

Московский городской педагогический университет



Всероссийское периодическое издание

**Журнал рекомендован Высшей аттестационной комиссией (ВАК)
Министерства образования и науки РФ в перечне ведущих научных журналов
и изданий для публикации научных результатов
диссертационных исследований**

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

№ 1 (13) 2015

Выходит 4 раза в год

ISSN 2223-6880

**Москва
2015**

Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2015. – № 1 (13). 140 с.

ISSN 2223-6880

Редакционная коллегия

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор),
Рыжов Борис Николаевич (зам. главного редактора),
Арзуманов Юрий Леонидович, Абушкин Борис Михайлович,
Бавро Николай Игоревич, Бершедова Людмила Ивановна,
Гостев Александр Николаевич, Дубровина Ирина Владимировна,
Тюков Анатолий Александрович

Редакционный совет

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),
Ананишнев Владимир Максимович (зам. председателя, Москва),
Визель Татьяна Григорьевна (Москва), Волкова Елена Николаевна (Нижний Новгород),
Георгиева Росица (София, Болгария), Дмитриев Анатолий Васильевич (Москва),
Забродин Юрий Михайлович (Москва), Иванников Вячеслав Андреевич (Москва),
Коган Борис Михайлович (Москва), Ленков Сергей Леонидович (Тверь),
Романова Евгения Сергеевна (Москва), Рац Александр Яковлевич (Санкт-Петербург),
Сальницкий Вячеслав Петрович (Москва), Собкин Владимир Самуилович (Москва),
Урываев Юрий Викторович (Москва)

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

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

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Подписной индекс издания: 41421

Зав. редакцией Чибискова О.В.

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

Тел. +7 495 612 6716

E-mail: info@systempsychology.ru

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

© ГБОУ ВО МГПУ, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Психологические исследования

Романова Е. С., Абушкин Б. М. Психологическое здоровье как фактор системной социализации школьников	5
Бокуть Е. Л., Губина Е. В. Изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и толерантности в общении у студентов педагогического университета	14
Валявко С. М. Компаративный анализ развития ценностной сферы старших дошкольников в норме и с нарушениями речевого развития	25
Коган Б. М., Викторова О. А. Ценностная сфера личности подростков (гендерный аспект)	35
Овчаренко Л. Ю. Проблемы успешности социально-психологической адаптации подростков в современной среде	44
Субботина С. В. Системный подход к проблеме подготовки детей к предстоящей учебной деятельности	57
Сенкевич Л. В., Шагидаева А. Б. Особенности переживания своего возраста пожилыми людьми, проживающими в разных регионах	64
Унру О. В. Экспериментальное исследование системы ценностей подростков в детской общественной организации	73

История психологии

Иванов Д. В. Психологическая мысль в России в начале XVIII в.	83
---	----

Социологические исследования

Ананишнев В. М. Информационные технологии в системе управления образованием.....	94
Завьялов А. Е. Проблемы формирования здорового образа жизни в среде молодежи	104
Ткаченко А. В. Циклическое развитие западных социальных систем: США, Франция, Англия	111
Васильев И. А. Воспитательный потенциал школы.....	123

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

Виктору Павловичу Шейнову – 75 лет!	133
--	-----

Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2015, № 1 (13)	135
---	-----

CONTENTS

Psychological researches

Romanova E. S., Abushkin B. M. Mental health as a factor of schoolstudents' system socialization	5
Bokut E. L., Gubina E. V. Correlation between emotional intelligence and tolerance in students' communication at the pedagogical university	14
Valyavko S. M. Comparative analysis of senior preschool children's valuable sphere in norm and with impaired speech development	25
Kogan B. M., Victorova O. A. Gender aspect of teenagers' value system	35
Ovcharenko L. Y. Challenges of socio-psychological adaptation of adolescents to modern environment	44
Subbotina S. V. Systematic approach to preparing children for the upcoming school activities	57
Senkevich L. V., Shagidaeva A. B. Features of experiencing the age by elderly people living in different regions	64
Unruh O. V. Experimental research of adolescents' value system in the children's public organization	73

The History of Psychology

Ivanov D. V. Psychological idea in Russia in early XVIII century	83
---	----

Sociological researches

Ananishnev V. M. Information technologies for management education	94
Zavyalov A. E. Problems of a healthy lifestyle formation in young people	104
Tkachenko A. V. Cyclic development of western social systems: the USA, France, England	111
Vasiljev I. A. Educational potential of school	123

Anniversary

Victor Pavlovich Sheinov is 75!	133
--	-----

Information

Authors of the journal «Systems psychology and sociology», 2015, № 1(13)	135
--	-----

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ КАК ФАКТОР СИСТЕМНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

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

Современные требования государства и общества к системе образования нацелены на всестороннее (социальное, познавательное, общекультурное) развитие ученика. В статье рассмотрен один из аспектов данной проблемы, а именно социальные факторы, определяющие психологическое здоровье учащегося. Обсуждаются особенности выбора школьниками своего профессионального пути и особенности мотивационной сферы школьников, которые могут служить индикаторами качественного уровня психологического здоровья школьников.

Ключевые слова: психологическое здоровье учащегося, общечеловеческие ценности, познание, деятельность, развитие, теоретико-методологический подход, индивидуальная работа со школьниками, профессиональное становление, способности, ценности.

MENTAL HEALTH AS A FACTOR OF SCHOOLSTUDENTS' SYSTEM SOCIALIZATION

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

Modern requirements of the state and society aimed at comprehensive (social, cognitive, cultural) students' development in the sphere of education. The article considers one of the aspects of this problem – the social determinants of students' psychological health. The characteristics of students' professional career choice and the features of students' motivational sphere are discussed that can act as indicators of the quality of students' mental health.

Keywords: student's psychological health, human values, knowledge, activity, development, theoretical and methodological approach, individual work with students, professional development, abilities, values.

Введение

Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования в обсуждаемом в данной статье аспекте представлены следующим принципом: «свобода выбора получения образования *согласно склонностям и потребностям* человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания» (Закон «Об образовании в РФ», ст. 3, п. 7).

Приоритет отдается общечеловеческим ценностям, признанию самооценности лич-

ности ребенка, уважению его прав и свобод, достоинства и интересов, установке на создание максимально благоприятных условий для развития способностей и дарований детей, их личностного, жизненного, профессионального самоопределения. Основным смыслом и центром педагогического процесса становится всестороннее (социальное, познавательное, общекультурное) развитие ученика. Мера этого развития выступает мерой качества работы учителя, школы, вуза, всей системы образования.

Два аспекта личности подростка – склонности и потребности, – как показывает психологическая практика, совсем не очевидны для молодого человека, входящего во взрослую жизнь. Это связано в первую очередь с его незнанием всех социальных требований взрослой жизни. Психологами освоены практически все методические подходы в работе с детьми и подростками на разных возрастных этапах.

Новое наполнение этой работы связано с переходом на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) и комплексные подходы, основанные на интеграции всей образовательной практики для обеспечения доступности разнообразных возможностей государства в образовании, воспитании и развитии для всех категорий детей и подростков (детей с ограниченными возможностями здоровья, детей с социальными проблемами, одаренных детей и т.д.).

Теория и практика психолого-педагогического сопровождения учащихся

Инновационность подходов ФГОС второго поколения в психологическом выражении задается установкой на создание условий для воспитания и развития личности ребенка в разных гранях его проявлений как субъекта познания, деятельности, развития, общения и культуры. В наиболее развернутой содержательной форме в практике образования представлена концепция психолого-педагогического обеспечения как сопровождения, идеологическая суть которой выстраивается на безусловной ценности внутреннего мира каждого школьника, приоритетности потребностей, целей, и ценностей его развития [3].

Как система профессиональной деятельности психолога в образовательной среде сопровождение направлено на создание условий для максимального в данной ситуации личностного развития и обучения детей, возможностей их творческого и самостоятельного освоения системы отношений с миром и самим собой. Интеграция целей психологической и педагогической практики, их концентрация на личности ребенка предполагает осуществление сопровождения преимущественно педагогическими средствами при ведущей роли педагога, который выступает соратником психолога в разработке стратегии сопровождения каждого ребенка.

Отличие сопровождения как технологии от других видов профессиональной деятельности психолога заключается в позициях субъектов сопровождения, способах взаимодействия, приоритетах в работе, а также в критериях эффективности деятельности психолога. В этом контексте содержание психологической деятельности предполагает систематическое

отслеживание психолого-педагогического статуса школьников с позиций его актуального состояния и перспектив ближайшего развития, создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития «психологически благополучных» школьников, создание специальных социально-психологических условий для решения проблем обучения, общения и психического состояния конкретных школьников или ученических коллективов. Опыт практической реализации данной модели психолого-педагогического сопровождения показал эффективность ее функционирования в образовательной системе [4].

В целом, интенсивное развитие теории и практики психолого-педагогического сопровождения в последние годы связано с расширением представлений о целях образования, в числе которых не только цели развития, воспитания, но и цели обеспечения физического, психического, психологического здоровья учащихся, превентивная и оперативная помощь в решении их индивидуальных проблем. Концептуальные основы, подходы и принципы, положенные в основу функционирования психолого-педагогического сопровождения как явления на имплицитном этапе его развития, безусловно, выступают фундаментом преобразования данной практики в свете новых требований [3, 4].

В условиях современного образовательного пространства, ориентированного на внедрение ФГОС второго поколения, качество образования рассматривается в широком спектре таких категорий, как субъектная активность, саморазвитие, самореализация, социальное благополучие, психическое и психологическое здоровье, жизнестойкость, защищенность и т.п. В стратегическом плане речь идет о глубоко психологической по своему содержанию цели – формирование личности ученика как субъекта деятельности, развития, культуры, жизнедеятельности, как активного созидателя собственной жизни, бытия. Заданное идеальное представление будущих результатов образования в значительной степени расширяет сферы ответственности системно организованной практики психолого-педагогического обеспечения, выводит ее на новые уровни, методы и способы деятельности, организационные формы, предполагающие в процессуальном плане не только сопровождение (что остается приоритетом), но и содействие, со-



Рисунок 1. Ориентация старшекласников по профессиональным направлениям

деятельность, со-творчество, сотрудничество, со-бытие, в рамках которых ребенок становится полноценным участником учебных, деятельностных, образовательных, жизненных ситуаций. Общественно значимая миссия психолого-педагогического обеспечения – сделать «возможным, действительным, реальным» достижение поставленных образованием целей с опорой на методологические подходы и принципы современной психологической и педагогической науки.

В рамках единого теоретико-методологического подхода, положенного в основу научной и практической деятельности Института психологии, социологии и социальных отношений и отражающего интегративность процессов в образовательном пространстве, был проведен ряд комплексных исследований, предваряющих конкретные практические мероприятия, в частности мероприятия по теме «Психологическое и социологическое сопровождение школьников разных категорий в их профессиональном самоопределении и социализации».

Результаты этой многолетней работы показывают, что одними из центральных психологических категорий, с опорой на которые можно эффективно строить психологическую работу в школе, являются понятия «психическое здоровье» и «психологическое здоровье».

В своих работах И. В. Дубровина обращает внимание на следующие аспекты, характеризующие эти понятия. Основу психического здоровья составляет полноценное развитие человека на всех этапах онтогенеза. Именно развитие высших психических функций обе-

спечивает психическое здоровье. Нарушения психического здоровья могут быть обусловлены как соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и различными неблагоприятными факторами и стрессами, которые действуют на детскую психику и связаны с социальными условиями жизни. Полноценное психическое развитие, обуславливая психическое здоровье растущего человека, закладывает фундамент его психологического здоровья. Если основу психического здоровья составляет полноценное развитие высших психических функций, психических процессов и механизмов, то основу психологического здоровья – развитие личностной индивидуальности [1, 2].

В контексте понятия «психологическое здоровье» открывается перспектива перехода от исследовательских проектов, в основе которых лежит статистика больших групп, к проектам, где преимущественный интерес направлен на тех участников исследования, которые отличаются от основной группы. Акцент переносится на исследования разных форм нарушения социализации личности – возникновение неадекватных самооенок, уровней притязаний, заниженной самооценности. Одни люди испытывают трудности в различных коммуникациях, другие – в самопознании и саморазвитии, у третьих доминирует развитие деструктивных качеств личности (агрессии, зависти и др.)

Все это предполагает многоаспектную работу, которую должны проводить психологи, педагоги и медики, чтобы помочь школьни-

кам избежать многочисленных социальных соблазнов современного общества, влекущих за собой химические и поведенческие зависимости (на одном полюсе проблем психического здоровья), и помочь выбрать оптимальные пути гражданского и профессионального становления в согласии со своими природными и получившими дальнейшее развитие способностями (на другом полюсе проблем психологического здоровья).

Ключом к разгадке уровня сформированности у школьника его психологического здоровья, на наш взгляд, является выбираемое школьником его профессиональное будущее.

Профессии предъявляют требования к социальному, интеллектуальному и личностному развитию школьников. Если школьник осознанно готовит себя к уже выбранной будущей профессиональной деятельности, то мы можем говорить, что он демонстрирует хорошее психологическое здоровье.

Если взять противоположный полюс – несоответствие желаний и возможностей школьника, то мы должны найти причины проблемы в социальном, интеллектуальном и личностном планах, и говорить здесь о психологическом здоровье подростка нужно с большой осторожностью. Без устойчивых представлений школьников о своих возможностях на основе научных знаний о людях возможны многочисленные ошибки в их индивидуальном выборе.

Таким образом, специалисты, работающие со старшеклассниками, должны ориентироваться на ведущий социальный мотив подростка – *успешность* вхождения во взрослую профессиональную жизнь. Используя понятие «успешность», мы можем увидеть глубокие индивидуальные различия в понимании этой успешности конкретными индивидами, которые можно представить в виде диапазона возможных вариантов социального выбора школьников.

Исследование профессиональной направленности учащихся

Исследование типологии профессиональной карьерной направленности с использованием психологических личностных тестов-опросников позволило выявить предпочтения старшеклассников по основным профессиональным направлениям, охватывающим все

Таблица 1

Ответы школьников на отдельные вопросы, %

Вопрос	Нет	Да
Вы умеете справляться с возникающими трудностями; правильно оценивать действия; обнаруживать ошибки?	10,0	90,0
Вы верите в себя, поскольку можете справиться с поставленными задачами?	10,0	90,0
Как правило, Вы считаете, что добьетесь поставленной перед собой цели?	15,0	85,0
Вам не доставляет особого труда приспосабливаться к новым обстоятельствам?	21,7	78,3
Легко ли Вы находите компромисс в проблемных ситуациях?	21,7	78,3
Наибольшее удовлетворение Вам дает осознание того, что находитесь среди товарищей?	23,3	76,7
Вы принимаете большую часть тех правил и требований, которым должны следовать люди?	35,0	65,0

сферы профессионально-личностного развития человека.

На рис. 1 представлены результаты по каждому из профессиональных направлений. Большинство современных старшеклассников ориентировано на карьерное развитие, связанное с предпринимательской деятельностью (24,4%), на втором месте – деятельность, связанная с инновациями и творчеством (17,5%), на третьем – развитие, связанное с оказанием услуг и взаимодействием с людьми (17,1%).

Результаты, представленные на рис. 1, свидетельствуют о значительном влиянии на выбор школьников социальных штампов, когда подростки, делая выбор, не соотносят его со своими личностными качествами (точнее, используют только свой конкретный житейский психологический опыт).

Примерно о том же говорят результаты ответов учащихся на отдельные вопросы анкеты (табл. 1.).

Данная таблица демонстрирует легкость выбора школьниками ответа «Да», основанную, как нам представляется, на непонимании

ТАБЛИЦА 2

**Ответ школьников на предложение указать один фактор,
который сыграл решающую роль в выборе ими специальности**

Фактор, который сыграл решающую роль в выборе специальности	Доля ответивших, %
Личная склонность к определенному виду деятельности	65,8
Оценка собственных способностей и возможной карьеры	10,3

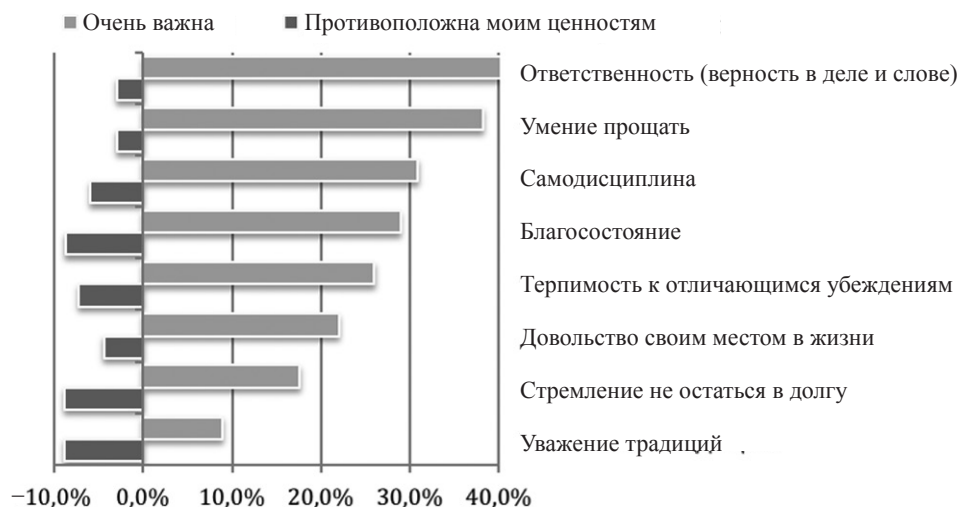


Рисунок 2. Ценностная сфера школьников

глубины задаваемых вопросов и отсутствии социального опыта для более объективного выбора своего ответа.

