarian Sciences at the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: RyabovV@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7270-2744>

Ananishnev Vladimir Maksimovich, Doctor of Sociological Sciences, Professor, Professor at the Department of Sociology and Psychosocial Technologies at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: AnanishnevVM@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8762-1365>

Tkachenko Alexander Vladimirovich, PhD in Historical Sciences, Associate professor, Associate Professor at the Department of Sociology and Psychosocial Technologies at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: TkachenkoAV@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5271-3665>

Merkushin Vladimir Ivanovich, Specialist at the Department of Science Research Management and Development at the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: Merkushinvi@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0543-9480>

Mashkova Larisa Alexandrovna, PhD in Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages of the Faculty of Public Administration of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

E-mail: la.mashkova@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7877-5418>

Введение

В современном мегаполисе университет может быть сформирован как городской образовательный комплекс, состоящий из учебных заведений разных уровней: университетских школ и колледжей, институтов и факультетов, а также образовательных учреждений, которые являются частью университетского образовательного округа и имеют партнерские отношения с университетом. Учебные подразделения могут быть расположены в разных районах большого города, что дает университету преимущество в наборе абитуриентов. Однако обучение и проживание в распределенном университетском городке создает проблемы для общения и социализации студентов. Возникает проблема создания единого образовательного пространства, объединения разрозненного коллектива студентов

и подключения их к жизни крупного образовательного учреждения. А переход от одной ступени образования к другой, от школы или колледжа до магистратуры или аспирантуры, вызывает дополнительную потребность в адаптации к изменяющимся условиям обучения.

Серьезные затруднения с социализацией и адаптацией происходят в разных группах обучающихся распределенного комплекса. Разработка программ социальной адаптации для разных категорий студентов приобретает особую актуальность в связи с уменьшением притока абитуриентов в вузы в условиях демографического спада. Создание благоприятной инновационной образовательной среды способно привлечь дополнительное число абитуриентов в вуз.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование разработки

инновационных технологий системы социализации и социальной адаптации разных групп студентов в условиях создания городского университетского образовательного комплекса, который формируется в современном мегаполисе.

Системный характер социализации российской молодежи

Многие современные исследования пытаются ответить на вопрос о том, как развивается российская молодежь, родившаяся в первые два десятилетия после распада Советского Союза. Вопрос подразумевает, что эти молодые люди должны иметь личные качества, которые отличаются от качеств других поколений. Ценностные ориентации, установки, авторитеты и устремления молодых россиян сформировались в условиях социальной трансформации и чаще всего изучаются в связи с социальными процессами, характеризующими переходное общество. Однако вопрос о дальнейших действиях зрелой молодежи и особенностях социализации нового поколения, родившегося в 2010-х годах и еще пребывающего на стадии взросления, остается неясным.

Серьезная попытка описать социализацию российской молодежи была предпринята Институтом социологии РАН, опубликовавшим монографию о социальной динамике развития молодого поколения [4]. Полученные ИС РАН данные коррелируются с результатами опросов Всероссийского центра изучения общественного мнения, которые показали, что современную молодежь характеризуют общительность, интерес к спорту, жизненная активность, открытость и стремление к материальному достатку. Все эти качества импонируют старшим поколениям, вследствие чего в последние годы социологи стали менее критично относиться к образу жизни молодых людей, чем это было в 1990–2000-е годы¹. В частности, М. А. Ядова опровергает широко

распространенное в недавнем прошлом убеждение о моральном разложении постсоветской молодежи. Она также подчеркивает стремление молодых соотносить свои действия с точкой зрения тех людей, которые, по мнению юношей и девушек, заслуживают их особого доверия. Однако аналогичная потребность существовала и у молодых людей, которые прошли социализацию в советское время [10].

В большинстве исследований социализация интерпретируется как формирование личности, приобретающей социальный опыт путем усвоения норм поведения, принятых в обществе. В гуманитарных науках распространены субъектно-субъектный подход к пониманию процесса социализации, суть которого заключается в описании последовательных изменений, происходящих с человеком, преодолевающим жизненные препятствия. В исследованиях по теме социализации ее представляют, с одной стороны, как адаптивный процесс включения индивида в систему социальных отношений путем приобретения необходимых социально значимых качеств личности, а с другой стороны, как процесс раскрытия индивидуальных черт личности. Это означает, что содержание процесса социализации может быть сведено к усвоению человеком влияния социальной системы в целом и в то же время к развитию особого отношения человека к этой системе. Последнее обстоятельство важно при работе со студентами, поскольку при грамотном подходе к организации учебного процесса оно раскрывает творческий потенциал учащихся [5].

Социализация и социальная адаптация тесно взаимосвязаны, потому что с их помощью человек становится частью социальной системы и приобретает жизненный опыт, соответствующий ее стандартам. В рамках научного анализа эти процессы могут рассматриваться через общие и конкретные детали, на которых они основаны. Более того, большинство исследователей, отмечая функциональную близость обоих процессов, считают их идентификацию по форме и содержанию неприемлемой. Основное различие заключается в том, что социализация происходит от рождения до смерти человека, а социальная адаптация происходит скачкообразно,

¹ Даешь, молодежь! [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116284> (дата обращения: 03.07.2020).

останавливаясь и обновляясь в зависимости от различных обстоятельств [12]. Приспосабливаясь к социальной системе, человек за относительно короткий промежуток времени активно развивает социальную среду в незнакомых условиях.

Социализация — это сочетание адаптации и изоляции человека в рамках определенной социальной системы. Адаптация в процессе успешной социализации — это не что иное, как согласование требований системы и ожиданий участников этого процесса. А изоляция, о которой пишется реже, сводится к автономии человека, когда у него есть необходимость иметь свои собственные взгляды на системные порядки (ценностная автономия), свои собственные привязанности (эмоциональная автономия) и способность противостоять тем барьерам, которые мешают его самоопределению и самореализации в рамках определенных систем (поведенческая автономия). Другими словами, адаптация — это приобретение индивидуумом социальных характеристик личности, а изоляция — закрепление у него личностных качеств.

Эффективная социализация личности предполагает гармоничное сочетание адаптации и изоляции. Однако антитеза «адаптация – изоляция» не основана на противопоставлении пассивного и активного поведения, поскольку большинство исследователей приписывают активность к характерным признакам социальной адаптации. Более точное сравнение было бы между частными и общественными интересами [18: с. 496].