При ответе на предложение указать один фактор, который сыграл решающую роль в выборе специальности школьники показали результаты, представленные в табл. 2.

Результаты ответов школьников в данном случае также свидетельствуют о поверхностном выборе.

Приведенные выше материалы можно рассматривать как индикаторы качественного уровня психологического здоровья школьников. В данном случае реальный будущий жизненный опыт может отрицательно сказаться на психологическом самочувствии людей.

Гипотетически можно представить шкалу выраженности обсуждаемого нами качества как *некоторый индикатор возможных социальных рисков в поведении школьника*. Оценочные критерии можно предложить уже сейчас на основе имеющихся в психологии теоретических представлений и эмпирических наработок [5].

На основе ориентации на устойчивые и изменчивые параметры мотивации можно осуществлять анализ целей, перспектив, иерархии ценностей, механизмов принятия решений, выбора поведения и других существенных характеристик личности. В целом, под мотивацией понимают совокупность всех мотивов, побуждающих к действию, при этом содержательное описание мотивации безгранично.

На рис. 2 представлены ответы школьников (в процентном выражении) в отношении ряда наиболее актуальных социальных ценностей.

Наибольший интерес на этом графике представляют выборы школьниками ответа «Противоположна моим ценностям». Видно, что значительная часть школьников (до 10%) отвергает конкретные социальные ценности. В ряде случаев такой выбор содержит в себе положительный момент, но чаще – отрицательный. Основываясь на этих данных, можно строить работу с конкретными индивидами.

Исследование мнений учащихся и их родителей о мотивах выбора профессии показы-

Выбор профессии школьниками, %

Чем Вы руководствовались при выборе профессии?	Доля ответивших, %
Интересом	40,1
Заработной платой	8,4
Советами родственников и близких	6,6
Своими знаниями	3,9
Способностями, талантом	3,9
Примером родителей	3,5
Престижностью профессии	3,1

вает, что большинство родителей при ответе на вопрос «Чем Вы руководствуетесь при выборе будущей профессии ребенка?» отмечает желания и возможности ребенка, но реально ориентируется на заработную плату, так как отмечает ее в качестве важнейших факторов выбора профессии.

Такая же картина – в ответах школьников (табл. 3). Школьники, отвечая на вопрос о причинах выбора профессии, называют «интерес к профессии» как доминирующий фактор, но в качестве следующего фактора выделяют хорошую зарплату.

Как следует из представленных материалов, значительную роль в выборе профессии играет личный интерес школьников, а знания и способности практически никак не влияют на выбор. На наш взгляд, побудительная сила окончательного решения школьника должна складываться из разных составляющих, многие из которых подконтрольны психологам. Добиться определенного успеха можно, развивая обоснованный интерес школьника к соответствующей профессии.

На рис. 3. представлены сравнительные диаграммы по отдельным профессиям, отражающие различия в структуре потребностной сферы школьников (в части познавательных, коммуникативных, эмоциональных потребностей, потребности в саморазвитии и потребности во внешней опеке) для двух противоположных групп школьников – выбравших и не выбравших конкретную профессию как престижную. Старшеклассники, выбирающие сложную наукоемкую профессию, предъявляют к себе более высокие требования, и уровень их познавательных, коммуникативных, эмоциональных потребностей, потребности

в саморазвитии заметно выше, чем у противоположной группы школьников. Иными словами, школьники, «примеривающие на себя» серьезные конкурентные профессии, отдают себе в отчет в том, что они должны иметь более высокий уровень развития своих личностных качеств по сравнению со своими сверстниками.

Целесообразность рассмотрения данных диаграмм связана с исходным предположением, что, чем сложнее путь освоения данной профессии, чем выше конкурентность на этом пути, чем больше требований она предъявляет к профессиональной подготовке, тем заметнее и ярче различия в потребностной сфере в сравниваемых группах школьников. (Мы склонны считать, что школьники, выбирающие профессию как престижную, с большой вероятностью рассматривают ее как свою будущую профессию.)

С учетом сказанного выше наибольший контраст в потребностной сфере школьников выявляется для профессий юриста и менеджера. Далее по порядку идут профессии психолога, учителя, врача, программиста, инженера.

При рассмотрении вопроса о том, какие личностные качества наиболее (в статистическом плане) характерны для школьников (табл. 4), обращает на себя внимание такие качества, как трудолюбие, целеустремленность, ум. В данных ответах, конечно, просматривается некоторая беспечность в поведении подростков, однако они показывают, что школьники не готовы к социальной ответственности перед собой и обществом.

Оценивая важность социальных институтов (социальных ценностей) для школьников, мы получили на фоне предыдущих резуль-

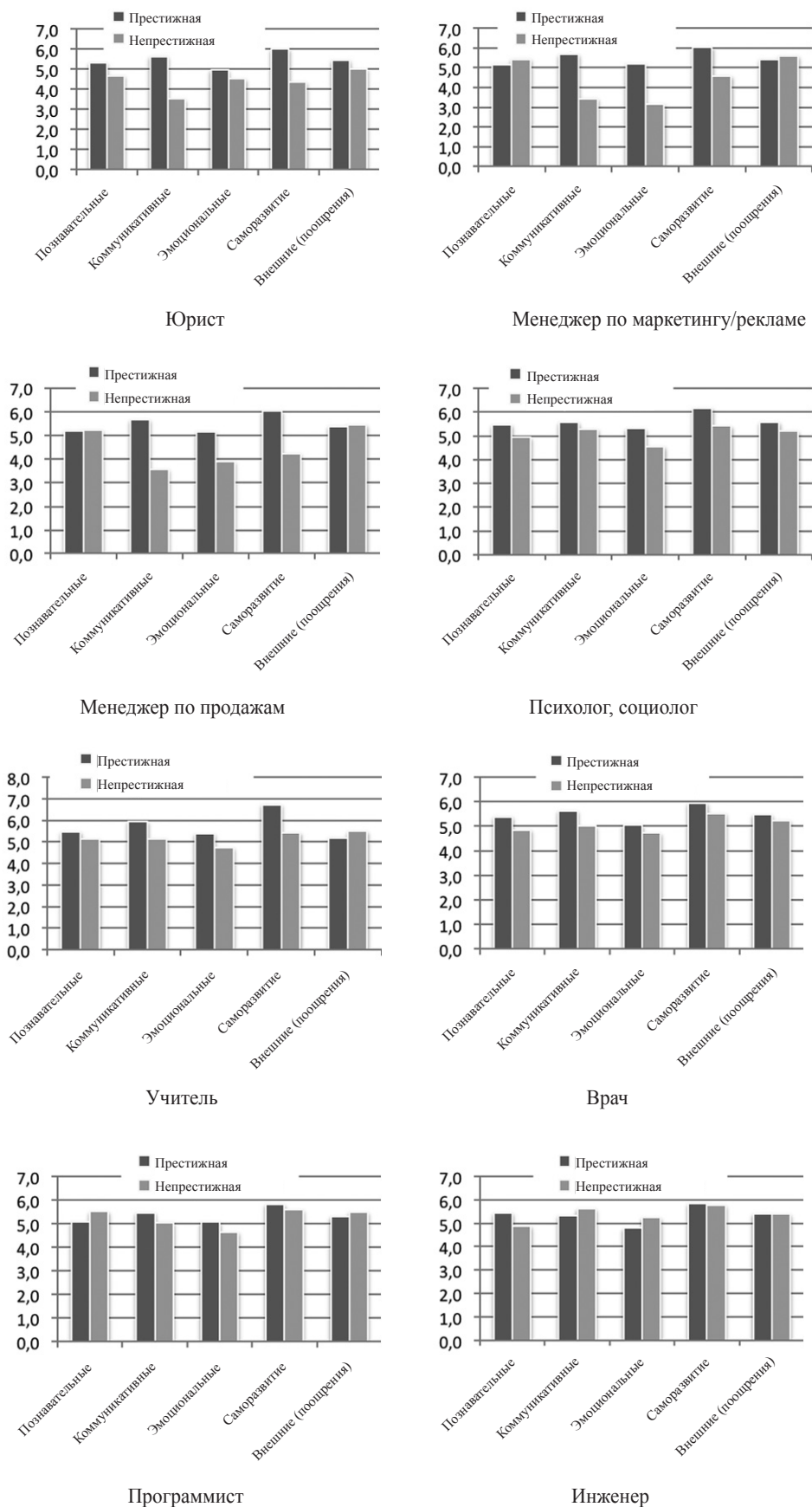


Рисунок 3. Значимость отдельных потребностей у двух групп школьников (в баллах), воспринимающих для себя профессию как престижную и как непрестижную, в отношении разных профессий

Таблица 4
Личностные качества,
наиболее характерные для школьников, %

Доброта	58,20%
Чувство юмора	49,40%
Общительность	39,20%
Честность	34,20%
Ум	27,80%
Спокойствие	25,30%
Целеустремленность	17,70%
Искренность	16,50%
Трудолюбие	10,10%

татов достаточно прогнозируемый результат (рис. 4.) Школьников просили работать по следующей инструкции, «Проранжируйте важность перечисленных ценностей для вас лично: от «1» (наиболее важна) до «5» – наименее важна).

Заключение

В целом, по полученным результатам можно констатировать, что складывающаяся у школьников система ценностей и доминирующие мотивы их социального развития в итоге оказывают серьезное влияние на выбор профессий (при их оценке и как престижных и как наиболее привлекательных для своего будущего). Такие ценности, как «карьера», «материальный достаток» и «возможность самореализации», для трети школьников непривлекательны. Складывающаяся у школьников система ценностей и доминирующие мотивы социального развития в итоге оказывают серьезное влияние на выбор профессии (при их оценке как наиболее привлекательных для своего будущего).

Такое положение дел со сферой сознания подрастающего поколения является прямым свидетельством неблагополучия в области психологического здоровья у очень многих учащихся.

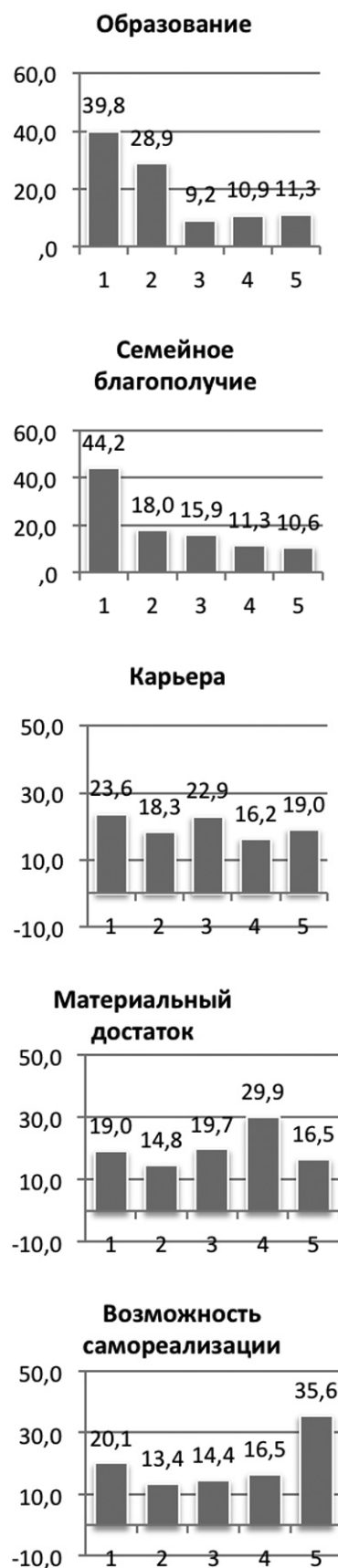


Рисунок 4. Распределение социальных ценностей у школьников по пяти рангам значимости, %

Литература

1. **Дубровина И. В.** Школьная психологическая служба. М., 1991.
2. **Дубровина И. В.** Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 3(20).
3. **Романова Е. С., Бершедова Л. И., Макшанцева Л. В.** Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования // Системная психология и социология. 2013. № 7(1). С. 26–34.
4. **Романова Е. С.** Организация профориентационной работы в школе: методическое пособие для учителей. М.: ИЦ «Академия», 2013.
5. **Рыжов Б. Н., Чибисова О. В.** Возможности развития когнитивных способностей старшеклассников при профильном обучении // Системная психология и социология. 2012. № 6(II). С. 59–65.

References

1. **Dubrovin I. V.** School Psychological Service. M., 1991.
2. **Dubrovin I. V.** Mental and Psychological Health in the Context of Psychological Culture // Journal of Practical Psychology of Education. 2009. № 3(20).
3. **Romanova E. S., Bershedova L. I., Makshantseva L. V.** Primary Aspects of the Federal State Educational Standards for a Psycho-Pedagogical Maintenance in the Secondary and Higher Education System // Systems Psychology and Sociology. 2013. № 7 (1). P. 26–34.
4. **Romanova E. S.** Organization of a Career Guidance in Schools: A Methodological Handbook for Teachers. M.: Publishing center “Academy”, 2013.
5. **Ryzhov B. N., Chibisova O. V.** Possibilities of Development Ofcognitive Abilities of Upper School Students in the Profile Training // Systems Psychology and Sociology. 2012. № 6(II), P. 59–65.

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБЩЕНИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Бокуть Е. Л., Губина Е. В.
МГПУ, Москва

Статья посвящена изучению профессионально значимых качеств личности студентов педагогического университета. Рассмотрены особенности эмоционального интеллекта и коммуникативной толерантности, а также их взаимосвязь у студентов как важные детерминанты их будущей профессиональной деятельности в современных условиях. Предложены пути формирования рассматриваемых качеств личности у студентов.

Ключевые слова: профессионально значимые качества личности; студенты педагогического университета; эмоциональный интеллект; коммуникативная толерантность; пути формирования.

CORRELATION BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND TOLERANCE IN STUDENTS' COMMUNICATION AT THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Bokut E. L., Gubina E. V.
MCTTU, Moscow

The article explores the professionally significant qualities of a student's personality at the pedagogical university. The features of the student's emotional intelligence and communicative tolerance as well as their correlation as important determinants of the student's future career in the modern world are considered. The article also shows the ways of forming the qualities of the student's personality.

Keywords: professionally significant qualities of the personality; students of the pedagogical university; emotional intelligence; communicative tolerance; ways of forming.

Введение

Профессиональное становление студентов педагогического университета предполагает не только формирование профессиональных качеств, но и развитие их личностных свойств, важных для будущей профессии [12, 13]. Студенты педагогического университета – будущие психологи, педагоги, социальные работники – будут работать в сфере «человек – человек», значит, общение с другими людьми является важнейшим компонентом их будущей профессиональной деятельности. В связи с этим качества личности, обеспечивающие эффективность общения, становятся профессионально значимыми. Поскольку вопрос о необходимости развития профессионально значимых качеств личности студентов педагогических вузов неоднократно поднимался в работах психологов, представляется интересным выявить особенности развития профессионально значимых личностных качеств студентов педагогического университета в современном обществе.

Современный психолог, педагог работают в мультикультурной среде: с детьми, взрослыми, коллегами разных национальностей, разного вероисповедания, с людьми, имеющими разный культурный уровень, и т.д. В современном мире увеличивается также число сложных, непредвиденных ситуаций, которые могут дезорганизовать человека, поэтому актуальным становится изучение толерантности у студентов педагогического университета [6, 7].

Современное общество характеризуется и своеобразной системой ценностей. Установка на рациональность, на успех в карьере, на получение денег, ориентация родителей, педагогов лишь на интеллектуальное развитие ребенка, его академическую успешность и хорошие отметки приводят к снижению ценности эмоций в обществе, к обеднению эмоциональной сферы детей и взрослых. Между тем роль эмоций в жизни человека огромна: они позволяют ему осознавать субъективную значимость происходящих событий, ориентироваться на другого, делают жизнь полнее

и ярче. Способность понимать свои переживания и эмоции другого человека, устанавливать эмоциональные доверительные отношения с людьми очень важны для представителей помогающих профессий, а также в педагогической деятельности. Способность познавать свои чувства, распознавать переживания другого человека во многом определяет профессиональную пригодность, например, психолога, при психологическом консультировании, проведении коррекционно-развивающей работы и других видах его профессиональной деятельности. Эти способности в современной психологии обозначают понятием «эмоциональный интеллект» (далее – ЭИ). Таким образом, изучение эмоциональной сферы, в частности, ЭИ будущих психологов, социальных работников, педагогов представляется нам своевременным и важным.

Социальные проблемы современного общества, связанные с ростом жестокости, насилия, агрессивности, требуют большего внимания психологов к изучению и формированию качеств личности, с помощью которых можно противодействовать этим явлениям. Толерантность личности и развитый эмоциональный интеллект представляют собой, на наш взгляд, именно такие качества. Изучение ЭИ, коммуникативной толерантности и их взаимосвязи как факторов, определяющих в современных условиях успешность профессиональной деятельности в сфере «человек – человек», на наш взгляд, очень актуально.

Основное содержание понятий «толерантность» и «эмоциональный интеллект»

Толерантность рассматривается в широком диапазоне: от понимания ее как нервно-психической устойчивости до ее оценки как нравственной характеристики личности [2]. Толерантность М. Уолцер определяет как социально значимую характеристику, как особый позитивный способ принятия различий, который исключает развитие конфронтации и ксенофобии [16]. Наличие толерантных установок и ценностных ориентаций предполагает устойчивость личности к этническим, религиозным, мировоззренческим и другим различиям. Толерантность проявляется в стремлении к диалогу, эмпатии, сотрудничестве, веротерпимости, а также в устойчивости

к стрессу, неопределенности, агрессивному поведению и др. Давая обобщенную характеристику толерантной личности, Г. Олпорт среди ряда параметров также выделяет способность к эмпатии [17, с. 17].

Толерантность как личностная характеристика формируется под влиянием многих факторов. В современном обществе риска возникает необходимость разработки специальных программ формирования толерантного поведения, особенно «в группе молодежи и подростков как наиболее чувствительной к проявлению интолерантности и ксенофобии в силу возрастных особенностей» [10, с. 520].

Термин «эмоциональный интеллект» был введен в научный обиход американскими психологами П. Сэловеем и Дж. Мейером в 1990 г. [9]. Они разработали первую концепцию эмоционального интеллекта – способность тщательного постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимать эмоции и получать эмоциональные знания; способность управлять эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности.

Составляющие ЭИ (по Д. Гоулману): самосознание (знание своих внутренних состояний, предпочтений, возможностей), самоконтроль (умение справляться со своими внутренними состояниями и побуждениями), мотивация (эмоциональные склонности, которые направляют или облегчают достижение целей), эмпатия (осознание чувств, потребностей и забот других людей), навыки отношений (искусство вызывать у других желательную для вас реакцию) [5].

Многие российские психологи придерживаются взглядов на ЭИ, сформулированных Д. В. Люсиным [9]. Он определяет его как способность понимать свои и чужие эмоции. Люсин выделяет внутриличностный интеллект (способность понимать свои эмоции и управлять ими) и межличностный интеллект (способность понимать эмоции других людей и управлять ими).

ЭИ – важный фактор для просоциального и иного позитивного поведения [1]. Отмечается, что развитая эмоциональная регуляция может помочь людям более эффективно взаимодействовать с окружающими. Личность с высоким уровнем ЭИ доброжелательна в межличностных отношениях, способна строить эмоционально благополучные отношения.

ЭИ и толерантность в общении в данной статье мы будем рассматривать в контексте профессионально значимых качеств личности психолога, педагога, социального работника. Интересно рассмотреть эту проблему с позиций системной психологии [14, 15].

Организация и методы исследования

Цель исследования: изучение у студентов педагогического университета личностных особенностей, наличие которых детерминирует успешность профессиональной деятельности в современном обществе.

Задачи исследования: 1) изучить особенности эмоционального интеллекта студентов педагогического университета; 2) выявить особенности толерантности в общении студентов педагогического университета; 3) проанализировать взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и коммуникативной толерантностью у студентов педагогического университета.

Исследование проводилось на базе Московского городского педагогического университета (МГПУ). В исследовании приняли участие 111 студентов (85 девушек, 26 юношей), обучающихся по направлениям «психология», «социальная работа», «педагогическое образование». Возраст респондентов – от 18 до 20 лет.

Для получения эмпирических данных были отобраны **две методики**.

1. Методика оценки ЭИ (опросник EQ) [8, с. 633-634], предложенная Н. Холлом для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Состоит из 30 утверждений и содержит пять шкал:

1) «Эмоциональная осведомленность» – способность наблюдать изменения своих чувств, анализировать негативные чувства; знание, понимание осознание своих эмоций и управление своей жизнью;

2) «Управление своими эмоциями» – эмоциональная отходчивость, эмоциональная негибкость; совладание со своими чувствами; способность легко отключиться от переживания неприятностей;

3) «Самотивация» – произвольное управление своими эмоциями; способность вызвать у себя широкий спектр положитель-

ных эмоций, подходить творчески к жизненным проблемам, легко входить в состояние спокойствия и сосредоточенности, легко отбрасывать негативные чувства, когда необходимо действовать;

4) «Эмпатия» – способность выслушивать проблемы других людей; чувствительность к эмоциональным потребностям других; понимание эмоций других людей; распознавание эмоций по выражению лица; улавливание в общении знаков, которые указывают на то, в чем другие нуждаются;

5) «Распознавание эмоций других людей» – умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей; адекватная реакция на настроение, желания других людей; умение улучшить настроение других людей.

Подсчет результатов: по каждой шкале высчитывается сумма баллов с учетом знака ответа («+» или «-»). Чем больше плюсовая сумма баллов, тем больше выражено данное эмоциональное проявление. Определялся также интегративный уровень эмоционального интеллекта с учетом доминирующего знака.

2. Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко) [11, с. 60–65].

Методика позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения. Общая коммуникативная толерантность определяет другие формы коммуникативной толерантности: ситуативную, типологическую, профессиональную. Опросник В. В. Бойко включает в себя 45 вопросов, которые сгруппированы в девять шкал. Бланк предъявляется респондентам без названия шкал. С помощью данной методики толерантность исследуют через ее обратную сторону – интолерантность. При обработке результатов подсчитывают общую сумму баллов по каждой шкале. Максимальное число баллов по каждой шкале – 15, общее по всем шкалам – 135. Чем выше число набранных респондентом баллов, тем выше степень его нетерпимости к окружающим.

Для обработки полученных данных использовались методы математической статистики: вычисление средних значений, корреляционный анализ (по К. Пирсону), определение достоверности различий (с помощью U-критерия Манна – Уитни).

Результаты и их обсуждение

Изучение особенностей эмоционального интеллекта студентов педагогического университета

С помощью методики оценки ЭИ у студентов выявлялись показатели по каждой шкале опросника и вычислялся интегративный показатель эмоционального интеллекта. Чем больше плюсовая сумма баллов, тем больше выражено данное эмоциональное проявление. Показатели ЭИ вычислялись по всей выборке испытуемых, а также в группах, различающихся по полу и направлению обучения. Средние значения показателей ЭИ по всей выборке студентов педагогического университета представлены ниже:

Эмоциональная осведомленность	8,32
Управление своими эмоциями	0,65
Самомотивация	5,71
Эмпатия	7,81
Распознавания эмоций других людей	6,93
Интегративный показатель эмоционального интеллекта	29,14

Интегративный показатель эмоционального интеллекта составляет 29,14 баллам. Согласно нормативным значениям, указанным в методике Н. Холла (70 и более – высокий уровень; 40–69 – средний уровень; 39 и менее – низкий уровень), это характеризует низкий уровень ЭИ в исследуемой выборке студентов.

Рассмотрим уровень парциального ЭИ по каждой из пяти шкал (нормативные значения: 14 и более – высокий; 8–13 – средний; 7 и меньше – низкий). По шкале «Эмоциональная осведомленность» (8,32 балла) и по шкале «Эмпатия» (7,81) студенты показали средний уровень. Шкала «Эмоциональная осведомленность» характеризует, насколько внимательно испытуемые к своим эмоциям, стремятся ли понять их, шкала «Эмпатия» – насколько человек чувствителен к эмоциональным потребностям других людей, насколько он умеет понимать внешнее выражение эмоций, настраивается ли на эмоции другого. По остальным шкалам («Управление эмоциями», «Самомотивация», «Распознавание эмоций других

людей») испытуемые обнаруживают низкий уровень выраженности. Самый низкий балл набран испытуемыми по шкале «Управление своими эмоциями» (0,65 баллов). Эта шкала определяет эмоциональную неригидность, отходчивость человека.

Преобладание низких значений по интегративному и парциальным показателям ЭИ связано, на наш взгляд, с особенностями возраста испытуемых. Согласно опубликованным данным [1], ЭИ зависит от возраста, увеличиваясь между ранним подростковым возрастом и ранней зрелостью. Подавляющее большинство испытуемых, принявших участие в исследовании, учатся на 1-м и 2-м курсах, поэтому можно предположить, что ЭИ у них находится на стадии формирования.

Представляется интересным рассмотреть вопрос о том, есть ли межполовые различия в показателях ЭИ студентов. Средние значения показателей ЭИ у юношей и девушек, участвовавших в исследовании, представлены на рис. 1.

При сравнении средних значений показателей ЭИ в группах юношей и девушек следует отметить, что некоторое различие есть по шкале 1 «Управление своими эмоциями» (2,12 у юношей и 0,2 – у девушек) и шкале 3 «Самомотивация» (7,00 у юношей и 5,31 – у девушек), но эти значения не достигают уровня значимости. Такой же результат мы получили при сравнении средних значений интегративного показателя ЭИ у юношей (31,4 балла) и у девушек (28,4 балла). Значимых различий (по U-критерию Манна – Уитни) не было выявлено ни по одному из рассматриваемых показателей ЭИ. Это согласуется опубликованными данными о том, что различия между мужчинами и женщинами носят скорее качественный, чем количественный характер. Выражение эмоций и их регуляция во многом обусловлены влиянием гендерных норм, которые формируются путем воспитания [1].

При сравнении средних значений показателей ЭИ в группах студентов разных направлений обучения («психологи», «социальные работники», «педагоги») мы получили результаты, представленные на рис. 2.

Интегративный показатель ЭИ у испытуемых всех групп находится на низком уровне. Однако его значение выше у социальных работников (32,09) и педагогов (31,5), чем

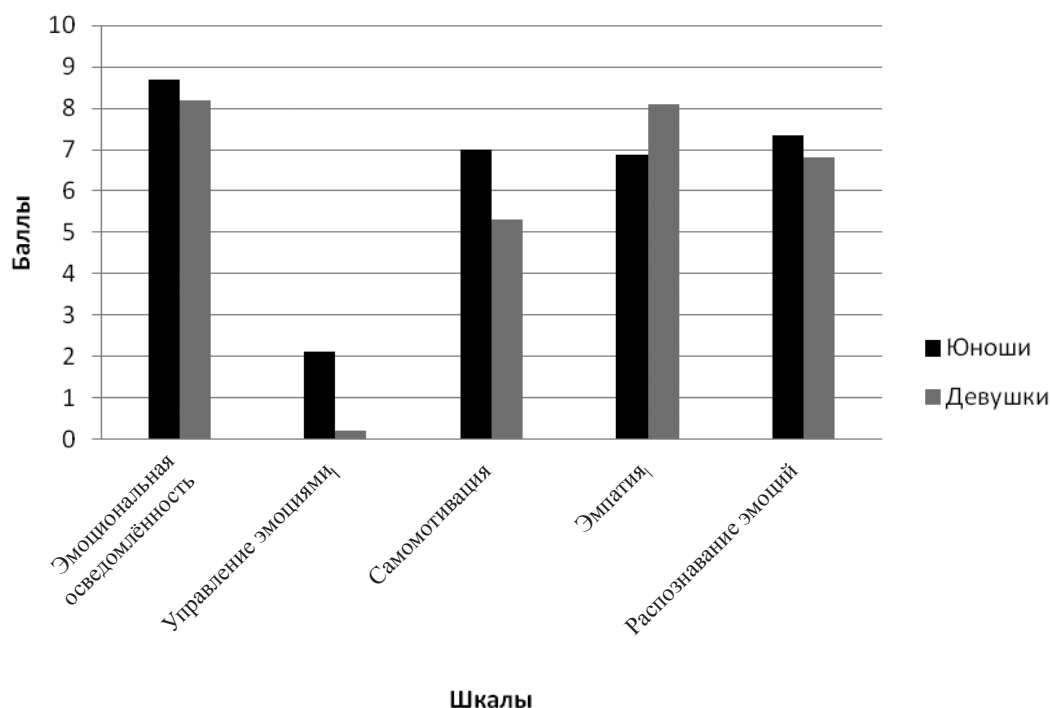


Рисунок 1. Средние значения показателей ЭИ у юношей и девушек

у психологов (20,84). Различие между этими группами испытуемых достоверно на уровне 0,05 по U-критерию Манна – Уитни. По шкалам «Эмоциональная осведомленность» (шкала 1) и «Эмпатия» (шкала 4) у «социальных работников» и «педагогов» значения ЭИ находятся на среднем уровне, у «психологов» – на низком. По шкале 2 «Управление своими эмоциями» средние значения ЭИ во всех группах находятся на низком уровне, однако у «психологов» этот показатель имеет отрицательное значение (различие достоверно по U-критерию Манна – Уитни и равно 0,025). Это связано, на наш взгляд, с личностными особенностями студентов, выбирающих профессию психолога: они более ориентированы на свой внутренний мир, более склонны к рефлексии, более строго оценивают себя. Такое отношение к себе, можно предполагать, проявляется и в ответах на вопросы опросника, так как любой опросник – это субъективный самоотчет. По шкалам «Самотивация» (шкала 3) и «Распознавание эмоций других людей» (шкала 5) во всех группах средние значения находятся на низком уровне.

Изучение особенностей коммуникативной толерантности у студентов педагогического университета

С помощью опросника В. В. Бойко была исследована способность позитивного общения в исследуемой группе студентов. Подсчитывались средние значения по общему показателю коммуникативной толерантности (КТ) и по показателям каждой из девяти шкал. Ниже представлены средние значения показателей КТ в исследуемой выборке студентов:

Общий показатель коммуникативной толерантности	50,28
Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека	5,59
Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей	5,56
Категоричность или консерватизм в оценке других людей	7,32
Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнера	5,67
Стремление переделать, перевоспитать партнеров	5,30
Стремление подогнать партнера по себя, сделать его «удобным»	6,40

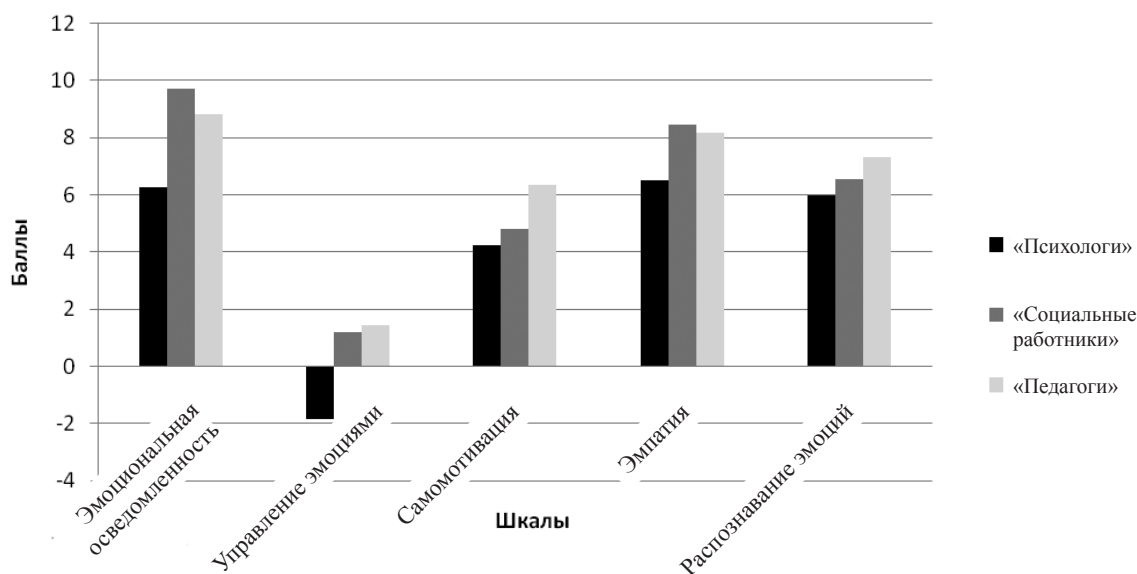


Рисунок 2. Средние значения показателей ЭИ у студентов разных направлений подготовки

Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности	6,06
Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другим людьми	3,11
Неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других	5,22

Максимальное общее число баллов по всем шкалам – 135. Чем выше число набранных респондентом баллов, тем выше степень его нетерпимости к окружающим. Среднее значение общей суммы баллов по всей выборке равно 50,3. Это превышает среднее количество баллов, набранное воспитателями ДОУ (31 балл), медсестрами (43 балла), врачами (40 баллов) [6], однако все же обнаруживает тенденцию к понижению уровня интолерантности у испытуемых. Среднее количество баллов по каждой шкале находится в промежутке от 7,3 до 3,1 (максимальное число баллов по каждой шкале – 15). Это также можно объяснить тенденцией к понижению уровня интолерантности у испытуемых. Низкие значения по шкале «Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми» характеризует испытуемых как терпимых к переживаниям других людей, их проблемам, переживаемым трудностям.

Рассмотрим вопрос о том, есть ли различия в проявлении коммуникативной толерантности у юношей и девушек, участвующих в исследовании (рис. 3).

Общее число баллов по всем шкалам у юношей – 50,7, у девушек – 50,2. Достоверно значимых различий между юношами и девушками в проявлении разных аспектов толерантности не выявлено.

Рассмотрим значения различных аспектов общей коммуникативной толерантности в группах испытуемых разных направлений подготовки: «психологов», «социальных работников», «педагогов» (рис. 4).