Достижение баланса между адаптацией и изоляцией личности всегда затруднительно, поскольку личностные характеристики, которые развились в результате социализации, могут потерять свое значение из-за случайных факторов. В условиях обновления системы — это противоречие, присущее социализации, только усиливается. Это особенно актуально для молодых людей, которые из-за юношеского максимализма и отсутствия опыта испытывают трудности с адекватной оценкой доминирующей культуры общества. Под влиянием ряда факторов возрастает вероятность развития аномии или подавления социальных потребностей молодежи социальной

системой. В связи с этим воспитание как социально контролируемый тип социализации, целенаправленно осуществляемый в семьях и образовательных организациях, может помочь молодому поколению приблизиться к балансу между адаптацией к обществу и индивидуальной изоляцией в нем и тем самым снизить возможные издержки социализации.

Понятие «социализация», как и «адаптация», носит многоплановый характер. Понимание роли собственной деятельности человека в процессе адаптации к существующей системе предполагает различие между научными определениями «социализация» и «социальная адаптация».

Социальная адаптация является одним из важнейших свойств социальной системы. Одновременно ключевым аспектом оценки эффективности процесса адаптации является продуктивный аспект. Фактически социальная адаптация в условиях современного общества, в котором скорость изменений затрудняет их восприятие значительной частью общества, является попыткой сохранить и упорядочить быстро развивающуюся и сложную социальную систему.

Поиск нормативно обусловленной социальной роли в постоянно меняющемся обществе особенно труден для молодого поколения, на которое практически не влияют традиционные социальные институты, из-за чего возникает противоречие между стремлением к социальной активности и стремлением к индивидуализму. Значит, целью социальной адаптации является выбор такого варианта действий, при котором молодой человек становится полноценной частью социальной системы.

Успешная адаптация личности к системе, меняющей свои формы, как правило, осуществляется целенаправленно. Поэтому формирование социальной адаптивности студента в крупном вузе сводится к развитию его способности выбирать оптимальные стратегии адаптации, которые помогут удовлетворить его основные социальные потребности, в том числе потребность в самоутверждении, самореализации, уважении, общении и т. д. В современных условиях перед социальным институтом образования стоит задача

обеспечения социальной адаптации юношей и девушек на все годы обучения в университете и на их дальнейшую деятельность после получения диплома [2: с. 186].

В научной литературе адаптация традиционно рассматривается как свойство любой саморегулируемой системы. В подавляющем большинстве социологических, психолого-педагогических исследований социальная адаптация характеризуется как деятельность индивида по отношению к социальной среде и адаптация индивида к условиям пребывания в этом обществе или в той социальной группе, к которой он относится, принадлежит [14]. Человек изучается не только как объект влияния социальных институтов, но и как субъект активной социальной деятельности.

Для научного понимания феномена социальной адаптации категория социального взаимодействия становится все более важной. Взаимодействуя с различными социальными группами, индивид ассимилирует социальные роли и ценности социальной системы, объективно способствуя изменениям в системе посредством распространения новых идей и форм практики [11]. В результате не только человек адаптируется к социальным условиям, но и осознает свои потребности и интересы [7].

Адаптивная деятельность заключается в соблюдении определенных стратегий адаптации. В отношениях между человеком и обществом известны две полярные стратегии взаимодействия: пассивная и активная. Пассивная стратегия означает следование утвержденным в социальной системе правилам поведения. Активная стратегия выражается в фокусе действий на изменении системы и ее адаптации к вашим потребностям. Таким образом, и сам человек, и общественный строй меняются. Человек осваивает социальный опыт в соответствии со своими потребностями и ценностными ориентациями [19: с. 615].

При активной стратегии адаптации человек целенаправленно ищет лучший выход из сложной жизненной ситуации. В результате он получает новый опыт. Попытки уйти от проблем демонстрируют, соответственно, пассивную адаптационную стратегию. Следовательно, выгода социальной адаптации

для человека и социальной системы заключается в формировании знаний и умений, которые позволяют человеку решать сложные ситуации, а системе — поддерживать свой внутренний нормативный порядок. Это означает, что необходимо целенаправленно формировать способность студентов выбирать стратегии адаптации, которые применимы для удовлетворения основных социальных потребностей [15]. Студенты, адаптированные к обществу, будут востребованы в различных видах деятельности, что будет объективно способствовать развитию самой социальной системы [13].

Ряд исследователей (А. А. Баранов, В. Н. Безносиков, И. А. Георгиева, А. Н. Жмыриков, И. К. Кряжева, А. Р. Кудашев, Н. Н. Мельникова, А. А. Реан и др.) объединяют показатели адаптивности в две большие группы: внешнюю, или объективную, и внутреннюю, или субъективную. Внешние показатели отражают соответствие личностного поведения нормативным параметрам социальной системы. Результат адаптации в этом случае можно интерпретировать как достижение внешнего благополучия через линию поведения, предписанную системой. А внутренние показатели адаптивности отражают общее психическое состояние, чувство комфорта и удовлетворенности человека, отсутствие напряжения и беспокойства. Сочетание внешних и внутренних показателей, личных потребностей и потребностей социальной системы является главной задачей процесса социальной адаптации. Поэтому адаптацию можно считать успешной, когда ее результат сходится как с объективными, так и с субъективными показателями.

В свою очередь, эффективность процесса адаптации также связана с двумя группами факторов: внешними, связанными с окружающей средой, и внутренними, связанными с личностью адаптируемого. К внешним факторам М. П. Будякина, И. К. Кряжева, Л. М. Растова, А. А. Русалинова и др. относят характеристики различных видов человеческой деятельности и особенности социальной системы. К внутренним факторам относят возрастные и половые особенности человека, их мотивацию и ценностные ориентации, о которых, в частности, писали в своих работах

И. А. Георгиев, В. В. Гриценко, Н. А. Свиридов, Е. В. Таранов и другие. К той же группе относится социальная адаптивность как способность индивида к адаптации.

Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что педагогическая и административная поддержка эффективной социализации и адаптации студентов вузов должна осуществляться двумя способами: путем создания наиболее благоприятной инновационной образовательной среды с использованием инновационных технологий социализации, а также путем развития профессиональной социализации и созданием университетской службы интеграционных консультантов.

Инновационные технологии социализации студентов в вузе

Увеличение темпов социально-экономического развития страны привело к значительным изменениям в социальных группах и в социальных отношениях. Наиболее чувствительной к этим изменениям является молодежь, которая, пытаясь успешно пройти социализацию в жизни, быстро реагирует на вызовы времени, на постоянно меняющиеся социальные отношения, на неопределенности в перспективах развития собственной жизни и в будущем развитии страны. Высшее образование, являясь базисной основой первичной социализации молодежи, призвано помочь студентам в освоении новых социальных ролей и навыков в условиях происходящей трансформации общества с учетом общей направленности социального развития.

В учреждениях высшего образования возникают проблемы, связанные с поиском новых основ социализации учащейся молодежи, ориентированных прежде всего на инновационные технологии социализации в условиях постоянных перемен и на формирование ценностных ориентаций личности студента, которые обеспечивают включение молодого человека в общецивилизационные процессы и повышение социальной культуры молодежи [8].

В своей статье А. И. Ковалева на основе авторской концепции социализации

представляет проблемы формирования личности студентов на этапе обучения в университете, который характеризуется как институт социализации. Автор исследования утверждает, что «самая важная проблема с социализацией и студентами — это, прежде всего, сложность ее этапа для студентов, заключающаяся в завершении первичной и начале вторичной социализации» [3: с. 51]. Студент приходит в университет, уже имея социальную сущность, которая предполагает устойчивый набор социально значимых черт и вовлеченность в связи с общественностью. В университете заканчивается период первичной социализации студента. Как правило, он приобретает определенную систему ценностей, готовность к саморазвитию.

По результатам исследования проблем студенческой молодежи автором определен высокий уровень удовлетворенности обучающихся условиями учебы, при этом студенты, которые довольны оборудованием аудиторий, уровнем информационных технологий, определяют свою удовлетворенность университетом в целом выше. Студенты, которые не участвуют в общественной жизни университета, оценивают свою удовлетворенность университетами меньше, чем студенты, участвующие во внеклассных мероприятиях. Однако остается проблема вовлечения студентов в подобные мероприятия, в работе студенческого самоуправления. Данные исследования показывают, что процессы социализации у студентов МосГУ протекают достаточно сложно. А. И. Ковалева приходит к выводу, что построение личности студента во многом зависит от культуры педагогов, качества их работы, их постоянного профессионального и научного роста и включения их в образовательное и научное сообщество [3: с. 54].

Преподаватель Оренбургского государственного педагогического университета Л. Г. Пак утверждает, что модернизация в сфере образования создает предпосылки для поиска инновационных технологий социализации студентов в образовательной организации высшего образования, которые предоставляют возможность для эффективного развития мира, накопления личностного творческого потенциала человека [6: с. 392]. Автор

подчеркивает, что одной из главных составляющих технологий социализации студентов в вузе является социально-педагогический аспект. Целью внедрения социально-педагогических технологий является полное раскрытие личности студента путем усвоения ранее незнакомых видов деятельности с использованием важнейших социальных институтов. Социально-педагогические технологии — это организация выездных экскурсий, научно-практические конференции для студентов, научный кружок, волонтерская работа («Помоги детям», «Построй свой собственный мир» и т. д.), информация (создание студенческой газеты для обучения студентов), профориентация («Активируйте свой выбор», «Ваш выбор в ваших руках») и другие проекты. Студенты обучаются различным социальным ролям, что помогает правильно настроить направление профессиональной ориентации личности студента с учетом его индивидуальных особенностей.

Составляющая технологии социализации студента в университете является также дифференцированно-личностной. Целью внедрения этого компонента технологии социализации является ориентация на создание благоприятной образовательной среды, психологический комфорт для развития личности студента. Широко используются методы самопрезентации и самоизображения; метод начала актуализации жизненного опыта; моделирование идеальной образовательной ситуации; завершение незаконченной ситуативной модели; технология объединения образовательных конструкций. Дополнительно использовались методы восстановления жизненных событий (составление карты наиболее важных событий «Моя Вселенная», изменение и альтернативное развитие хода событий, увеличение или преобразование масштаба событий), «траектории биографии», «настоящего и будущего». Дифференцированный личностный компонент реализует следующие стратегии: планирование карьеры, самостоятельное обучение, обучение на рабочем месте, обучение на основе трансформации знаний.

Вопрос о профессиональной социализации как системной инновационной технологии, которая может быть применена

ко всем категориям студентов, ставят Н. Г. Сухорукова и ряд других исследователей. Автор утверждает, что первичная профессиональная социализация в вузе формирует систему нормативно-ценностных ориентиров будущей профессиональной деятельности студентов. Результаты эмпирического исследования, проведенного с помощью анкетного опроса студентов 1–4-х курсов, обучающихся в НГУЭУ по направлению «Социология», позволили автору изучить и сравнить основные и актуальные представления о профессии социолога среди студентов разных курсов. Автор также рассматривает влияние осознанного выбора направления обучения и уровня осознания профессии до поступления в университет как факторов в процессе усвоения социальных и профессиональных ценностей. В ходе исследования выяснилось, что идея будущей профессии анализируется неразрывно с личными качествами специалиста-социолога, и было выявлено влияние личности преподавателя на процесс первичной профессиональной социализации [9].

Авторы из Томского государственного педагогического университета Е. Л. Александров и М. Г. Шульман также утверждают, что формирование инновационного образовательного пространства университета с широким применением активных дидактических методик будет способствовать решению проблемы подготовки специалистов с набором качеств, облегчающих их профессиональную социализацию [1].

Разумное использование активных методов в образовательном процессе приносит новый уровень отношений между преподавателем и студентом. Вместо пассивных форм обучения студенту предлагается проявление инициативы и осознанного овладения необходимыми навыками. Европейский и американский педагогический опыт позволяет утверждать, что приобретение профессиональных компетенций студентом происходит, когда преподаватели используют инновационные и интерактивные образовательные технологии. На практике это означает частичный отказ от традиционных форм проведения занятий в пользу более широкого применения методов проблемного и проектного обучения.

Во время лекций рекомендуется использовать методологию обсуждения, диалога или «перевернутого обучения». Успешное освоение академических дисциплин облегчается проведением семинаров по проектам и играм, таким как моделирование ситуации, пересказ опыта, анализ ситуации, методы коллективного решения задач, основанные на принципах совместного обучения, а также тематические исследования и технологии активизации работы мозга. Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение инновационных интерактивных технологий не только способствует эффективному построению учебного процесса, но и помогает самореализации учащихся и их успешной социализации.

На основе проведенного анализа инновационных технологий социализации студентов, разработанных в крупных вузах гуманитарной направленности, можно предположить, что система социализации студентов крупного образовательного университетского комплекса должна базироваться на следующих принципах:

- студент может активно осваивать окружающее его социальное пространство, выстраивать грамотное общение с другими людьми, развивать свою индивидуальную культуру, включаясь в мультикультурную среду вуза, города, страны;

- при социализации происходит сознательное развитие различных социальных статусов и ролей: профессиональная социализация, социализация семьи, политическая социализация, религиозная социализация;

- внедрение технологий социализации студентов гармонизирует процессы социальной интеграции и индивидуализации личности, способствует признанию самооценки, ответственности за результаты деятельности, формирует значимые личностные качества студентов.