Общее число баллов по всем шкалам у «психологов» – 44, у «социальных работников» – 60, у «педагогов» – 51. Это свидетельствует о том, что коммуникативная толерантность у студентов-психологов выражена в большей степени, чем у представителей других групп студентов (уровень достоверности, равный 0,085, характеризует тенденцию к проявлению толерантных установок у испытуемых). Анализ показателей коммуникативной толерантности по шкалам опросника показывает значимые различия по шкале 4 («Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров») – на уровне 0,016 по U-критерию Манна – Уитни; по шкале 5 («Стремление переделать, перевос-

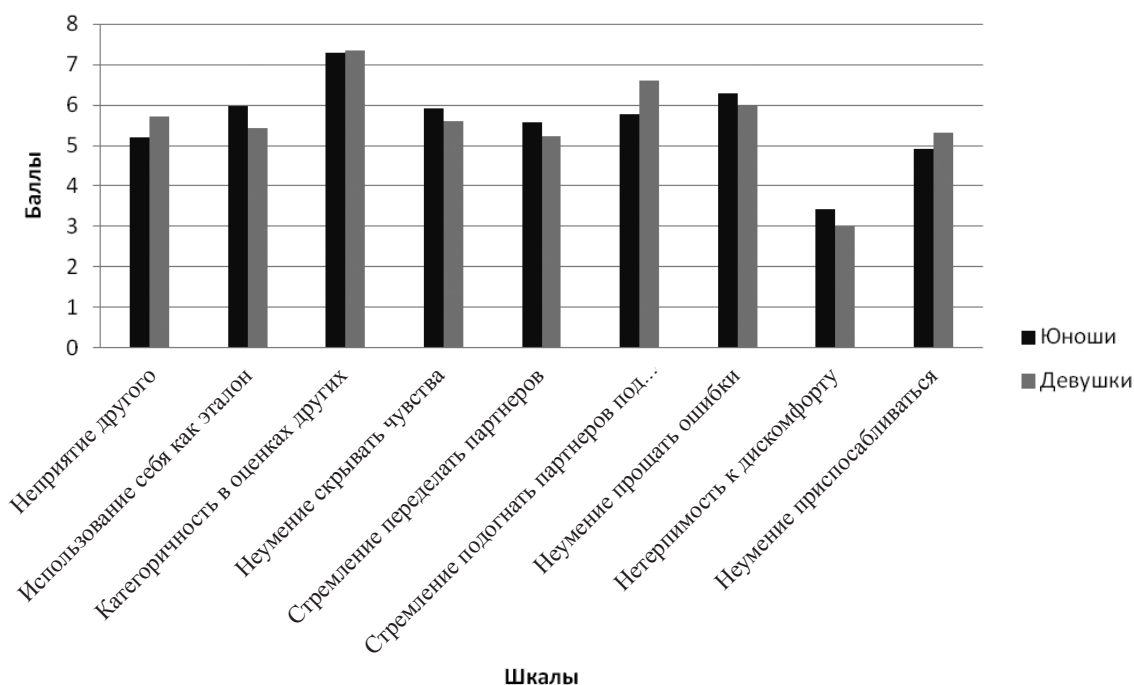


Рисунок 3. Средние значения показателей коммуникативной толерантности у юношей и девушек

питать партнера») – 0,008; по шкале 7 («Неумение прощать ошибки другим, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности») – на уровне 0,014 по U-критерию Манна – Уитни. Низкие значения коммуникативной интолерантности в группе «психологов» по этим шкалам можно объяснить, на наш взгляд, связью с мотивами выбора студентами будущей профессиональной деятельности, в которой общение с другими людьми занимает важное место.

*Изучение взаимосвязи
эмоционального интеллекта
и коммуникативной толерантности
у студентов педагогического
университета*

Для выявления взаимосвязи между результатами исследования ЭИ и КТ использовался статистический метод корреляции по К. Пирсону. Выявлялись корреляции между общими показателями ЭИ и КТ. При дальнейшем анализе определялись связи между отдельными показателями ЭИ и показателями по отдельным шкалам КТ.

Выявлена отрицательная корреляция между интегративным показателем ЭИ и общим

показателем коммуникативной интолерантности личности ($r = -0,236$ при $p = 0,014$). Это свидетельствует о том, что при высоком уровне развития эмоционального интеллекта наблюдается низкая степень выраженности коммуникативной интолерантности; другими словами, человек демонстрирует толерантные установки. Это свидетельствует о том, что умение понимать свои эмоции и управлять ими, умение понимать эмоции других людей тесно связано с наличием толерантных установок по отношению к другим, с умением идти на уступки, умением поддерживать отношения с другими людьми.

Выявлены двусторонние значимые корреляции между интегративным показателем ЭИ и показателями по следующим шкалам коммуникативной толерантности: «Неприятие и непонимание индивидуальности другого человека» ($r = -0,311$ при $p = 0,001$); «Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей» ($r = -0,296$ при $p = 0,002$); «Неумение приспособливаться к характеру, привычкам и желаниям других» ($r = -0,226$ при $p = 0,018$). Таким образом, можно констатировать, что высокий уровень развития ЭИ связан со способностью понимать индивидуальность другого, не использовать

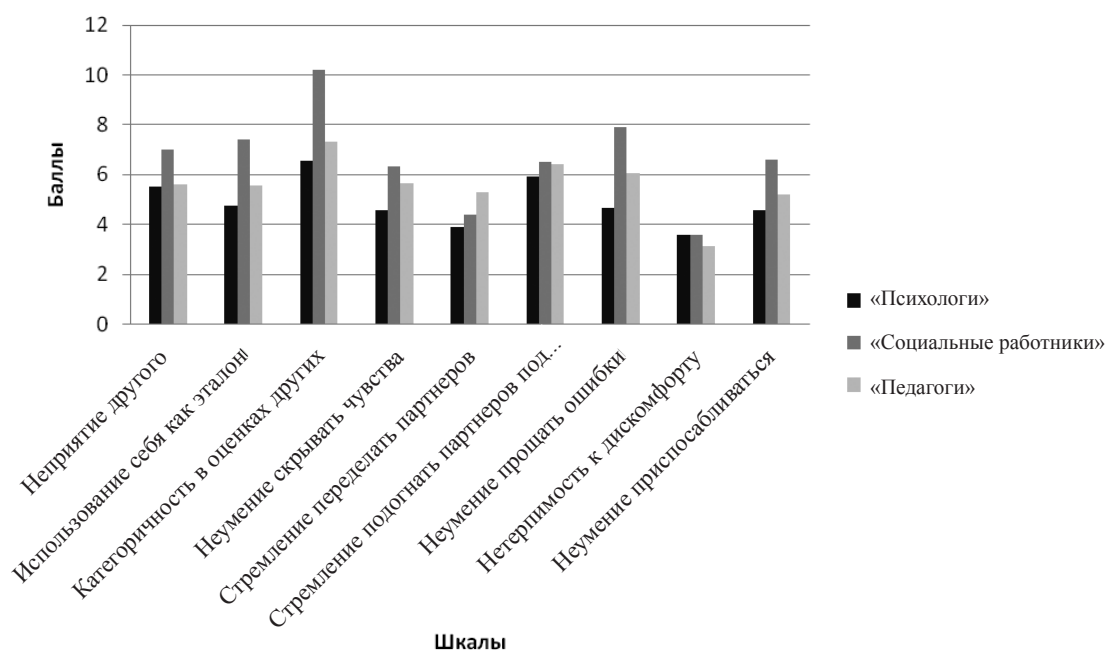


Рисунок 4. Средние значения показателей коммуникативной толерантности у студентов разных направлений подготовки

себя в качестве эталона при оценке поведения других людей, с умением приспособливаться к характеру, привычкам и желаниям других.

Рассмотрим более подробно корреляции между отдельными показателями ЭИ и показателями коммуникативной толерантности. Можно выделить два показателя ЭИ («Самомотивация», «Распознавание эмоций других людей»), которые обеспечивают тесную связь между эмоциональными характеристиками личности (ЭИ) и способностью позитивно общаться (КТ).

«Самомотивация» как компонент ЭИ значимо коррелирует с показателями по восьми шкалам КТ, а также с общим показателем КТ: общий показатель КТ ($r = -0,332$ при $p = 0,000$); «Неприятие и непонимание индивидуальности другого человека» ($r = -0,344$ при $p = 0,000$); «Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей» ($r = -0,385$ при $p = 0,000$); «Консерватизм и категоричность в оценки других людей» ($r = -0,242$ при $p = 0,012$); «Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров» ($r = -0,221$ при $p = 0,022$); «Стремление “подогнать” партнера под себя, сделать его “удобным”» ($r = -0,203$ при $p = 0,035$); «Не-

умение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности» ($r = -0,225$ при $p = 0,019$); «Неумение приспособливаться к характеру, привычкам и желаниям других» ($r = -0,359$ при $p = 0,000$).

Выявлены значимые корреляции между таким компонентом ЭИ, как «Распознавание эмоций других людей», и следующими показателями КТ: общий показатель КТ ($r = -0,191$ при $p = 0,048$); «Неприятие и непонимание индивидуальности другого человека» ($r = -0,205$ при $p = 0,035$); «Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей» ($r = -0,295$ при $p = 0,002$); «Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми» ($r = -0,282$ при $p = 0,003$).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что произвольное управление своими эмоциями и распознавание эмоций других людей связаны с рядом умений позитивно взаимодействовать с окружающими людьми.

Выявлены значимые корреляции между таким компонентом ЭИ, как эмпатия, и показателем КТ «Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми» ($r = -0,297$ при $p = 0,002$). Это свидетельствует, на наш взгляд, о том, что

способность быть чувствительным к эмоциональным потребностям других, понимать эмоции других людей связана с терпимостью к другим людям.

Таким образом, корреляционный анализ показал, что между показателями эмоционального интеллекта и коммуникативной интолерантности установлена статистически достоверная отрицательная взаимосвязь на уровне значимости $p < 0,01$ или $p < 0,05$.

Выводы

1. Среднее значение интегративного показателя ЭИ у всей выборки испытуемых находится на низком уровне, а уровень парциального ЭИ по пяти шкалам опросника характеризуется средним или низким уровнем проявления. Это связано, на наш взгляд, с особенностями возраста испытуемых (что согласуется с опубликованными данными). Подавляющее большинство испытуемых являются студентами 1-го и 2-го курсов, поэтому можно предположить, что ЭИ у них находится на стадии формирования.

2. Средние значения интегративного и парциального ЭИ у юношей и девушек не обнаруживают достоверно значимых различий, что согласуется с опубликованными данными. Средние значения показателей ЭИ в группах испытуемых разных направлений подготовки обнаруживают достоверные различия по интегративному показателю ЭИ и по шкале «Управление своими эмоциями»: у «психологов» эти показатели ниже, чем в других группах испытуемых. Это связано, на наш взгляд, с личностными особенностями студентов, выбирающих профессию психолога: они более ориентированы на свой внутренний мир, более склонны к рефлексии, более требовательны при оценке себя. Такое отношение к себе, можно предполагать, проявляется и в ответах на вопросы опросника, поскольку любой опросник – это субъективный самоотчет.

3. Среднее количество баллов, набранных студентами исследуемой группы по общему показателю и по показателям отдельных шкал КТ, характеризует тенденцию к проявлению толерантности в общении. Это связано, на наш взгляд, с мотивами выбора студентами будущей профессиональной деятельности, в которой общение с другими людьми занимает важное место.

4. Межполовых различий в проявлении КТ у студентов не обнаружено. Различия в проявлении КТ у студентов разных направлений подготовки показало следующее: у «психологов» обнаружена низкая степень выраженности интолерантности в общении, то есть они склонны демонстрировать толерантные установки и способность к позитивному общению. Различия достоверны по четырем показателям КТ.

5. Между общими показателями ЭИ и КТ существует значимая двусторонняя связь, то есть высокий уровень ЭИ связан с низкой степенью интолерантности в общении. Обнаружена достоверно значимая корреляция между отдельными показателями ЭИ и КТ: умение произвольно управлять своими эмоциями (шкала «Самотивация») связано с большинством показателей КТ; наличие эмпатии отрицательно коррелирует с нетерпимостью к окружающим; умение распознавать эмоции других людей связано с рядом показателей КТ. Выявленные корреляции доказывают наличие тесной взаимосвязи высокого уровня ЭИ и толерантности в общении у студентов педагогического университета.

Заключение

В проведенном исследовании выявлена тесная взаимосвязь эмоционального интеллекта и коммуникативной толерантности у студентов педагогического университета. Полученные выводы позволяют определить конкретные пути формирования профессионально значимых качеств личности будущих психологов, социальных работников, педагогов.

Работа по развитию эмоционального интеллекта студентов включает формирование следующих умений: произвольно управлять своими эмоциями, понимать эмоции других людей, развивать эмпатии, формировать волевых качеств и т.д. Работа по развитию толерантности в общении с окружающими может включать формирование следующих умений: принимать другого человека, адекватно воспринимать и оценивать себя, выражать свои чувства при общении с разными людьми в необидной для другого форме, внимательно относиться к особенностям другого человека, воспринимать другого как индивидуальность, уважать чувства других и т.п.

Формы работы со студентами, способствующие развитию у них рассматриваемых профессионально значимых качеств лично-

сти: усиление практической составляющей на занятиях по специальным дисциплинам; вовлечение студентов в волонтерское движение, которое предполагает их участие в работе с различными незащищенными группами населения; самостоятельная работа студентов и т.д. Особое место в формировании исследуемых качеств личности занимает студенческая

практика: педагогическая практика, включающая составление психолого-педагогического портрета ребенка, написание психолого-педагогической характеристики детской группы и др.; производственная практика, в содержание которой входит проведение коррекционно-развивающих занятий, тренингов, психологических консультаций и т.п. [3, 4].

Литература

1. **Андреева И. Н.** Азбука эмоционального интеллекта. СПб.: БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
2. **Асмолов А. Г.** О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. М.: Изд-во МГУ, 2001. Вып. 1-2.
3. **Бокуть Е. Л.** Исследовательская деятельность студентов в период практики как условие формирования профессиональных и личностных качеств будущих психологов // Психология образования: Модернизация системы образования в условиях введения в действие новых профессиональных стандартов. М., 2014. С. 40–44.
4. **Бокуть Е. Л.** Условия формирования профессиональных компетенций студентов-психологов на педагогической практике // Материалы V съезда Общероссийской общественной организации «Русское психологическое общество». М., 2012. Т. 2. С. 8-9.
5. **Гоулман Д.** Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 560 с.
6. **Губина Е. В.** Личностное развитие студентов в ходе их профессиональной подготовки // Вестник практической психологии образования. 2010. № 1 (22). С.70–75.
7. **Губина Е. В.** Толерантные установки как условие успешной деятельности современного учителя // Психология нравственности и религия: XXI век: Материалы международной конференции (16-17 ноября 2011 г.). Щелково, Моск. обл.: Издатель Мархотин П.Ю., 2011. С.178–180.
8. **Ильин Е. П.** Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
9. **Люсин Д. В.** Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
10. Толерантность как фактор противодействия ксенофобии: управление рисками ксенофобии в обществе риска / Под ред. Ю. П. Зинченко, А. В. Логинова. М.: Наука, 2011. 608 с.
11. Психодиагностика толерантности личности / Под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2008. 172 с.
12. **Романова Е. С.** Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 28–42.
13. **Романова Е. С.** Профессиональное становление и развитие с позиции дуального подхода // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 44–58.
14. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** «Комплекс Брута» у социальных сирот // Системная психология и социология. 2010. -№ 1. С. 72–76.
15. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 5–24.
16. **Уолцер М.** О терпимости: Пер. с англ. М.: Идея-Пресс, 2000.
17. **Щеколдина С. Д.** Тренинг толерантности. М.: Ось-89, 2004. 80 с.

References

1. **Andreeva I. N.** The ABCs of Emotional Intelligence. SPb.: BHV-Petersburg, 2012. 288 p.
2. **Asmolov A. G.** About the Meaning of the Concept of Tolerance // Tolerance Century: Scientific and Journalistic Gazette. Issue 1-2. M., 2001.
3. **Bokut E. L.** Vocational Competencies of Students-Psychologists Formed in Conditions of Teacher's Training Practice. 5th Congress of the Russian public organization «Russian Psychological Society». M., February 14–18, 2012. Research materials. Vol. 2. P. 8-9.

4. **Bokut E. L.** The Research Activities of Students During the Practice as a condition of Formation of Professional and Personal Qualities of Future Psychologists // *Psychology of Education: Modernization of Education in the Introduction of New Professional Standards*. M., 2014. P. 40–44.
5. **Goleman D.** Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ. M.: Mann, Ivanov and Ferber, 2013. 560 p.
6. **Gubina E. V.** Personal Development of Students During Their Training // *Bulletin of Practical Psychology of Education*. 2010. № 1 (22). P. 70–75.
7. **Gubina E. V.** Tolerant Settings as a Condition for the Success Activities of the Modern Teacher // *Psychology of morality and religion: 21st Century: Proceedings of the international conference (16-17 November 2011)*. Schyolkovo, MO: Publishers Marhotin PO, 2011. P. 178–180.
8. **Ilyin E. P.** Emotions and feelings. SPb.: Peter, 2001. 752 p.
9. **Lyusin D. V.** Current Concepts of Emotional Intelligence // *Social Intelligence: Theory, Measurement, Research* / Ed. D. V. Lyusin, D. V. Ushakov. M.: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 2004. P. 29–36.
10. *Tolerance as a Factor of Combating Xenophobia: Xenophobia Risk Management in a Risk Society*. M.: Nauka, 2011. 608 p.
11. *Psychodiagnostics of Personality Tolerance* / Ed. G. U. Soldatova, L. A. Shaygerova. M.: Smysl, 2008. 172 p.
12. **Romanova E. S.** The Development of the Science of Higher Education for the Support of the Civil and Occupational Formation of the Educational Progress // *System Psychology and Sociology*. 2010. № 2. P. 28–42.
13. **Romanova E. S.** The Professional Formation and Development in the Dual Approach // *System Psychology and Sociology*. 2010. № 1. P. 44–58.
14. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** «The Brutus complex» of social orphans // *Systems Psychology and Sociology*. 2010. № 1. P. 72–76.
15. **Ryzhov B. N.** The Basic of Sistemic Pshycology // *Systems Psychology and Sociology*. 2010. № 2. P. 5–24.
16. **Walzer M.** About tolerance. M: Idea Press, 2000.
17. **Shekoldina S. D.** Training Tolerance. M.: Os'-89, 2004. 80 p.

КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В НОРМЕ И С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Валявко С. М.
МГПУ, Москва

Статья посвящена анализу формирования ценностных ориентаций в старшем дошкольном возрасте. Приведена иерархия ценностных ориентаций у дошкольников с нормальным и нарушенным развитием речи. Впервые рассмотрены связи между развитием компонентов ценностной сферы и других личностных качеств в предшкольном возрасте. Полученные экспериментальные данные убедительно показывают влияние речи на становление личности дошкольника.