Проанализировав различные подходы к разработке инновационных технологий социализации студентов в вузах гуманитарной направленности, можно сделать вывод о необходимости создания и внедрения в крупном университетском комплексе трехуровневой системы социализации и социальной адаптации студента, а именно: комплексной

(моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе), практико-ориентированной (организация различных видов студенческих практик), индивидуально-личностной (ориентирование на индивидуальные особенности и способности студента). Внедрение этой системы будет способствовать формированию благоприятной образовательной среды, сглаживанию процессов социализации учащейся молодежи в университете, что привлечет дополнительное число абитуриентов.

Организационная поддержка социализации студентов университетского образовательного комплекса

Подобно тому как в некоторых реабилитационных центрах создаются службы личных помощников или консультантов по вопросам интеграции, аналогичная централизованная служба может быть создана в структуре МГПУ как научно-образовательный центр. Сфера его деятельности может распространяться на всю территорию университетского комплекса и включать психологическую, юридическую, информационную и другую помощь всем нуждающимся студентам. Люди с ограниченными возможностями, сироты и приезжие студенты признают особую важность социальной адаптации, поэтому услуги консультантов по интеграции позволят студентам, испытывающим трудности во взаимодействии с социальной средой, не только быстро адаптироваться к этой среде, но и восстановить уверенность в своих силах после неудач [16; 17].

Консультанты университетской службы должны периодически собирать информацию о потребностях и проблемах студентов, о том, что их устраивает и не устраивает в работе факультетов, общежитий и других учреждений университетского комплекса, а также устранять возможные препятствия в предоставлении студентам своевременной и компетентной помощи. Прежде всего, внимание службы должно быть сосредоточено на студентах, которые потенциально плохо интегрированы в систему кампуса и в жизнь мегаполиса [20]: выпускниках детских домов,

инвалидах, иностранных гражданах и людях из других областей Российской Федерации.

Мониторинг потребностей студентов и качества оказываемой им помощи должен проводиться регулярно. Только так руководство университета сможет узнать об эффективности и перспективах дела, которое оно начало, увидеть сильные и слабые стороны в работе консультантов по интеграции и принять меры для устранения возникающих недостатков. Такой мониторинг может проводиться с помощью специализированной социологической службы. Эта служба должна анализировать материалы, собранные консультантами, работающими во всех институтах университета, и на основании этих выводов давать рекомендации по решению выявленных проблем с социализацией и социальной адаптацией студентов.

Представляется перспективным создать мобильный офис на основе услуг консультантов по интеграции. Сотрудники этого отдела могут быстро добраться до любого института в городской части университета, а также за пределами университетского комплекса, чтобы оказать неотложную помощь студентам в трудной ситуации. Это особенно важно для иностранных студентов, которые плохо говорят на русском языке и в результате оказываются в конфликтных ситуациях или в ситуациях, когда им трудно ориентироваться в городском пространстве и понимать окружающих. Мобильный офис также будет полезным для студентов с ограниченными возможностями, для которых пространство мегаполиса не является абсолютно доступной средой из-за неготовности городской инфраструктуры к свободному передвижению людей с проблемами опорно-двигательного аппарата, плохим зрением, слухом и т. д.

Помощь студентам в социальной адаптации связана с подготовкой специалистов, которые знакомы с проблемами студентов и знают особенности процесса социализации и адаптации. Специалисты должны хорошо знать университетскую жизнь, обладать необходимым минимумом юридических и психологических знаний и руководствоваться не только предоставлением консультативной помощи, но и обучением навыкам принятия

конструктивных самостоятельных решений в правовых рамках. Кроме того, специально подготовленные сотрудники университета должны быть готовы при необходимости установить контакт с родственниками или другими представителями студентов и разрешить надвигающийся конфликт с их участием. Подготовка таких специалистов и организация их профессиональной деятельности, пожалуй, самая трудная задача, стоящая перед руководством университета, которое хочет упорядочить учебную и внеаудиторную деятельность студентов в едином образовательном комплексе.

Расширение университетского образовательного комплекса благодаря созданию «лестницы жизненного успеха», увеличению сети малых инновационных предприятий, созданию широкой партнерской сети предприятий и организаций как социальной сферы (социальная защита, здравоохранение, культура), так и крупных предпринимательских структур, находящихся в столичном мегаполисе, будет способствовать росту базы производственной практики, корректировке учебных планов под нужды организаций-партнеров. Организация стажировок и подготовка целевых дипломных работ будут способствовать увеличению процента трудоустроенной молодежи.

Методические рекомендации по внедрению инновационных технологий, серия мастер-классов, обучающих семинаров для распространения опыта создания и внедрения системы социализации и социальной адаптации учащихся в условиях формирования образовательного комплекса городского университета будут способствовать социальной адаптации учащихся.

Итак, университетский образовательный комплекс представляет собой сложную систему, состоящую из множества учреждений, расположенных иногда в отдаленных районах мегаполиса. В рамках этой системы неизбежны различные социальные отношения, но они могут функционировать только тогда, когда жизнь преподавателей и обучающихся подчиняется определенным правилам общежития. Следовательно, основной задачей университета, помимо предоставления образовательных услуг, является помощь

всем участникам образовательного процесса в интеграции в существующую систему. А для этого необходимо выделить группы студентов, испытывающих наибольшие трудности в социальной адаптации, наладить их административную, психологическую и педагогическую поддержку на весь период обучения и создать службу, которая поможет им адаптироваться, действуя на территории всего университетского комплекса и при необходимости вне его.

Заключение

Динамизм современной социальной системы актуализирует практическую направленность высшего образования, поэтому способность к социальной адаптации, коммуникабельность, профессиональная компетентность и открытость новому становятся теми чертами личности, которые отвечают на системные вызовы нашего времени.

Проблема социализации студентов стоит особенно остро в высшей школе, которая находится в процессе модернизации. Начиная с 1990-х годов на высшее образование в Российской Федерации повлияли активные процессы реорганизации структуры и переосмысления концептуальных основ содержания образования. Структурные изменения выражаются в переходе к многоуровневой системе образования и расширении университетов, в значительных изменениях в дидактических и методологических инновациях. Современная образовательная практика утратила многие традиции из-за объективных причин, а именно произошедших преобразований институтов социальной системы. С другой стороны, высшее образование было наполнено новым практическим опытом, накопленным в ходе реформ, и этот опыт свидетельствует об усложнении процесса социализации студентов вузов, находящихся в мегаполисах.

Студенты единого университетского образовательного комплекса с подразделениями в разных районах мегаполиса неизбежно сталкиваются с рядом специфических проблем в процессе социализации. Возникает задача создания единого образовательного пространства, объединения разрозненного коллектива студентов и внедрения его в жизнь крупного образовательного учреждения.

Росту базы производственной практики, корректировке учебных планов под нужды организаций-партнеров будет способствовать создание университетского образовательного комплекса, которое может происходить благодаря расширению партнерской сети предприятий и организаций, а стажировки и подготовка целевых дипломных работ будет способствовать увеличению процента трудоустроенной молодежи.