Ключевые слова: психологическая диагностика, ценностная сфера, ценности, ценностные ориентации, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи (ОНР), заикание, фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН).

COMPARATIVE ANALYSIS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN'S VALUABLE SPHERE IN NORM AND WITH IMPAIRED SPEECH DEVELOPMENT

Valyavko S. M.
MCTTU, Moscow

This article analyzes the formation of the value orientations of the senior preschool age, given the hierarchy of value orientations in preschool children with normal and impaired language development. First examines the links between the development of the components of value spheres and other personal qualities in preschool age. The experimental data clearly show the influence of speech on the development of the child's personality – a preschooler.

Keywords: psychological diagnostics, value sphere, values, value orientations, older preschoolers, general underdevelopment of speech, stuttering, phonetic and phonemic underdevelopment.

Введение

Дж. Равен указывал, что оценивание и формирование деятельности индивида не имеет никакого смысла вне связи с субъективно значимыми для него целями. Педагоги должны уметь выявлять и уважать (прежде чем стремиться их изменить) личностные ценности своих учеников.

Как и потребности, ценностные ориентации являются важным предиктором мотивации индивида. Они в существенной степени определяют характер и содержание задач, которые ставит перед собой человек. Субъективно значимые ценности лежат в основе достижения любого конкретного результата или освоения нового способа поведения. Знать актуальные ориентации личности и их иерархическое соподчинение – важное условие прогнозирования поведения и деятельности. Это важно учитывать как при диагностике (оценивание), так и при обучении и воспитании (изменение и оценивание). Важно это применять также

при работе с родителями, так как информирование влияет на представления последних и их ожидания, но не на их реальное поведение [12].

Организация и методы исследования

Экспериментальную группу составили 424 ребенка с верифицированным заключением «общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня» (средний паспортный возраст детей – 5 лет 8 мес.); 100 дошкольников с нормальным развитием вошли в контрольную группу (их средний паспортный возраст – 5 лет 7 мес.). Контрастные группы были представлены дошкольниками с заиканием (45 мальчиков – 6 лет 1 мес.) и фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН) (45 детей – средний возраст 5 лет 9 мес.). Все дети посещали дошкольные образовательные учреждения. Изучение проходило в 2010–2012 гг.

Концептуальный подход к диагностике ценностной сферы уже описан [5 и др.]. Основой исследования была методика изучения ценностных ориентаций дошкольников, опи-

**Ранжирование ценностей у детей старшего дошкольного возраста
с разным речевым статусом**

Ранг/ Речевой статус	ОНР	Заикающиеся	ФФН	Норма
1	Гедонизм	Общение	Гедонизм	Познание
2	Здоровье	Здоровье	Игра	Общение
3	Общение	Игра	Здоровье	Духовность
4	Игра	Познание	Познание	Игра
5	Познание	Духовность	Общение	Здоровье
6	Духовность	Гедонизм	Духовность	Гедонизм

санная нами ранее [2, 3]. Для получения информации о связях ценностной сферы с другими личностными компонентами также применялись: рисуночный тест Вартегга, тест общей и специальной мотивации (ТОСМ), авторская методика исследования локус-контроля, беседа по речевой тревожности, «Лесенка» В. Г. Щур, методика исследования половозрастной идентификации Н. Л. Белопольской, стандартизированное наблюдение за проявлениями агрессивности, демонстративности, застенчивости, обидчивости и особенностями установления контакта детьми. Таким образом, использовался системный подход, как и рекомендует современная психология личности [6]. На этапе статистической обработки был проведен разведочный анализ с помощью пакета прикладных программ для статистической обработки, а именно SPSS statistics 21 version.

Результаты исследования

Иерархия ценностной сферы старших дошкольников: сравнительно- сопоставительный анализ

Таблица 1 иллюстрирует различные иерархические соподчинения ценностных ориентаций старших дошкольников, что позволяет рассматривать данный возрастной период как сензитивный для целенаправленного формирования этой составляющей личностного развития. Видно, что для дошкольников с ОНР и ФФН приоритетной ценностью является получение удовольствия (гедонизм), в то время как для их нормально развивающихся сверстников главным приоритетом служит ори-

ентация на познание мира. Для заикающихся дошкольников наиболее ценно общение.

Для всех дошкольников с нарушениями речевого развития характерна довольно высокая позиция ценности здоровья (второе и третье места).

Возможно, высокая значимость ценности здоровья у дошкольников с нарушениями развития речи связана с наличием речевых недостатков, но прежде всего – с отношением родителей к детям, имеющим такие недостатки. Чем сложнее структура нарушения речевого развития ребенка, тем больше внимания уделяют родители теме здоровья, они часто обсуждают эту тему в присутствии детей [1, 3]. Основные ценности детей дошкольного возраста сконцентрированы вокруг семьи и здоровья. Они связаны с биологическими потребностями детей [8]. В период с восьми до десяти лет значимость ценности здоровье постепенно снижается, так как отмечается снижение значимости мнения взрослых и их отношения к здоровью, которое уже не является определяющим для детей [9].

Позиции ценности игры как ведущей деятельности возраста несколько различаются при нарушениях речевого развития. Наиболее незначима игра для дошкольников с ОНР (четвертое место), так же, как для детей с нормальным речевым развитием, но дети в норме постепенно переходят к другой ведущей деятельности, а у дошкольников с ОНР в исследованиях последних лет отмечается более позднее по сравнению с нормой становление игры.

На рис. 1 представлены приоритеты ценностных ориентаций у дошкольников исследуемых групп.

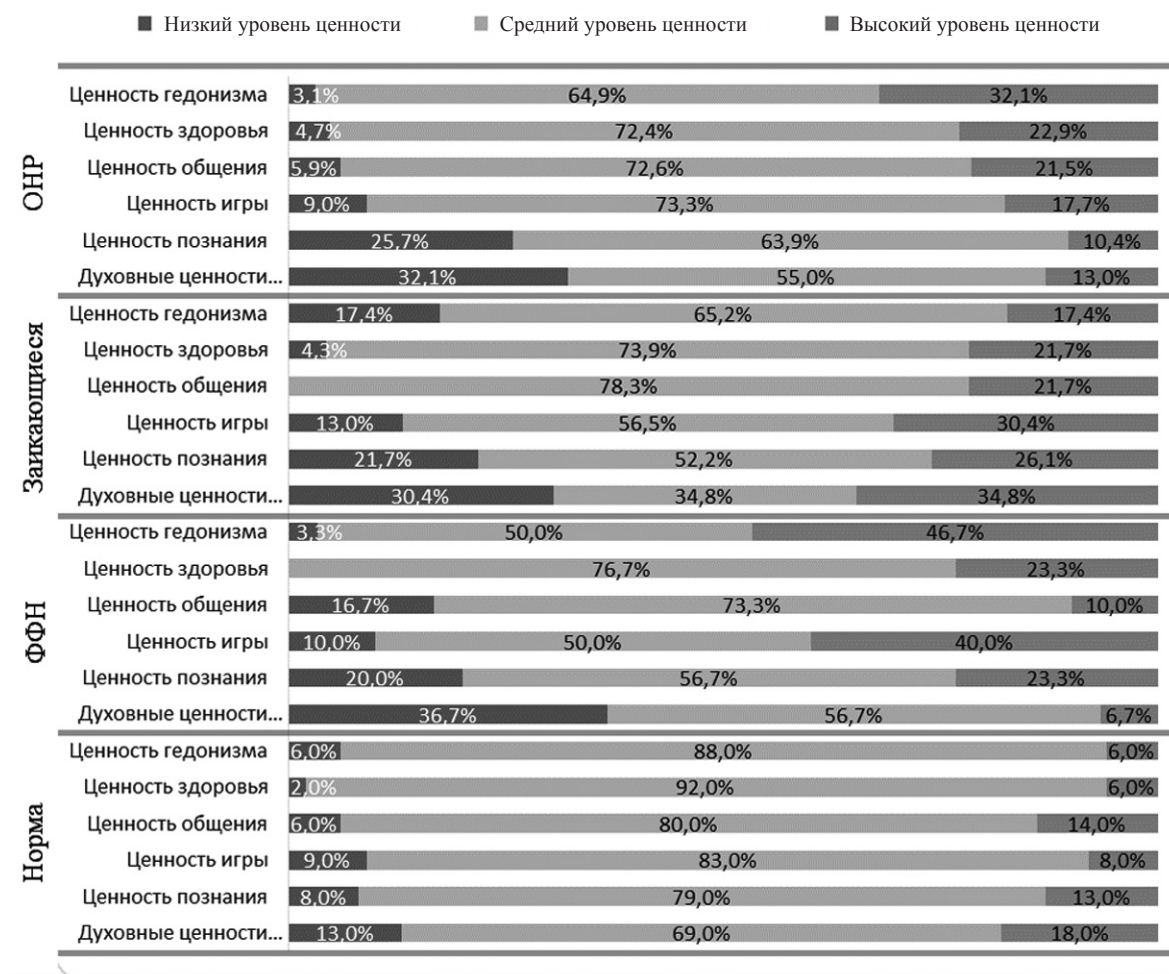


Рисунок 1. Особенности ценностной сферы детей с разным речевым статусом

Опишем значимые различия между группами детей. По данным Т-критерия Стьюдента дошкольники с ОНР значительно отличаются от сверстников с нормальным речевым развитием по степени выраженности ценностей гедонизма, здоровья, познания и духовных ценностей, от дошкольников с заиканием – по степени выраженности ценности гедонизма. Дети с ОНР отличаются от детей с ФФН разной выраженностью ценностей игры и познания.

Дошкольники с заиканием отличаются от детей с нормальным речевым развитием только по степени выраженности ценности здоровья, при сравнении заикающихся и детей с ФФН обнаруживаются статистически значимые различия в выраженности ценностей гедонизма и общения. Дети с заиканием отличаются от своих сверстников с ОНР только по степени выраженности ценности гедонизма.

Дошкольники с ФФН отличаются от своих сверстников с нормальным речевым раз-

витием по степени выраженности ценностей гедонизма, здоровья, игры, а также духовных ценностей. Как уже было сказано, дети с ФФН отличаются от дошкольников с ОНР разной степенью выраженностью ценностей игры и познания, а от сверстников с заиканием – степенью выраженностью ценностей гедонизма и общения.

Описание половозрастных различий ценностных ориентаций старших дошкольников

Полученные рейтинги ценностей пяти- и шестилетних детей всех исследуемых групп показывают, что иерархия ценностных ориентаций за указанный период не претерпевает изменений по большинству ценностных ориентаций.

В исследовании рассмотрены особенности ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста с разным речевым

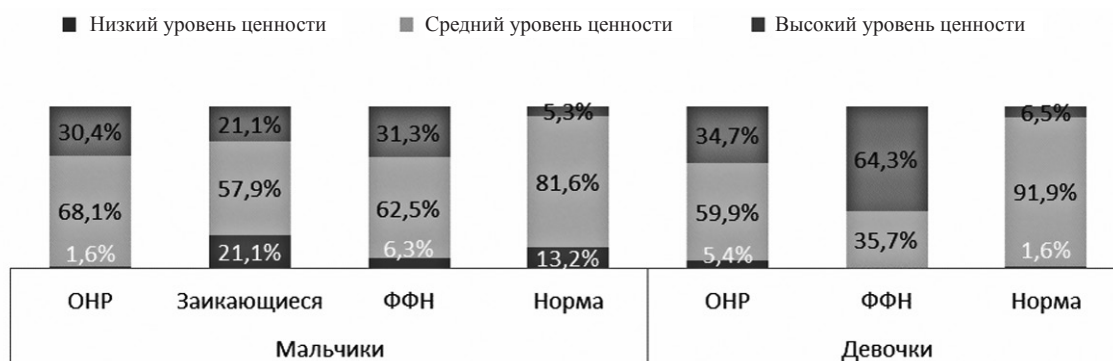


Рисунок 2. Ценность гедонизма

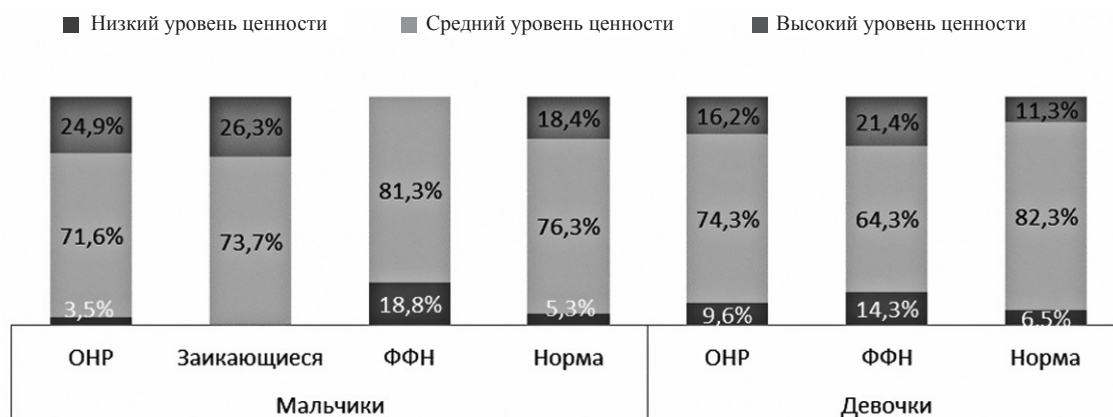


Рисунок 3. Ценность общения

статусом, проанализированы сходства и различия, а также траектории их формирования. Из анализа полученных нами данных следует, что высокий приоритет ценностей гедонизма и здоровья отмечается у детей с ОНР и ФФН как в пять, так и в шесть лет. Дети с нарушенным речевым развитием статистически чаще, чем в норме, в первую очередь выбирают фотографии, презентующие данные ценности.

В пять лет у детей с ОНР, ФФН и нормальным развитием в приоритете ценности общения, статистически значимых различий не выявлено. В отношении шестилетних детей результаты исследования позволяют констатировать, что для детей с ОНР и заиканием ценность общения имеет большее значение, чем для детей с ФФН и нормальным речевым развитием. Несмотря на то что заикание – это нарушение коммуникативной функции речи, которая приводит к затруднению общения, так же, как системное недоразвитие речевой функции при ОНР, результаты исследования убедительно доказывают, что для этих детей ценность общения очень актуальна.

Из анализа полученных данных выявлено, что для детей пяти и шести лет с нарушениями речевого развития ценность игры более значима, чем для их нормально развивающихся сверстников, причем 60% шестилетних детей с ФФН демонстрируют высокий приоритет этой ценности. По данным некоторых исследований более 20% детей с нормальным речевым развитием считают ценность игры важной и в девять-десять лет.

Полученные данные свидетельствуют о том, что для пятилетних детей с нарушениями речевого развития духовные ценности менее значимы, чем для детей с нормальным речевым развитием. Однако, как видно из рис. 5 (см. ниже), к шести годам значимость данной ценности повышается практически у детей всех групп. Обнаружено, что более 30% заикающихся детей шести лет демонстрируют высокий приоритет данной ценности, а среди дошкольников с ФФН и нормальным речевым развитием, наоборот, к шести годам отмечается рост числа детей, не считающих данную ценность важной. На выборке младших

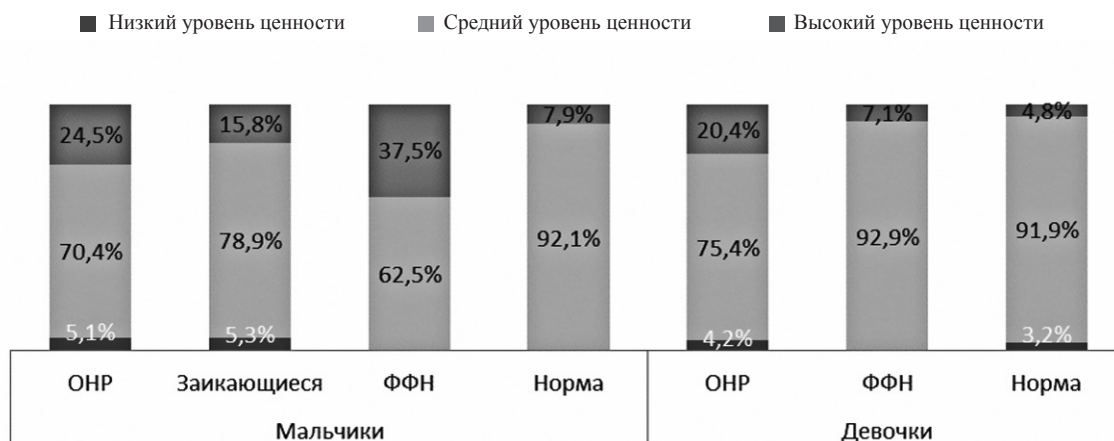


Рисунок 4. Ценность здоровья



Рисунок 5. Ценность игры

школьников, не имеющих нарушений речевого развития, показано, что начало формирования духовных ценностей происходит в период младшего школьного возраста и наполняется индивидуальным содержанием именно в этот период [9]. Такие выводы находят свое подтверждение в диссертационном исследовании С. В. Гани (2009), которая отмечает, что именно младший школьный возраст является периодом усвоения ценностей, имеющих духовно-нравственный потенциал [4].

В отношении познавательных ценностей выявлено, что для детей пяти лет с ОНР данная ценность менее значима, чем детей с ФФН и нормальным речевым развитием. Однако к шести годам эта ценность практически одинакова у всех групп детей. Возможно, это связано с особенностями данного возрастного периода, в частности с повышением познавательной активности и развитием речевых средств.

Рассматривая ценностные ориентации старших дошкольников, нельзя не проанализировать особенности, связанные с полом детей. Методом статистического анализа получены результаты, которые иллюстрируют рис. 2 и 3: практически для всех мальчиков и девочек с нарушениями речевого развития ценности гедонизма и общения более приоритетны, чем для их нормально развивающихся сверстников. Вместе с тем хотелось бы отметить, что ценность гедонизма более важна для девочек, чем для мальчиков, а ценность общения актуальнее для мальчиков.

Из анализа полученных данных выявлено, что для всех групп испытуемых ценность здоровья для мальчиков имеет больший приоритет, чем для девочек (рис. 4). Вместе с тем именно для мальчиков с нарушениями речевого развития данная ценность важнее, чем для мальчиков с нормальным речевым развитием. Также отмечается, что достоверно

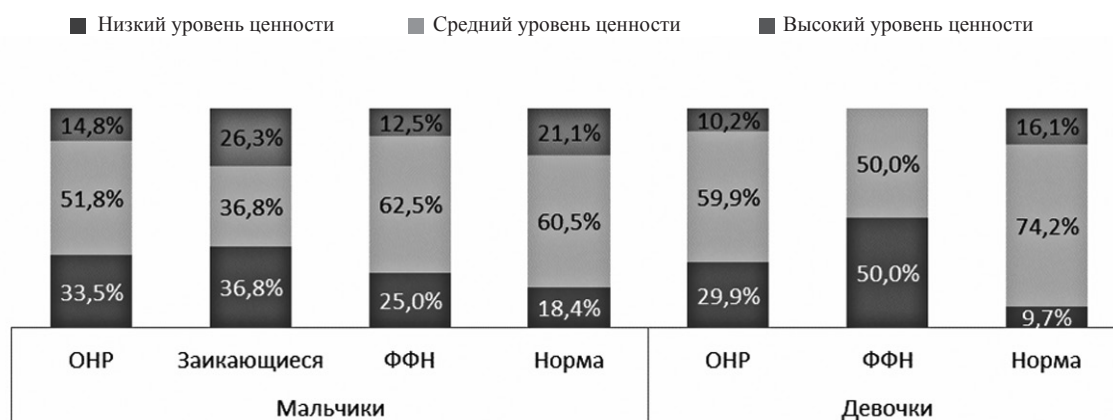


Рисунок 6. Духовные ценности

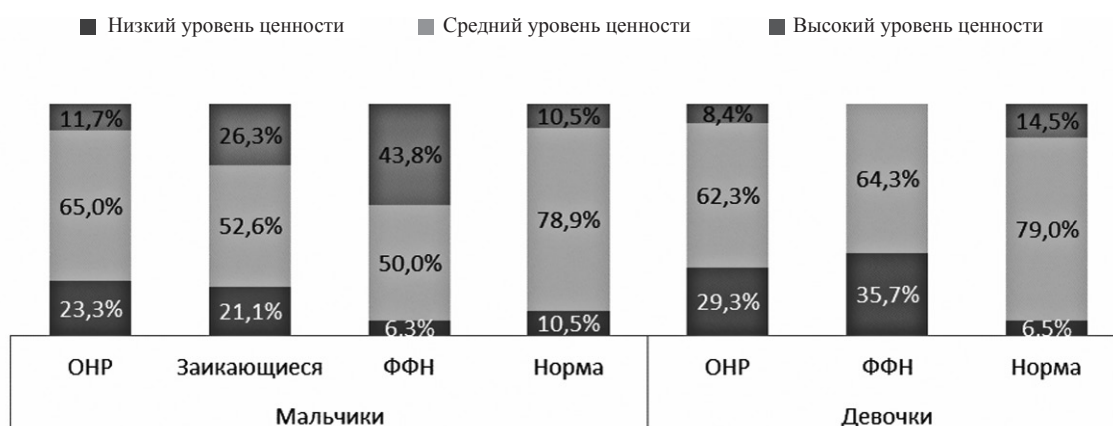


Рисунок 7. Ценность познания

чаще только девочки с ОНР демонстрируют приоритет этой ценности по сравнению с девочками с ФФН и нормально развивающимися сверстницами.

Как следует из рис. 5, для мальчиков с ФФН и заиканием ценность игры более актуальна, чем для мальчиков с ОНР и нормальным речевым развитием. В то же время ценность игры имеет более высокий приоритет для девочек с ОНР и ФФН, чем для их нормально развивающихся сверстниц.

Полученные нами данные, которые отражены на рис. 6, свидетельствуют о том, что для мальчиков всех рассматриваемых групп духовные ценности важнее, чем для девочек.

Познавательные ценности (рис. 7) занимают более высокое по сравнению с девочками место в иерархии ценностей мальчиков, имеющих нарушения речевого развития. При этом следует отметить, что для девочек с нормальным речевым развитием данная ценность

более актуальна, чем для нормально развивающихся мальчиков.

Таким образом, достоверно значимые различия по полу и возрасту в формировании ценностных ориентаций обнаруживаются только у дошкольников с ФФН.

Анализ связей между различными компонентами личностной сферы

Перейдем к анализу сопряженности изученных компонентов ценностной сферы дошкольников с другими личностными компонентами (рис. 8–10).

Самая сильная корреляция у дошкольников с ОНР обнаруживается между ценностью игры и потребностью в аффилиации. Это может быть связано с тем, что в данном возрасте дети относятся к игре как к возможности быть принятыми в коллектив, как к шансу стать частью общности. Ведь для

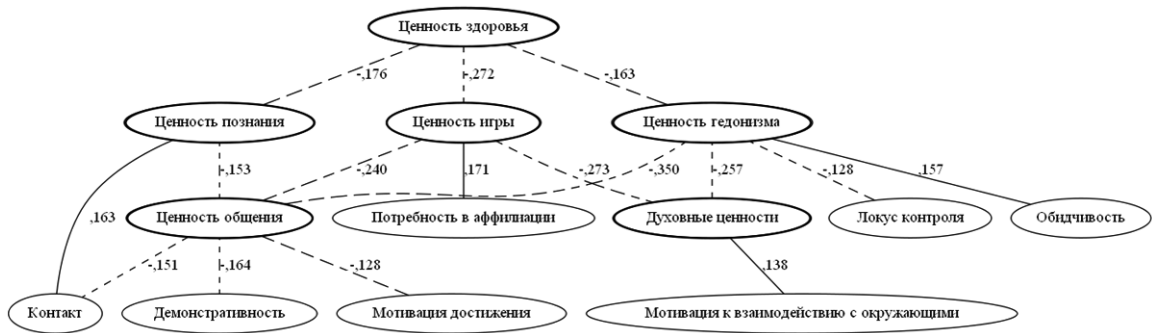


Рисунок 8. Корреляционная плеяда (по r -Пирсону) и связи между компонентами ценностной сферы с другими личностными качествами у детей с ОНР

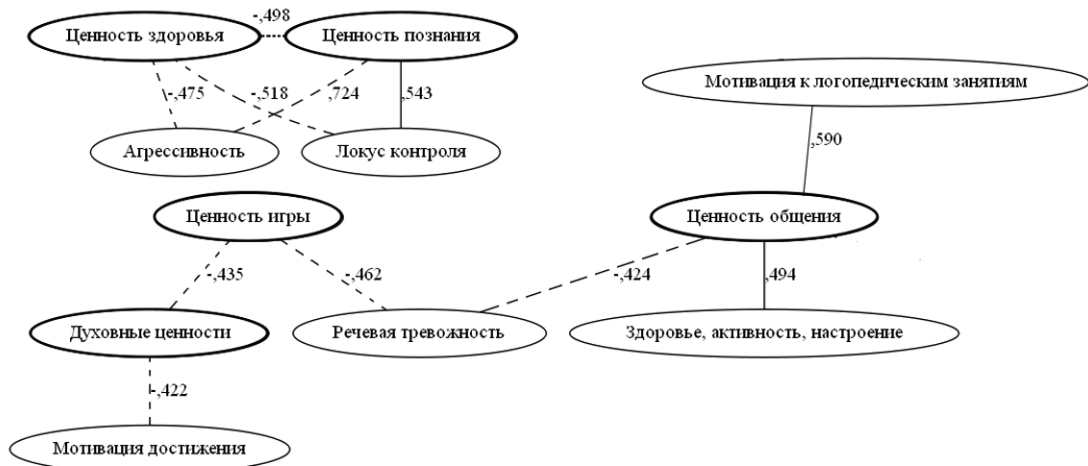


Рисунок 9. Корреляционная плеяда (по r -Пирсону) и связи между компонентами ценностной сферы с другими личностными качествами у детей с заиканием

многих дошкольников с речевым недоразвитием подлинная социализация начинается именно в логопедической группе, где они, имеющие отставание в становлении игры, получают толчок в развитии этого вида деятельности. Ценность познания связана с контактностью, что воспринимается совершенно безоговорочно для данного возраста. Становление внеситуативно-познавательного общения в норме происходит от трех до пяти лет, и у дошкольников с ОНР этот процесс также идет, хотя и не так активно в силу ограниченных возможностей общения.

Чем контактнее дошкольник, чем больше он «почемучка», тем сильнее он стремится усвоить социальные нормы. Духовные ценности сопряжены с мотивацией к взаимодействию с окружающими.

Ценность гедонизма (приоритетная ценность дошкольников с ОНР) прямо связана с общичностью: чем больше ориентирован-

ность на получение удовольствия, тем больше обид, когда в нем отказано.

Все остальные структурные компоненты личности имеют отрицательные взаимозависимости. Следовательно, все ценности линейным и нелинейным образом связаны между собой, что позволяет говорить о формировании этой сферы у старшего дошкольника с ОНР. К сожалению, сопоставление рейтингов ценностных ориентаций в пять и шесть лет позволяет констатировать, что имеет место ретардация, то есть фиксация на определенном, специфическом этапе развития.

Корреляционная плеяда, демонстрирующая взаимосвязи ценностных компонентов личности заикающихся дошкольников, представлена на рис. 9. Мы видим, что самая сильная сопряженность существует между ценностью общения (приоритетной у детей этой группы) и мотивацией к логопедическим занятиям. Чем больше заикающийся дошкольник

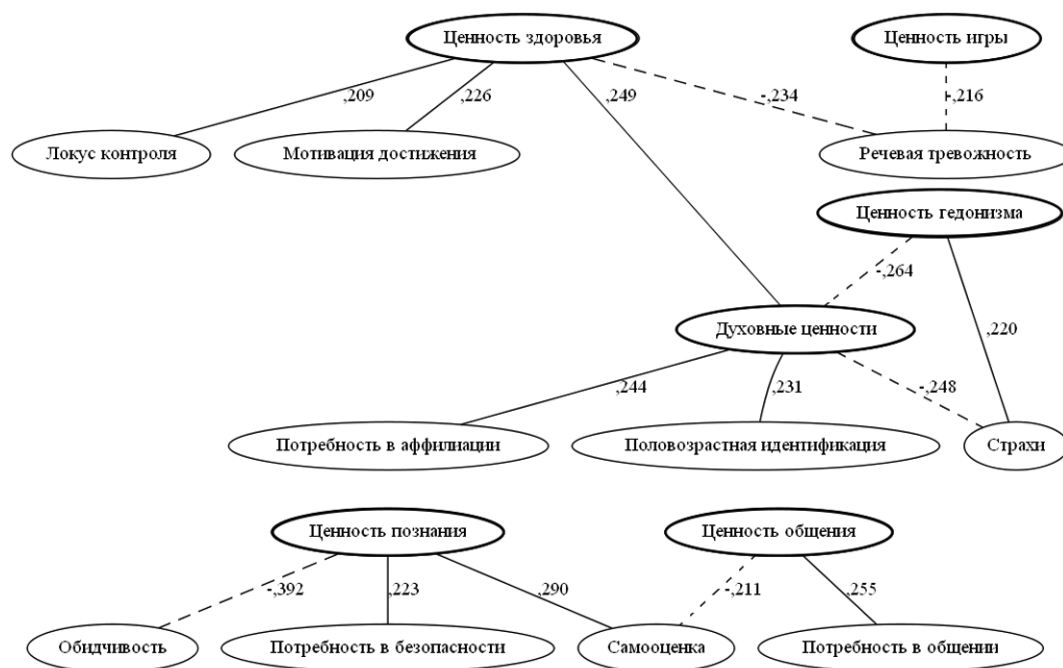


Рисунок 10. Корреляционная плеяда (по r -Пирсону) и связи между компонентами ценностной сферы с другими личностными качествами у детей с нормальным речевым развитием

ценит общение, тем больше он мотивирован к занятиям с логопедом, и наоборот. Чем более он здоров, активен, чем выше его эмоциональный фон, тем актуальнее для него общение. Чем значимее для него познание мира, тем интернальнее его локус контроля. Чем актуальнее для него познание, тем менее он агрессивен, и наоборот, чем менее ему интересен процесс познания, тем больше его агрессия. Чем слабее мотивация достижения, тем менее значимы духовные ценности. Чем экстернальнее локус контроля, тем более актуальна ценность здоровья. Ценность здоровья находится в отрицательной связи с ценностью познания, то есть дошкольник с заиканием либо фиксирован на состоянии своего здоровья («уход в болезнь», индуцированный социумом и прежде всего значимыми близкими), либо использует это ресурс как канал сублимации.

В исследовательских целях для получения прогностических сведений мы применили бутстреп методом Монте-Карло [10, 11]. Это позволило яснее представить взаимосвязи между ценностными ориентациями, потребностями и мотивацией, то есть связи внутри смыслового ядра личности. Так, у заикающихся дошкольников (мальчиков шести лет) обнаруживаются: возможные корреляции между аффилиацией (стремлением находится

в обществе людей, нужда индивида в создании тесных, доверительных, теплых, эмоционально окрашенных взаимоотношений) и духовными ценностями; нелинейные связи между аффилиацией и ценностью гедонизма (эти корреляции есть и в норме). Появляются связи между потребностями и ценностями, характерными для дошкольников с ОНР: аффилиацией и ценностью игры, ценностью познания и контактностью и т.д. Надо подчеркнуть, что эмоциональное реагирование дошкольников с заиканием более полифонично, чем у детей с ОНР и детей с нормальным речевым развитием: чем актуальнее ценность познания, тем сильнее заикающийся ребенок реагирует на неудачи в этой сфере агрессивностью, обидчивостью, ограничением контактов, демонстративностью, личностной тревожностью и интернализацией локуса контроля (самообвинением).

В корреляционной плеяде, иллюстрирующей взаимосвязи ценностной сферы дошкольников с нормальной речью с другими компонентами личности (рис. 10), мы замечаем максимальную «простроенность»: представлены все изучаемые потребности, все ценностные ориентации, мотивация достижения и многие личностные компоненты (половозрастная идентификация, страхи, самооценка

и др.). При этом потребности напрямую коррелируют с соответствующими ценностями: так, потребность в общении сопряжена с ценностью общения, аффилиация – с духовными ценностями, потребность в безопасности – с ценностью познания и т.д. На наш взгляд, совокупность личностных компонентов старшего дошкольника с нормальным развитием – вполне оформленное неслучайное структурное образование, в котором личностные компоненты достаточно логично монтируются в подсистемы, они взаимосвязаны и взаимозависимы, но отмечается некоторая изолированность в развитии ценностных ориентаций. Становление одних компонентов вызывает развитие и формирование других. Формирование системных образований как следствие процесса развития индивида отмечают многие психологи, в частности Б. Н. Рыжов [7].

Выводы

Формирование ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста с недостатками речи характеризуется специфическими закономерностями, зависящими от структуры речевого дефекта. Существуют определенные различия в формировании ценностных ориентаций между группами детей дошкольного возраста, имеющими разный характер и природу речевых недостатков.

По полученным в нашем исследовании данным самой близкой к норме из всех групп

дошкольников с речевым дизонтогенезом является группа заикающихся. Это обусловлено тем, что, во-первых, заикание в дошкольном возрасте возникает на фоне опережающего интеллектуального развития, и, во-вторых, у заикающихся страдает лишь коммуникативная функция речи, а при ФФН и, особенно, при ОНР – смысловая. Чем сильнее выражен речевой дефект, тем больше он влияет на формирование личности.

Выявлены различные иерархические соподчинения ценностных ориентаций старших дошкольников, что позволяет рассматривать данный возрастной период как сензитивный для целенаправленного формирования этой составляющей личностного развития.

Дошкольники с ОНР отстают в развитии ценностной сферы. У дошкольников с нормальной речью и дошкольников с ФФН в шесть лет познание становится приоритетной ценностью, ценность игры сохраняет свою актуальность, ранги ценностей общения и здоровья с возрастом несколько снижаются.

Достоверно значимые различия в формировании ценностных ориентаций по полу и возрасту обнаружались только у дошкольников с ФФН. У дошкольников других исследуемых групп по большинству изученных ценностей статистических различий нет. Прослеживается лишь тенденция к половозрастной зависимости по ценностям игры и гедонизма.

Литература

1. **Аверьянова Е. В.** Ценностные ориентации у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития и их родителей // Системная психология и социология. 2012. № 5(1). С. 91–96.
2. **Валявко С. М., Аверьянова Е. В.** Методика изучения ценностных ориентаций: опыт конструирования // Экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 2. С. 83–95.
3. **Валявко С. М., Аверьянова Е. В.** Ценностные ориентации детей старшего дошкольного возраста с нарушенным и нормативным речевым развитием. М., 2013.
4. **Гани С. В.** Развитие мотивации в младшем дошкольном возрасте: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009.
5. **Макшанцева Л. В.** К вопросу изучения ценностных ориентаций // Дизайн и технологии. 2007. № 8 (50). С. 112–118.
6. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 6–43.
7. **Рыжов Б. Н.** Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 5–24.
8. **Федорова А. А.** Динамика ценностно-потребностной сферы личности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте: Дисс. ... канд. психол. наук. Томск, 2006.
9. **Шелемехова М. С.** Динамика ценностно-потребностной сферы личности младших школьников: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Томск, 2005.