Создание университетской службы консультантов по интеграции, которая будет заниматься не только индивидуальной помощью студентам, но и мониторингом системы социализации, способна скорректировать и развить этот процесс.

Большие проблемы с социализацией и адаптацией происходят во всех группах обучающихся распределенного комплекса. Разработка программ социальной адаптации для разных категорий студентов приобретает особую актуальность в связи с уменьшением притока абитуриентов в вузы в условиях демографического спада.

Внедрение трехуровневой системы инновационных технологий социализации студента: комплексной (моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе), практико-ориентированной (организация различных видов студенческих практик), индивидуально-личностной (ориентирование на индивидуальные особенности и способности студента) способно создать позитивную учебную среду, сгладить процессы социализации обучения молодежи в вузе, что привлечет дополнительное количество абитуриентов.

Литература

1. Александров Е. Л., Шульман М. Г. Формирование инновационной образовательной среды высшей школы как фактор активизации познавательной деятельности студентов: зарубежный опыт // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 1 (190). С. 116–122.

2. **Воскресасенко О. А.** Модель формирования социальной адаптивности будущих педагогов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 2. С. 186–195.
3. **Ковалева А. И.** Проблемы социализации личности студента в вузе // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 3. С. 48–62.
4. **Константиновский Д. Л.** Российская молодежь в динамике десятилетий. Статистические материалы и результаты исследований: монография / Д. Л. Константиновский и др. М.: ИС РАН, 2017. 167 с.
5. **Лобова А. Ю.** Восприятие образовательной среды как условия профессионального становления студентов педагогических специальностей // На пути в педагогическую науку. Владимир: ВлГУ, 2017. С. 128–132.
6. **Пак Л. Г.** Специфика реализации технологий социализации студента в вузе // Высшее и среднее профессиональное образование как основа профессиональной социализации обучающихся: материалы 13-й Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Р. С. Сафина, Е. А. Корчагина. Казань: Школа, 2019. С. 391–396.
7. **Сибгатуллин Р. Р., Яруллина Л. Р.** Психологическое сопровождение образовательного процесса с учетом социальной адаптации студентов // Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики: материалы 11-й Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Р. С. Сафина, Е. А. Корчагина. Казань: Школа, 2017. С. 335–339.
8. **Степаненко Л. В.** Опыт социокультурной адаптации обучающихся и преподавателей в условиях модернизации российской высшей школы // Развитие высшего профессионального психолого-педагогического образования: тенденции и перспективы. Ялта: Крымский фед. ун-т им. В. И. Вернадского, 2018. С. 185–191.
9. **Сухорукова Н. Г.** Формирование у студентов профессиональной нормативно-ценностной структуры в образовательном пространстве вуза // Могущество Сибири будет прирастать!?: сб. докладов междунар. науч. форума «Образование и предпринимательство в Сибири: направления взаимодействия и развитие регионов». Новосибирск: НГУЭУ, 2018. С. 358–361.
10. **Ядова М. А.** Моральные авторитеты российской молодежи (аналитический обзор) // Социальные и гуманитарные науки. Серия 11: Социология. 2017. № 1 (18). С. 120–131.
11. **Arifin R. binti M.** Influence of social environment on student's behaviour / R. binti M. Arifin et al. // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2018. № 8 (7). P. 930–939.
12. **Bæck Unn-Doris K.** It is the air that we breathe. Academic socialization as a key component for understanding how parents influence children's schooling // Nordic Journal of Studies in Educational Policy. 2017. № 3 (2). P. 123–132.
13. **Guk O. F., Chernuha N. M.** Socialization of student youth: Vectors of success // Public Administration. 2017. № 2. P. 76–87.
14. **Nigmatullina I. A., Simonova G. I., Agathangelou E.** The content of pedagogical support of student's social adaptation // Mathematics Education. 2016. № 11 (1). P. 243–254.
15. **Roksa J., Feldon D. F., Maher M.** First-generation students in pursuit of the PhD: Comparing socialization experiences and outcomes to continuing-generation peers // Journal of Higher Education. 2018. № 89 (5). P. 728–752.
16. **Sergeeva L. V.** Academic mobility as expansion factor of migratory flows. Cross-cultural studies // Education and Science. 2016. № 1. P. 87–92.
17. **Sosnovskiy B. A., Bitter N. V., Shakhvalov N. N.** Psycho-pedagogical adaptation of foreign students to the educational process in high school // Research Result. Series: Pedagogic and Psychology of Education. 2015. № 1 (4). P. 19–22.
18. **Terziev V.** Conceptual framework of social adaptation. Proceeding of INTCESS 2019: 6th International conference on education and social sciences (4–6 February 2019). Dubai: U.A.E., 2019. P. 494–503.
19. **Vikhman V. V., Romm M. V., Vilberger M. E.** Phenomenon of social adaptation in modern socio-economic changes in society // Advances in Engineering Research: Proceedings of the International Conference “Actual Issues of Mechanical Engineering”. 2018. № 157. P. 612–617.
20. **Zerengok D., Guzel P., Ozbey S.** The impact of leisure participation on social adaptation of international students // Journal of Education and Training Studies. 2018. № 6 (2). P. 1–9.