10. **Donald E. Knuth**. Seminumerical Algorithms, Vol. 2 of The Art of Computer Programming. 3d ed. Ch. 4.2.2. P. 232. Boston: Addison-Wesley, 1998.
11. **Efron B.** Bootstrap Methods: Another Look at the Jackknife // *Annals of Statistics*. 1979. Vol. 7. № 1. P. 1–26.
12. **Raven J.** The Most Important Problem in Education is to Come to Terms with Values // *Oxford Review of Education*. 1980. Vol. 7. P. 253–272.

References

1. **Averyanova E. V.** Value Orientations in Preschool Children with Impaired Speech Development and their Parents // *Systems Psychology and Sociology*. 2012. № 5 (1). P. 91–96.
2. **Valyavko S. M., Averyanova E. V.** Method of Study of Value Orientations: The Experience of Designing // *Experimental Psychology*. 2012. Vol. 5. № 2. P. 83–95.
3. **Valyavko S. M., Averyanova E. V.** Value Orientations of Preschool Children with Impaired Speech Development and Regulatory. M.: 2013.
4. **Ghani S. V.** Development of motivation in the preschool age: Abstract Diss. ... PhD. M., 2009.
5. **Makshantseva L. V.** To Study the Question of Value Orientations // *Design and Technology*. 2007. № 8 (50). P. 112–118.
6. **Ryzhov B. N.** System Foundations of Psychology // *Systems Psychology and Sociology*. 2010. № 1. P. 6–43.
7. **Ryzhov B. N.** Periodization System Development // *Systems Psychology and Sociology*. 2012. № 5. P. 5–24.
8. **Fedorov A. A.** The Dynamics of Value – Need Sphere of Personality in Preschool and Early School Age: Diss. ... kand. psihol. nauk. Tomsk, 2006.
9. **Shelemehova M. S.** The Dynamics of Value – Need Sphere Person Younger Students: Diss. ... PhD. Tomsk, 2005.
10. **Donald E. Knuth**. Seminumerical Algorithms, Vol. 2 of The Art of Computer Programming. 3d ed. Ch. 4.2.2. P. 232. Boston: Addison-Wesley, 1998.
11. **Efron B.** Bootstrap Methods: Another Look at the Jackknife // *Annals of Statistics*. 1979. Vol. 7. № 1. P. 1–26.
12. **Raven J.** The Most Important Problem in Education is to Come to Terms with Values // *Oxford Review of Education*. 1980. Vol. 7. P. 253–272.

ЦЕННОСТНАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ (гендерный аспект)

Коган Б. М., Викторова О. А.
МГПУ, Москва

Статья посвящена исследованию взаимосвязи гендерного пола и ценностной сферы личности подростков 14-15 лет. Проведено эмпирическое исследование, показывающее наличие данной взаимосвязи у подростков, которая проявляется в разной степени выраженности тех или иных особенностей в зависимости от гендерной принадлежности индивида.

Ключевые слова: подростки, гендер, возраст, ценности, пол.

GENDER ASPECT OF TEENAGERS' VALUE SYSTEM

Kogan B. M., Victorova O. A.
MCEEF, Moscow

The article is concerned with investigation of correlation between gender role and value system of 14-15-years old teenagers. An empirical research has been conducted, and it confirmed existence of this correlation among teenagers, which is demonstrated in teenager's individualities dependence on gender role.

Keywords: teenagers, gender, age, values.

Введение

Ценности и складывающиеся на их основе ценностные ориентации личности всегда были одним из важнейших объектов исследования таких научных дисциплин, как философия, этика, социология и психология на всех этапах их становления и развития. Ценностные ориентации – особое субъективное, индивидуализированное и мотивированное отражение в психике и сознании человека или социальной группы ценностей общества на конкретном этапе его исторического развития.

В психологии под ценностями понимается разделяемое обществом или социальными группами убеждение по поводу целей, которые необходимо достичь, и тех основных путей и средств, которые ведут к этим целям; имеются в виду и ценности базовые – терминальные и ценности-средства – инструментальные [16; 17, с. 235].

Ценностная сфера индивида формируется в процессе социализации путем опосредования через окружающую культурную и социальную действительность.

Стоит особо подчеркнуть, что система ценностей не является единожды сформировавшимся и неизменным образованием, а корректируется и дополняется в течение жизни [6, 9, 10]. Особенно характерно это для кризисных

периодов развития; «кризисы развития зрелой личности неизбежно сопровождаются перестройкой системы ценностей» [1].

Гендерные стереотипы, как и ценностные ориентации, – сложные и многомерные образования, играющие значимую роль в мировоззрении человека, формирующиеся в процессе социализации, имеющие свойство дополняться и изменяться в течение всей жизни.

Нельзя отрицать, что гендерный аспект формирования ценностной сферы довольно значим. В зависимости от изначально биологического пола ребенка взрослые и общество предъявляют к нему различные требования, обучают порой противоположным вещам и мотивируют на отличные виды реагирования.

В связи с наличием определенных гендерных стереотипов можно говорить и о формировании с их учетом ценностной сферы человека. Ценностные ориентации отражают предпочтения и стремления личности в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей [9, 13, 16], и, несомненно, те или иные гендерные черты личности, определенным образом сложившиеся в результате социализации, будут влиять на иерархию ее ценностей. В рамках гендерного аспекта требуемое от ребенка поведение в рамках его половой принадлежности формирует у него

Таблица 1

Статистика объема выборки по гендерным признакам

Класс	Феминные девочки	Маскулинные мальчики	Феминные мальчики	Маскулинные девочки	Андрогины	Итого
8.1	10	7	5	5	4	31
8.2	10	4	4	8	3	27
8.3	6	3	6	7	4	26
Итого	26	14	15	20	11	86

различные жизненные ориентиры. Определенный гендерный стереотип (гендерная роль), принятая индивидом, тесно взаимодействует с его личностными качествами, на что многократно указывают данные последних исследований [3, 4, 8].

Важно, что процесс полоролевой идентификации, значимый в подростковом возрасте, является существенным фактором формирования направленности личности, а устоявшаяся направленность во многом обуславливает особенности данного процесса [10, 12, 13].

При этом гендерные стереотипы в современном мире приобрели гибкий и неоднозначный характер; в таком новом качестве они реализуются в системе социальных отношений и предстают для усвоения новыми поколениями. Данная неоднозначность и обуславливает актуальность вопроса о влиянии современной гендерной социализации на личность в подростковый и юношеский периоды (наиболее чувствительные к подобным процессам).

Организация исследования

Гипотезой настоящего исследования выступило положение о зависимости между имеющимися гендерными стереотипами и особенностями мотивационной сферы личности, проявляющейся в период подросткового возраста. В исследовании приняли участие 86 учащихся общеобразовательных учебных заведений в возрасте 14-15 лет (50 девушек и 36 юношей).

Для изучения заявленной проблемы были использованы диагностические методики: опросник «Маскулинность-феминность» (С. Бэм), методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича. Все диагностические методики соответствовали возрастным особенностям испытуемых.

На первом этапе исследования определялась принадлежность испытуемых к определенному гендерному полу, на основе чего были сформированы группы для дальнейшего анализа.

На втором этапе были выявлены особенности мотивационной сферы испытуемых, структура мотивационной сферы.

На третьем этапе мы проводили корреляционный анализ исследуемых показателей. В качестве статистического инструмента использовали коэффициент корреляции Спирмена, а также, в целях проверки и подтверждения полученных данных, критерий достоверности различий Краскела – Уоллиса.

Результаты исследования и их обсуждение

Осуществив распределение испытуемых по гендерному признаку, мы получили не вполне равнозначные группы, так как индивидов, обладающих феминными гендерными характеристиками, оказалось больше, что само по себе свидетельствует об особенностях усвоения гендерных ролей современными подростками (табл. 1).

Таким образом, значительная часть испытуемых обладает гендером, не совпадающим с биологическим полом, что еще раз доказывает справедливость гендерной концепции. Также можно отметить, что более 50% испытуемых стремятся избирать для себя гендерные характеристики, соответствующие противоположному полу.

В своей изначальной теории С. Бэм высказывала идею о продуктивности наличия у человека гендерных черт противоположного пола, что делает его более гибким и позволяет легче завязывать взаимоотношения в социальной среде (при этом идеальным вариантом

представлялась андрогиния). Впоследствии С. Бэм пересмотрела свои взгляды, отметив, что наиболее продуктивным является наличие мужских гендерных свойств у индивидов любого пола, так как именно эти качества (лежащие в гендерном стереотипе мужественности) отвечают за адаптацию и продвижение в социуме [3, 4].

Распределив испытуемых по группам, мы приступили ко второму этапу исследования – изучению мотивационной сферы респондентов с использованием методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича.

Данный опросник является надежным диагностическим инструментом, позволяющим выделить доминирующие мотивации, а также группы мотивов одной направленности. Также в методике М. Рокича разделяются два класса ценностей – терминальные (убеждение в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования предпочтительнее других) и инструментальные (убеждение в том, что какой-то образ действий с личной и общественной точек зрения предпочтителен в любых ситуациях).

Мы получили классификацию терминальных и инструментальных ценностей каждого испытуемого на основе присвоенного каждой конкретной ценности места в общей иерархии ценностей.

Корреляционный анализ, проведенный с помощью расчета рангового коэффициента корреляции Спирмена, продемонстрировал следующие корреляции показателя гендерного пола с терминальными ценностями:

- *положительно коррелируют с ценностями*: материально обеспеченная жизнь ($r = 0,273$; $p < 0,005$), общественное признание ($r = 0,560$; $p < 0,001$), развитие ($r = 0,276$; $p < 0,001$), свобода ($r = 0,689$; $p < 0,001$), счастье других людей ($r = 0,518$; $p < 0,001$), творчество ($r = 0,319$; $p < 0,001$), уверенность в себе ($r = 0,471$; $p < 0,001$);
- *отрицательно коррелируют с ценностями*: активная деятельная жизнь ($r = -0,653$; $p < 0,001$), жизненная мудрость ($r = -0,674$; $p < 0,001$), интересная работа ($r = -0,480$; $p < 0,001$), познание ($r = -0,567$; $p < 0,001$), счастливая семейная жизнь ($r = -0,710$; $p < 0,001$);
- *корреляции с ценностями отсутствуют*: здоровье, наличие хороших и верных дру-

зей, красота природы и искусства, любовь, продуктивная жизнь, удовольствия.

Относительно гендерного пола и инструментальных ценностей обнаружены следующие взаимосвязи:

- *положительно коррелируют с ценностями*: высокие запросы ($r = 0,228$; $p < 0,005$), независимость ($r = 0,717$; $p < 0,001$), непримиримость к недостаткам ($r = 0,548$; $p < 0,001$), самоконтроль ($r = 0,620$; $p < 0,001$), твердая воля ($r = 0,660$; $p < 0,001$);
- *отрицательно коррелируют с ценностями*: аккуратность ($r = -0,620$; $p < 0,001$), воспитанность ($r = -0,587$; $p < 0,001$), чуткость ($r = -0,654$; $p < 0,001$), терпимость ($r = 0,762$; $p < 0,001$);
- *корреляции с ценностями отсутствуют*: жизнерадостность, исполнительность, образованность, ответственность, рационализм, смелость в отстаивании своего мнения, широта взглядов, честность, эффективность в делах.

Поскольку показатель гендерного пола имеет разброс возможных значений $[-46,44; 46,44]$, где все положительные показатели служат обозначением принадлежности к феминному гендеру, а отрицательные – к маскулинному, наличие отрицательных корреляций говорит о предпочтении данной ценностной категории лицами с феминным гендером, а положительных – с маскулинным.

Полученные в ходе анализа результаты показывают, что гендерный пол является значимой характеристикой в образе личности старшеклассников. Из 36 ценностей показатель гендерного пола положительно коррелирует с 12 (33% общего числа предложенных ценностей), отрицательно коррелирует с девятью (25% общего числа ценностей). Таким образом, общая доля корреляций составляет 58,3%.

В исследовании также отражена содержательная сторона взаимосвязи. В группе терминальных ценностей (ценности-цели) корреляции затрагивают ценности, входящие в каждый из содержательных ценностных блоков (конкретные и абстрактные ценности, ценности семейной жизни и профессиональной самореализации). Среди инструментальных ценностей в первую очередь наблюдается связь с гендером ценностей, стоящих в таких блоках, как индивидуалистические ценности

Таблица 2

Показатели ценностной сферы личности учащихся, обладающих различными гендерными характеристиками (блок терминальных ценностей)*

Ценность	Гендерный пол (средние показатели по соответствующим гендерным группам)					P (значение приведено отдельно для каждого фактора)
	Феминные девочки	Маску-линные девочки	Феминные мальчики	Маску-линные мальчики	Андрогинии	
Активная деятельная жизнь	5,48	14,13	6,75	13,32	9,20	0,001
Жизненная мудрость	5,32	14,87	3,83	13,05	8,70	0,001
Здоровье (физическое и психическое)	5,90	6,67	5,83	7,21	9,20	0,549
Интересная работа	5,55	5,93	4,33	12,74	6,50	0,002
Красота природы и искусства	13,90	13,67	15,00	11,89	14,20	0,404
Любовь	6,61	5,47	11,67	6,53	7,10	0,011
Материально обеспеченная жизнь	11,10	10,20	9,25	6,11	5,90	0,004
Наличие хороших и верных друзей	6,45	6,13	4,67	5,42	5,90	0,299
Общественное признание	13,65	5,87	14,42	7,74	11,00	0,002
Познание	8,42	13,93	4,75	13,26	12,70	0,001
Продуктивная жизнь	11,65	12,73	11,00	11,42	11,90	0,619
Развитие	7,68	5,47	11,17	6,00	8,40	0,012
Свобода	13,45	6,87	13,83	5,16	8,10	0,003
Счастливая семейная жизнь	3,87	14,13	7,08	14,42	10,60	0,000
Счастье других	14,19	8,40	13,67	7,74	11,80	0,000
Творчество	13,06	9,73	11,25	8,47	12,20	0,016
Уверенность в себе	11,26	5,53	10,92	7,79	7,50	0,000
Удовольствия	12,68	11,80	11,33	12,58	9,10	0,316

и альтруистические, ценности самоуважения и принятия других.

Если обратиться к данным более ранних исследований, то можно обнаружить закономерные совпадения в результатах. Стоит отметить, что при изучении связи ценностных ориентаций с гендером исследователи обычно не обращаются конкретно к гендерному полу, а рассматривают различия в показателях на основе деления по признаку пола биологического. Так, в исследовании, описанном в работе С. Ю. Девярых «Направленность и иерархия ценностных ориентаций в юношеском возрасте (анализ гендерных различий)» (2005 г.) также были получены корреляции некоторых ценностей с полом испытуемых. В группе тер-

минальных ценностей это активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, продуктивная жизнь, любовь, семейная жизнь, в группе инструментальных ценностей – непримиримость к недостаткам, самоконтроль, воспитанность, терпимость, аккуратность. В данном случае результаты корреляционного анализа согласуются по девяти ценностям (шести терминальным и трем инструментальным).

Результаты второго этапа эмпирического исследования подтвердили результаты первого этапа и позволили установить, что различия в ценностной сфере учащихся, принадлежащих к различным гендерным группам, значимы по двенадцати терминальным и восьми инструментальным ценностям. Среди терми-

* Достоверность различий для групп феминного и маскулинного гендера (данные по андрогинии приведены для сравнения).

нальных ценностей это активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, интересная работа, любовь, материально обеспеченная жизнь, общественное признание, познание, свобода, счастливая семейная жизнь, счастье других, творчество, уверенность в себе.

Не обнаружилось значимых различий по ценностям здоровье, красота природы и искусства, наличие хороших и верных друзей, продуктивная жизнь, развитие, удовольствия (табл. 2).

Если обратиться к показателю значимости ценности в усредненной иерархии каждой из групп, то можно заметить, что имеющиеся различия значимы в первую очередь для феминных и маскулинных групп (феминные девочки оказываются близки к феминным мальчикам, а маскулинные девочки – к маскулинным мальчикам). Например, такие терминальные ценности, как активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, интересная работа, познание, больше свойственны группам с феминным гендером. Ценности же любви, общественно-го признания, свободы, счастья других, творчества, уверенности в себе характерны для маскулинных юношей и девушек.

Что касается андрогинной группы (в которую вошли юноши и девушки, показавшие в одинаковой мере обладание феминными и маскулинными чертами), то ее данные по различным показателям приближаются то к феминной, то к маскулинной группе. Данная группа показывает достаточную разнородность внутри себя, и, скорее, можно предположить, что испытуемые в ней все же обладают либо феминным, либо маскулинным гендером.

Можно представить себе и сравнить иерархии ценностей различных гендерных групп.

В группах феминного гендера на первых местах стоят такие ценности, как мудрость, интересная работа; у девочек данной группы одну из доминирующих позиций занимает семья, у мальчиков ценность семьи также находится в первой половине списка. Важны наличие хороших и верных друзей, активная деятельная жизнь. На первый план выходят абстрактные ценности (познание, жизненная мудрость), ценности, связанные с общением и построением взаимоотношений (счастливая семейная жизнь, наличие хороших и верных друзей), ценности, связанные с самореализацией (интересная работа, развитие, активная деятельная жизнь). В конце списка в данном случае находятся ценности, связанные с само-

утверждением (продуктивная жизнь, творчество, свобода, признание).