References

1. **Aleksandrov E. L., Shulman M. G.** Formirovanie innovacionnoj obrazovatel'noj sredy' vy'sshej shkoly' kak faktor aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti studentov: zarubezhny'j opyt [Formation of the Innovative Educational Environment of Higher Education as a Factor in Activating the Cognitive Activity of Students: Foreign Experience] // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. 2018. № 190 (1). P. 116–122.
2. **Voskrekasenko O. A.** Model' formirovaniya social'noj adaptivnosti budushhix pedagogov [The Model of Formation of Social Adaptability of Future Teachers] // Proceedings of Higher Educational Institutions. Volga Region. Series: Humanities. 2013. № 2. P. 186–195.
3. **Kovaleva A. I.** Problemy' socializacii lichnosti studenta v vuze [Problems of Socialization of a Student's Personality in a University] // Knowledge. Understanding. Skill. 2017. № 3. P. 48–62.
4. **Konstantinovsky D. L., Cherednichenko G. A. et al.** Rossijskaya molodezh' v dinamike desyatiletij. Statisticheskie materialy' i rezul'taty' issledovanij: [Russian Youth in the Dynamics of Decades. Statistical Materials and Research Results]. Moscow: IS RAS, 2017. 167 p.
5. **Lobova A. Yu.** Vospriyatie obrazovatel'noj sredy' kak usloviya professional'nogo stanovleniya studentov pedagogicheskix special'nostej [Perception of the Educational Environment as a Condition of Professional Development of Students of Pedagogical Specialties. On the Way to Pedagogical Science]. Vladimir: VCU, 2017. P. 128–132.
6. **Pak L. G.** Specifika realizacii tehnologij socializacii studenta v vuze [Specifics of the Implementation of Student Socialization Technologies at the University]. Higher and Secondary Vocational Education as the Basis for Professional Socialization of Students: Materials of the 13th International Scientific and Practical Conference / edited by R. S. Safin, E. A. Korchagin. Kazan: Shkola, 2019. P. 391–396.
7. **Sibgatullin R. R., Yarullina L. R.** Psichologicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa s uchetom social'noj adaptacii studentov [The Psychological Support of the Educational Process Taking into Account the Social Adaptation of Students]. Continuing Professional Education as a Factor of Sustainable Development of Innovative Economy: Proceedings of the 11th International Scientific and Practical Conference / edited by R. S. Safin, E. A. Korchagin. Kazan: Shkola, 2017. P. 335–339.
8. **Stepanenko L. V.** Opyt' sociokul'turnoj adaptacii obuchayushhixsya i prepodavatelej v usloviyax modernizacii rossijskoj vy'sshej shkoly' [The Experience of Socio-Cultural Adaptation of Students and Teachers in the Conditions of Russian Higher School's Modernization. Development of Higher Professional Psychological and Pedagogical Education: Trends and Prospects]. Yalta, 2018. P. 185–191.
9. **Sukhorukova N. G.** Formirovanie u studentov professional'noj normativno-cennostnoj struktury' v obrazovatel'nom prostranstve vuza // Mogushhestvo Sibiri budet prirastat'!?: sbornik dokladov mezhdunarodnogo nauchnogo foruma «Obrazovanie i predprinimatel'stvo v Sibiri: napravleniya vzaimodejstviya i razvitiye regionov» [The Formation of Professional Normative-value Structure in the Educational Space of the University. Power of Siberia will grow!?: Collection of Reports of the International Scientific Forum «Education and Entrepreneurship in Siberia: Areas of Interaction and Regional Development»]. Novosibirsk: NSUEM, 2018. P. 358–361.
10. **Yadova M. A.** Moral'ny'e avtoritety' rossijskoj molodezhi (analiticheskij obzor) [Moral Authorities of Russian Youth (Analytical Review)] // Social and Human Sciences. Series 11: Sociology. 2017. № 18 (1). P. 120–131.
11. **Arifin R. binti M.** Influence of social environment on student's behaviour / R. binti M. Arifin et al. // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2018. № 8 (7). P. 930–939.
12. **Bæck Unn-Doris K.** It is the air that we breathe. Academic socialization as a key component for understanding how parents influence children's schooling // Nordic Journal of Studies in Educational Policy. 2017. № 3 (2). P. 123–132.
13. **Guk O. F., Chernuha N. M.** Socialization of student youth: Vectors of success // Public Administration. 2017. № 2. P. 76–87.
14. **Nigmatullina I. A., Simonova G. I., Agathangelou E.** The content of pedagogical support of student's social adaptation // Mathematics Education. 2016. № 11 (1). P. 243–254.
15. **Roksa J., Feldon D. F., Maher M.** First-generation students in pursuit of the PhD: Comparing socialization experiences and outcomes to continuing-generation peers // Journal of Higher Education. 2018. № 89 (5). P. 728–752.
16. **Sergeeva L. V.** Academic mobility as expansion factor of migratory flows. Cross-cultural studies // Education and Science. 2016. № 1. P. 87–92.

17. **Sosnovskiy B. A., Bitter N. V., Shakhvalov N. N.** Psycho-pedagogical adaptation of foreign students to the educational process in high school // Research Result. Series: Pedagogic and Psychology of Education. 2015. № 1 (4). P. 19–22.
18. **Terziev V.** Conceptual framework of social adaptation. Proceeding of INTCESS 2019: 6th International conference on education and social sciences (4–6 February 2019). Dubai: U.A.E., 2019. P. 494–503.
19. **Vikhman V. V., Romm M. V., Vilberger M. E.** Phenomenon of social adaptation in modern socio-economic changes in society // Advances in Engineering Research: Proceedings of the International Conference “Actual Issues of Mechanical Engineering”. 2018. № 157. P. 612–617.
20. **Zerengok D., Guzel P., Ozbey S.** The impact of leisure participation on social adaptation of international students // Journal of Education and Training Studies. 2018. № 6 (2). P. 1–9.

Н а ш и ю б и л я р ы

Виктору Павловичу Шейнову — 80!

Математику уже затем следует учить,
что она ум в порядок приводит.

М. В. Ломоносов

3 мая исполнилось 80 лет члену редколлегии и активному автору нашего журнала **Виктору Павловичу Шейнову** — профессору, доктору социологических наук, кандидату физико-математических наук, академику Международной академии информационных технологий.



Виктор Павлович родился в древнем русском городе Ярославле в 1940 году. После окончания с отличием математического отделения Московского государственного областного университета работал старшим преподавателем, затем заведующим кафедрой высшей математики Шуйского пединститута; доцентом, затем заведующим кафедрой теории функций и деканом математического факультета Красноярского госуниверситета; доцентом кафедры высшей математики Белорусского политехнического института; профессором кафедры гуманитарных дисциплин Минского института управления. С 1999 года по настоящее время он профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы (Минск, Беларусь).

Сфера научных интересов профессора В. П. Шейнова — психология личности, общая, социальная и педагогическая психология, конфликтология, психодиагностика, психометрика. Являясь авторитетным специалистом в области психологических исследований, Виктор Павлович приобрел широкую известность благодаря большому числу научных и научно-

практических публикаций. Он автор 350 научных работ, в том числе 21 монографии (6 — на английском языке изданы за рубежом), а также 40 книг по практической психологии.

Введение профессором В. П. Шейновым в научный оборот новых конструктов («незащищенность от манипулирования», «скрытое управление») и разработка им новых методик инициировали новые направления исследований.

Особый момент в биографии юбиляра — его переход из области математики в сферу психологии. Сам он рассказывал, что интерес к психологии почувствовал еще студентом-математиком первого курса. И свою первую (ученическую, как он сам определяет) работу Виктор Павлович написал не по математике, а по психологии (на втором курсе) — «Психология обучения шахматам воспитанников интерната», — положив в ее основу анализ своих наблюдений за участниками секции, которую вел.

Дальше были распределение на кафедру высшей математики, защита кандидатской диссертации по математике, успешная работа на математическом факультете Красноярского университета и... самостоятельное изучение психологии.

Любовь юбиляра к математике проявляется в стремлении выявить сущность явлений и в высоких требованиях к доказанности представляемых выводов (последнее хорошо знакомо авторам, чьи рукописи рецензировал Виктор Павлович, и диссертантам, которым оппонировал).

Но еще большую требовательность Виктор Павлович проявляет к себе, высоко ставя перед собой планку научных публикаций, поэтому его статьи регулярно публикуют ведущие научные журналы.

Многие статьи и книги профессора В. П. Шейнова появились именно благодаря его стремлению вскрыть сущность явлений. Показательна история открытия им конструкта «скрытое управление»: возникла ситуация, когда ему потребовалось повлиять на неизвестного похитителя, чтобы тот перестал воровать из его почтового ящика (приемы убеждения в этом случае не работают). Предложенный тогда юбиляром новый эффективный вид психологического воздействия он описал в монографии «Скрытое управление человеком» (Минск, 2001). Научная и широкая общественность заинтересовалась этим видом воздействия, о чем свидетельствуют 27 изданий книги.

Найдя интересное и полезное решение, Виктор Павлович спешит поделиться им со всеми. Испытав нехватку времени, разработал систему «Как найти недостающее время и новые идеи» и представил ее в книге с таким же названием (Минск, 2012). Точно так же появились книги «Как убедить, когда вас не слышат» (СПб., 2016), «Говорить “нет”, не испытывая чувства вины» (СПб., 2014), «Тайны поведения человека. Секретные ниточки, кнопки и рычаги. Трансактный анализ — просто, понятно, интересно» (М., 2017) и др.

Об активной творческой работе, научной продуктивности и широте научных интересов юбиляра свидетельствует также тот факт, что в 2014–2019 гг. им опубликовано 73 статьи по самым актуальным проблемам психологической науки.

Виктор Павлович — блестящий полемист и великолепный оратор, безошибочно чувствующий настроение аудитории и всегда вызывающий ее восторженную признательность. Остроумный, доброжелательный и внимательный собеседник.

Его простой и понятный стиль речи, тонкость психологических наблюдений, неожиданные и часто забавные примеры — прекрасное подтверждение слов Сент-Экзюпери: «Единственная настоящая роскошь — это роскошь человеческого общения».

Свое 80-летие Виктор Павлович встречает не сбавляя темпа: преподает, проводит тренинги, публикует статьи и книги, помогает молодым, а главное, полон жизненных сил, строит смелые планы и уверенно смотрит в завтрашний день,

Поздравляем Виктора Павловича с юбилеем и желаем ему крепкого здоровья, неиссякаемой энергии и творческого долголетия!

Информация

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА «СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ», 2020, № 2 (34)

«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS, 2020, № 2 (34)



РЯБОВ Виктор Васильевич — доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Президент МГПУ, заведующий общеуниверситетской кафедрой всеобщей и российской истории Института гуманитарных наук МГПУ. Заслуженный работник высшей школы РФ. Лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования. Лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования, Москва (Россия).

RYABOV Victor Vasilyevich — Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education. President of the Moscow City University. Head of the University Department of general and Russian history at the Institute of humanitarian sciences of the MCU. Honored worker of higher education of the Russian Federation. Laureate of the President of the Russian Federation Education Award. Laureate of the Russian Federation Government Education Award, Moscow (Russia).

E-mail: RyabovV@mgpu.ru



РОМАНОВА Евгения Сергеевна — доктор психологических наук, профессор. Исполняющий обязанности директора Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, заведующая кафедрой общей и практической психологии ИПССО МГПУ. Заслуженный учитель Российской Федерации, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования. Почетный профессор МГПУ, член президиума УМО университетов Российской Федерации. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Москва (Россия).

ROMANOVA Evgeniya Sergeevna — Doctor of Psychological Sciences, Professor. Acting director of the Institute of psychology, sociology and social relations of the MCU. Head of the Department of general and practical psychology at IPSSR of the 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. Laureate of the Russian Federation Government Education Award. Honorary Professor of the Moscow City University, 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, Moscow (Russia).

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 в области образования, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, Москва (Россия).

RYZHOV Boris Nikolayevich — Doctor of Psychological Sciences, Professor. Head of the Department of pedagogical, developmental and social psychology at the Institute of psychology, sociology and social relations of the MCU. Laureate of the Russian Federation Government Education Award, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Moscow (Russia).

E-mail: RyzhovBN@mgpu.ru.



ПЕРЕВОЗКИН Сергей Борисович — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ, Новосибирск (Россия).

PEREVOZKIN Sergey Borisovich — PhD in Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of general psychology and history of psychology of the NSPU, Novosibirsk (Russia).

E-mail: per@bk.ru



ТИШКОВА Альбина Сергеевна — старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии факультета психологии НГПУ, Новосибирск (Россия).

TISHKOVA Albina Sergeevna — senior lecturer at the Department of practical and special psychology of the NSPU, Novosibirsk (Russia).

E-mail: umarowa.albina@yandex.ru



ЭКЗАКУСТО Татьяна Валентиновна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности ЮФУ, Таганрог (Россия).

E-mail: etv01@yandex.ru

EKSAKUSTO Tatiana Valentinovna — PhD in Psychological Sciences, Associate Professor. Associate Professor at the Department of psychology and life safety at the Institute of computer technologies and information security of the SFU, Taganrog (Russia).

E-mail: etv01@yandex.ru



КИБАЛЬЧЕНКО Ирина Александровна — доктор психологических наук, доцент. Профессор кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности ЮФУ, Таганрог (Россия).

KIBAL'CHENKO Irina Aleksandrovna — Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor. Professor at the Department of psychology and life safety at the Institute of computer technologies and information security of the SFU, Taganrog (Russia).

E-mail: kibal-irina@mail.ru



ЛЕДОВСКАЯ Татьяна Витальевна — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль (Россия).

LEDOVSKAYA Tatyana Vitalevna — PhD in Psychological Sciences, Associate Professor. Associate Professor at the Department of pedagogical psychology of the YaSPU named after K. D. Yshinsky, Yaroslavl (Russia).

E-mail: karmennnn@yandex.ru



СОЛЫНИН Никита Эдуардович — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль (Россия).

SOLYNIN Nikita Eduardovich — PhD in Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of pedagogical psychology of the YaSPU named after K. D. Yshinsky, Yaroslavl (Russia).

E-mail: SoNik7-39@yandex.ru



УРУНТАЕВА Галина Анатольевна — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания РАО. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Москва (Россия).

URUNTAEVA Galina Anatolyevna — Doctor of Psychological Sciences, Professor, Chief Scientific Associate at the Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education. Honorary Worker of Higher School of the Russian Federation, Moscow (Russia).

E-mail: lotsman52@mail.ru



ГОШЕВА Екатерина Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры дошкольного образования Института развития образования, Мурманск (Россия).

GOSHEVA Ekaterina Nikolayevna — PhD in pedagogy, Associate Professor. Associate Professor at the Early Childhood Department of the Institute of Education Development, Murmansk (Russia).

E-mail: GoshevaEN@yandex.ru



ВАЛЯВКО Светлана Михайловна — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, Москва (Россия).

VALYAVKO Svetlana Mikhaylovna — PhD in Psychological Sciences, Associate Professor. Associate Professor at the Department of clinical and special psychology at the Institute of psychology, sociology and social relations of the MCU, Moscow (Russia).

E-mail: ValyavkoSM@mgpu.ru



ЧИБИСКОВА Оксана Владимировна — старший преподаватель кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, Москва (Россия).

CHIBISKOVA Oksana Vladimirovna — senior lecturer at the Department of pedagogical, developmental and social psychology at the Institute of psychology, sociology and social relations of the MCU, Moscow (Russia).

E-mail: ChibiskovaOV@mgpu.ru



ШУЛЕКИНА Юлия Александровна — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ, Москва (Россия).

SHULEKINA Julia Alexandrovna — PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor. Associate Professor at the Department of speech therapy at the Institute of special education and complex rehabilitation of the MCU, Moscow (Russia).

E-mail: Juliah@mgpu.ru



ЛЮБИМОВ Михаил Львович — кандидат психологических наук, директор центра диагностики и консультации «Благо» Института непрерывного образования МГПУ, Москва (Россия).

LYUBIMOV Mikhail Lvovich — PhD in Psychological Sciences, Director of «Blago» diagnostic and counseling center at the Institute of lifelong learning of the MCU, Moscow (Russia).

E-mail: LyubimovML@mgpu.ru



СОЛОВЬЁВА Ирина Леонидовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ, Москва (Россия).

SOLOVYOVA Irina Leonidovna — PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of speech therapy of the Institute of special education and complex rehabilitation of the MCU, Moscow (Russia).

E-mail: 89036283574@mail.ru



ЗАХАРОВА Марина Олеговна — заместитель директора центра диагностики и консультации «Благо» Института непрерывного образования МГПУ, Москва (Россия).

ZAKHAROVA Marina Olegovna — Deputy director of «Blago» diagnostic and counseling center at the Institute of lifelong learning of the MCU, Moscow (Russia).

E-mail: ZakharovaMO@mgpu.ru



МОКС Анна Александровна — методист центра диагностики и консультации «Благо» Института непрерывного образования МГПУ, Москва (Россия).

MOKS Anna Aleksandrovna — education counselor at «Blago» diagnostic and counseling center of the Institute of lifelong learning of the MCU, Moscow (Russia).

E-mail: MoksA@mgpu.ru



ИВАНОВ Денис Васильевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ, Новосибирск (Россия).

IVANOV Denis Vasilievich — PhD in Pedagogical Sciences. Associate Professor at the Department of general psychology and history of psychology of the NSPU, Novosibirsk (Russia).

E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru



АНАНИШНЕВ Владимир Максимович — доктор социологических наук, профессор. Профессор кафедры социологии и социально-психологических технологий Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, Москва (Россия).

ANANISHNEV Vladimir Maksimovich — Doctor of Sociological Sciences, Professor. Professor at the Department of sociology and psychosocial technologies at the Institute of psychology, sociology and social relations of the MCU, Moscow (Russia).

E-mail: AnanishnevVM@mgpu.ru



МЕРКУШИН Владимир Иванович — специалист управления научных исследований и разработок МГПУ, Москва (Россия).

MERKUSHIN Vladimir Ivanovich — Specialist at the Department of science research management and development of the MCU, Moscow (Russia).

E-mail: Merkushinvi@mgpu.ru



ТКАЧЕНКО Александр Владимирович — кандидат исторических наук, доцент. Доцент кафедры социологии и психолого-социальных технологий Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, Москва (Россия).

TKACHENKO Alexander Vladimirovich — PhD in Historical Sciences, Associate Professor. Associate Professor at the Department of sociology and psychosocial technologies at the Institute of psychology, sociology and social relations of the MCU, Moscow (Russia).

E-mail: TkachenkoAV@mgpu.ru



МАШКОВА Лариса Александровна — кандидат филологических наук. Доцент кафедры иностранных языков факультета государственного управления МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва (Россия).

MASHKOVA Larisa Alexandrovna — PhD in Philological Sciences. Associate Professor at the Department of foreign languages of the Faculty of public administration of Lomonosov MSU, Moscow (Russia).

E-mail: la.mashkova@gmail.com

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.

Укажите также, пожалуйста, **уникальный номер ORCID каждого из авторов**.

Статья должна начинаться с расширенной аннотации (не менее 200 и не более 250 слов, или 1600–1850 знаков с пробелами), в которой полностью раскрывается структурная логика статьи, включая разделы введение, методология и методика исследования, результаты исследования, заключение.

После аннотации указывается перечень ключевых слов (5–10 слов). Ключевые слова отделяются друг от друга точкой с запятой. Текст аннотации набирается прямым (без курсива) шрифтом с точкой в конце.

Название статьи, равно как и аннотация, ключевые слова обязательно предоставляются с переводом 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 20 источников**. Из них, желательно, чтобы **половина была на английском языке**, при этом **цитируемые источники** (как русскоязычные, так и англоязычные, индексируемые в РИНЦ, Scopus и WoS) — это издания **за последние 5 лет**. Также следует указывать DOI для тех источников, у которых он есть (о наличии DOI можно узнать по ссылке: <http://search.crossref.org/>), и на которые есть ссылки в тексте статьи. При упоминании (ссылке) на источники более раннего года выпуска, эти источники указываются в постраничной сноске (внизу листа со сквозной нумерацией) и в список литературы эти ссылки не включаются. Количество ссылок на работы автора статьи должно быть ограничено одним-двумя источниками, при ссылке на работы других авторов допускается упоминание двух-трех источников.

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; подписанное 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, 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

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 introduction, purpose of the research, research methods, the principal results and major conclusions. References here should be avoided.

Keywords

Immediately after the abstract, provide a maximum of **5–10 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 20 references or more and over the last 5 years predominantly**). As the author of your research article, you should refer to your own works not more than twice, but in so doing every other authors of the works you need to refer should be cited not more than twice or three times.

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; his unique **ORCID identifier**, 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. Authors also should remember to supply the names and contact details of all co-authors, mentioned in the article.

E-mail: systempsychology@mgpu.ru

Tel.: 8 (495) 612 67 16

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Научно-практический журнал

2020

№ 2 (34)

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 МГПУ

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1

Телефон: + 7 (499) 181-50-36

Подписано в печать: 06.08.2020 г. Формат 70 × 108 ¹/₁₆.

Бумага офсетная.

Объем 9 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.