В группе маскулинного гендера предпочтение отдается ценностям любви, развития, свободы, уверенности в себе и своих силах, признания, интересной работы. В первой половине списка находятся ценности наличия хороших и верных друзей, здоровья; у маскулинных мальчиков одно из первых мест занимает ценность материально обеспеченной жизни. Но преимущественно на первом плане находятся ценности, связанные с профессиональной самореализацией (развитие, общественное признание, материально обеспеченная жизнь), многие из ценностей носят абстрактный характер (признание, свобода, развитие). Здесь же в конец списка попадают ценности семьи, мудрости, познания.

В андрогинной группе отмечаются совпадения с двумя предыдущими группами: как и у феминной группы, в начале списка находятся мудрость, интересная работа, наличие хороших и верных друзей; с маскулинной группой близки позиции ценностей материально обеспеченной жизни, развития, свободы, любви и уверенности в себе.

Одинаково непопулярны для всех групп ценности красоты природы и искусства, удовольствий; твердую среднюю позицию занимает здоровье, также близки ценности наличия хороших и верных друзей, интересной работы, развития.

Полученные нами данные перекликаются с результатами более ранних исследований, хотя авторы обращаются в основном не к гендерному, а к изначально биологическому полу испытуемых. Более того, многие работы в данной области имеют достаточно разобщенные результаты, что связано, очевидно, с различным контингентом испытуемых (нахождением их в различных социальных условиях), но все же наблюдаются некоторые взаимосвязи с проведенным нами исследованием. Так, в ряде исследований выявлено, что женщины на первое место ставят эстетические, социальные и религиозные, то есть духовные, ценности. Для мужчин наиболее важны теоретические, экономические и политические ценности, что можно связать с их интересом к абстрактным знаниям, потребностью в практическом успехе и стремлением к престижу и власти (в нашем исследовании маскулинная гендерная группа тоже выдвинула данные ценности на первый план) [5, 7].

Таблица 3

Показатели ценностной сферы личности учащихся, обладающих различными гендерными характеристиками (блок инструментальных ценностей)*

Ценность	Гендерный пол (средние показатели по соответствующим гендерным группам)					Р (значение приведено отдельно для каждо- го фактора)
	Феминные девочки	Маску- линные девочки	Феминные мальчики	Маску- линные мальчики	Андрогинны	
Аккуратность	5,00	13,20	4,83	12,68	10,60	0,001
Воспитанность	4,61	13,27	4,00	12,11	5,60	0,003
Высокие запросы	14,13	12,13	11,67	11,11	12,90	0,314
Жизнерадостность	7,10	6,87	8,25	7,53	5,80	0,617
Исполнительность	10,39	11,20	10,33	11,21	11,40	0,835
Независимость	13,13	4,07	14,25	4,42	8,00	0,002
Непримиримость к недостаткам в себе и других	15,13	8,00	14,08	7,37	14,30	0,001
Образованность	6,81	8,47	8,00	9,37	5,90	0,444
Ответственность	7,16	8,07	9,42	8,05	9,80	0,532 ²
Рационализм	9,55	10,73	9,25	10,47	9,50	0,906
Самоконтроль	12,35	6,00	12,08	4,84	10,10	0,002
Смелость в отстаивании своего мнения	10,06	9,07	10,08	10,21	8,80	0,861
Чуткость	5,03	12,87	7,33	13,58	9,60	0,004
Терпимость	5,74	12,87	5,08	13,84	11,70	0,002
Широта взглядов	10,29	10,47	10,08	11,11	9,20	0,942
Твердая воля	13,52	5,07	12,67	5,32	10,20	0,001
Честность	9,42	7,20	7,67	7,47	9,40	0,502
Эффективность в делах	10,39	10,13	11,67	10,63	8,20	0,458

По данным более поздних исследований [14] у девушек на первом месте в качестве ценности стоит материальное положение, а духовные ценности и креативность выражены меньше всего (в нашем случае это правомерно по отношению к ценностям креативности и творчества: средний ранг в феминной группе 13.60, 11.25).

Также в некоторых исследованиях отмечается, что как у юношей, так и у девушек ведущими остаются ценности здоровья, настоящей дружбы и семейной жизни (последняя имеет больший вес у девушек). Кроме того,

для юношей ведущей ценностью является свобода действий и поведения, а для девушек – уверенность в себе [6, 14, 15, 22]. Как видим, предпочтения группы девушек, так же как и у феминной группы нашего исследования, отданы семейной жизни, увлечениям и занятием интересным делом, а в группе юношей аналогично нашей маскулинной группе приоритетны ценности достижения определенных целей, связанных с самореализацией.

Однако с некоторыми исследованиями имеются расхождения. В работе А. А. Игнать-

* Достоверность различий для групп феминного и маскулинного гендера (данные по андрогинии приведены для сравнения).

евой (2001) у юношей на первом месте среди терминальных ценностей стоит здоровье, затем в равной степени интересная работа, друзья, любовь, а также свобода; у девушек первое место занимает любовь, затем идут друзья, материально обеспеченная жизнь, здоровье, счастливая семейная жизнь, интересная работа и свобода, тогда как в нашем исследовании здоровье имеет достаточно скромную позицию и не выходит на первый план, а ценность материально обеспеченной жизни наиболее характерна для андрогинов и маскулиных мальчиков [6].

Что касается ценности материально обеспеченной жизни, которая занимает более высокие позиции у маскулиных мальчиков (6.11) и андрогинов (5.90), находясь практически в начале списка, и более низкие у феминных девочек (11.10), маскулиных девочек (10.20) и феминных мальчиков (9.25), то, как отмечает А. Фенэм [24], женщины больше мужчин подвержены фантазиям и навязчивым идеям о деньгах, они больше верят, что заработок должен зависеть от усилий и способностей работника. Правда, при обследовании представителей 43 стран было выявлено, что и у мужчин имеется тенденция придавать деньгам повышенную ценность [25, 26]. Предполагается, что это связано с большей склонностью мужчин к соперничеству, а между этой склонностью и представлениями о ценности денег имеется тесная корреляция.

По мнению R. Belk, M. Wallendorf [23], женщины думают о деньгах как о способе приобретения вещей, а мужчины – власти.

В. Рубинштейн отмечает, что мужчины более доверчивы и уверены в себе в финансовых вопросах, больше удовлетворены своей финансовой ситуацией и оптимистичнее смотрят на свое будущее материальное положение. Однако автор считает, что, вопреки распространенному мнению, мужчины и женщины придают одинаковое значение финансам [7].

В иерархии инструментальных ценностей также выявлены различия между гендерными группами по восьми из восемнадцати ценностей. Значимые различия имеются по таким ценностям, как аккуратность, воспитанность, независимость, непримиримость к недостаткам в себе и в других, самоконтроль, чуткость, терпимость, твердая воля.

Не обнаружили значимых различий ценности жизнерадостности, высоких запросов, ис-

полнительности, образованности, ответственности, рационализма, смелости в отстаивании своего мнения, широты взглядов, честности, эффективности в делах (табл. 3).

В данном случае мы получаем иерархии инструментальных ценностей (ценностей-средств) для каждой из гендерных групп. Так, для феминных групп характерны такие ценности-средства, как воспитанность, аккуратность, чуткость, терпимость. Данные ценности имеют этический характер (воспитанность), говорят об альтруистической и социальной направленности (чуткость терпимость), что согласуется с характеристиками, приписываемыми многими исследователями феминному гендеру – склонность к общению, заботливость, тонкость и элегантность действий [5, 7]. Последние места в иерархии занимают такие ценности, как непримиримость к недостаткам в себе и других, независимость, самоконтроль, твердая воля. Эти ценности, наоборот, выходят на первые места у маскулиного гендера, что также соответствует типичным представлениям о нем. Для маскулиного гендера внизу иерархии находятся воспитанность, аккуратность, чуткость, терпимость.

Данная группа ценностей отражает то, какими способами индивид действует в своей жизни, какие моральные принципы имеют для него значения. Например, для феминных юношей и девушек характерны более мягкие средства, нацеленные, в первую очередь на других людей и на взаимодействие, а для маскулиных типов значение имеют более жесткие и агрессивные стратегии.

Для андрогинной группы и в данном случае характерен промежуточный, усредненный вариант.

Не имеют различий между группами ценности жизнерадостности, образованности, ответственности, честности, смелости, широты взглядов, исполнительности, которые занимают средние позиции в иерархиях. В конце иерархий находятся ценности высоких запросов, что может свидетельствовать в пользу определенной однородности и устойчивости моральных позиций современных юношей и девушек.

Если у юношей выше, чем у девушек, значимость твердой воли, рационализма, самоконтроля, честности и эффективности в делах, то девушки сильнее юношей ценят жизнерадостность, ответственность, смелость в отста-

ивании своего мнения, чуткость, широту взглядов, терпимость (согласование по ценностям ответственности, чуткости, широты взглядов, твердой воли, самоконтроля) [7].

Таким образом, результаты проведенного нами исследования убедительно доказывают связь гендерных характеристик и ценностной сферы личности.

Выводы:

1. Качества, характеризующие юношей и девушек с феминным и маскулинным гендером, соответствуют стереотипам маскулинности – феминности, принятым в обществе.

2. Выделенные качества, зависящие от гендерного пола, характеризуют именно ген-

дерный, а не биологический пол испытуемых: у феминных юношей и девушек показатели тяготеют друг к другу, как и у маскулинных юношей и девушек.

Заключение

На основании проведенного исследования можно делать определенные выводы относительно гендерной составляющей в развитии современных юношей и девушек, особенностях ее формирования; также можно утверждать, что существует взаимосвязь гендера с ценностной сферой личностного развития.

Литература

1. **Асмолов А. Г.** Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, Смысл, 2007.
2. **Алешина Ю. Е., Волович А. С.** Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 74–82.
3. **Бендас Т. В.** Гендерная психология: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 431 с.
4. **Бурн Шон** Гендерная психология. М.: Олма-Пресс Инвест, 2004. 320 с.
5. Введение в гендерные исследования: Учебное пособие / И. В. Костикова и др.; Под общ. ред. И. В. Костиковой. М.: Аспект Пресс, 2005. 235 с.
6. **Девярых С. Ю.** Семейные ценности и родительские ориентации юношей и девушек: анализ гендерных различий. Минск: РИВШ, 2007.
7. **Ильин Е. П.** Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2003. 544 с.
8. **Коган Б. М., Дроздов А. З., Дмитриева Т. Б.** Механизмы развития соматических и психопатологических стрессовых расстройств (половые и гендерные аспекты) // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 106–121.
9. **Кон И. С.** В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984.
10. **Кон И. С.** Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.
11. **Кон И. С.** Пол и гендер // Андрология и генитальная хирургия. 2003; <http://sexology.narod.ru/publ037.html>
12. **Кон И. С.** Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1980. 192 с.
13. **Кон И. С.** Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. М.: Просвещение, 1979. 174 с.
14. **Пеньков А. И.** Изучение ценностных ориентаций // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции. СПб., 2000. С. 49-50.
15. **Реан А. А., Андреева Т. В., Киреева Н. Н., Москвичева Н. Л.** О ценностно-мотивационной сфере студентов-универсантов // Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1999. С. 222-223.
16. **Реан А. А., Коломинский Я. Л.** Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999.
17. **Рогов Е. И.** Настольная книга практического психолога: Учебное пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. 384 с.
18. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** «Комплекс Брута» у социальных сирот // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 72–76.
19. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. М.: Воениздат, 2004.
20. **Сапогова И. А.** Особенности формирования ценностных ориентации у старшеклассников // Педагогика развития и перемены в Российском образовании: Материалы 2-й научно-практической конференции. Красноярск, 1995. С. 147-148.
21. **Фромм Э.** Психоанализ и этика: Пер. с англ. М.: Республика, 1993. 415 с.
22. **Шакеева Ч. А.** К структуре ценностных ориентации молодежи в новой социально-экономической среде // Психология: итоги и перспективы: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1996. С. 106–108.
23. **Belk R., Wallendorf M.** The Sacred Meaning of Money // J. of Economic Psychology. 1990. № 11. P. 35–67.

24. **Furnham A.** Many Sides of the Coin: The Psychology of Money Usage // *Personality and Individual Differences*. 1984. Vol. 5. № 5. P. 501–509.
25. **Lynn D. B.** Parental and Sex-Role Identification: A Theoretical Formulation. California, 1969.
26. **Lynn M.** Restaurant Tipping: A Reflection of Customers Evaluations of a Service? // *J. of Consumer Research*. 1991. № 18. P. 438–448.

References

1. **Asmolov A. G.** Personal Psychology: Culture-Historical Conception of Human Development. – 3d publ., revised and enlarged edition. M.: Academia, Smysl, 2007.
2. **Aleshina Y. E., Volovich A. S.** Problems of Acquisition of Man and Woman Role // *Voprosy Psichologii*. 1991. № 4. P. 74–82.
3. **Bendas T. V.** Gender Psychology: Study Guide. SPb.: Piter, 2006. 431 p.
4. **Burn S. M.** The Social Psychology of Gender. M.: Olma-Press Invest, 2004. 320 p.
5. The Introduction to Gender Research: Study Guide for Students / I. V. Kostikova et al; under the General Editorship of I. V. Kostikova. M.: Aspect Press, 2005. 235 p.
6. **Devyatykh S. Y.** Family Values and Parental Orientation of Adolescent: Analysis of Gender Differences. Minsk: RIVS, 2007.
7. **Ilyin E. P.** Differential Psychophysiology of Men and Women. SPb.: Piter, 2003. 544 p.
8. **Kogan B. M., Drozdov A. Z., Dmitrieva T. B.** The Mechanisms of Development of Somatic and Psychopathological Stress Disorders (Sexual and Gender Aspects) // *System Psychology and Sociology*. 2010. № 1. P. 106–121.
9. **Kon I. S.** In Quest of Myself. Personality and it's Consciousness. M.: Politizdat, 1984.
10. **Kon I. S.** Opening "ego". M.: Politizdat, 1978. 367 p.
11. **Kon I. S.** Sex and gender // *Andrology and Genital Surgery*, 2003; <http://sexology.narod.ru/publ037.html>
12. **Kon I. S.** Psychics of Upper-Former. M.: Enlightenment, 1980. 192 p.
13. **Kon I. S.** Psychics of Adolescent (Problems of formation of the Individuality). M.: Enlightenment, 1979. 174 p.
14. **Penkov A. I.** Study of Value System // *XXI Century Psychology: Proceedings of International Interacademic Research and Application Student Conference*. SPb., 2000. P. 49-50.
15. **Rean A. A., Andreeva T. V., Kireeva N. N., Moskvicheva N. L.** About Value and Motivational System of University Students // *Readings from Ananiev-99: Proceedings of Research and Application Conference*. SPb., 1999. P. 222-223.
16. **Rean A. A., Kolominski Y. L.** Social Pedagogical Psychology. SPb.: Piter, 1999.
17. **Rogov E. I.** Resource Book of Applied Psychologist: Study Guide. In 2 books. M.: VLADOS, 1999. Book 1: Psychologist Work System for Tender Age Children. 384 p.
18. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** «The Brutus Complex» of Social Orphans // *Systems Psychology and Sociology*. 2010. № 1. P. 72–76.
19. **Ryzhov B. N.** The History of Psychological Thought. M.: Voenizdat, 2004.
20. **Sapogova I. A.** Features of Upper-Formers' Value System Formation // *Development Pedagogics and Changes in Russian Education; Items of 2nd Research and Application Conference*. Krasnoyarsk, 1995. P. 147-148.
21. **Fromm E.** Psychoanalyse & Ethics: Transl. from English. M.: Respublika, 1993. 415 p.
22. **Shakeeva C. A.** To Structure of Youth Value System in Modern Socioeconomic Sphere // *Psychology: Results and Prospects: Proceedings of Research and Application Conference*. Spb., 1996. P. 106–108.
23. **Belk R., Wallendorf M.** The Sacred Meaning of Money // *J. of Economic Psychology*. 1990. № 11. P. 35–67.
24. **Furnham A.** Many Sides of the Coin: The Psychology of Money Usage // *Personality and Individual Differences*. 1984. Vol. 5. № 5. P. 501–509.
25. **Lynn D. B.** Parental and Sex-Role Identification: A Theoretical Formulation. California, 1969.
26. **Lynn M.** Restaurant Tipping: A Reflection of Customers Evaluations of a Service? // *J. of Consumer Research*. 1991. № 18. P. 438–448.

ПРОБЛЕМЫ УСПЕШНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ СРЕДЕ

Овчаренко Л. Ю.
МГПУ, Москва

В статье проанализированы понятия «адаптация» и «социализация» подростков, рассмотрены критерии успешной адаптации, приведены примеры дезадаптированности подростков.

Ключевые слова: подросток, адаптация, социализация, дезадаптация, успешная адаптация.

CHALLENGES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS TO MODERN ENVIRONMENT

Ovcharenko L. Y.
MCTTU, Moscow

The article analyzes the concept of “adaptation” and “socialization” of adolescents, the criteria for successful adaptation and examples of unadapted adolescents are considered.

Keywords: adolescent, adaptation, socialization, disadaptation, successful adaptation.

Введение

Происходящие радикальные социальные, политические и экономические перемены в стране и мире затрагивают и усложняют условия общественной жизни каждого человека, изменяют социокультурную ситуацию, влияющую на становление и развитие личности. Критерии психического и психологического здоровья и безопасности сегодня выдвигаются на первое место как в государственной политике, так и в системе образования, поскольку наряду со снижением рождаемости ухудшается качество физического, психического и психологического здоровья детей, увеличивается уровень социальной дезадаптации и различных вариантов девиантного поведения детей и подростков. Уровень жизни тесно связан с качеством жизни, а качество жизни в мировых аналогах – это оптимальная реализация психофизиологических, социально-общественных дарований каждой личности [1, 6, 10].

Понятие «адаптация» в науке

Традиционно под адаптацией понимается процесс вхождения человека в новую среду и приспособление к условиям. Это универсальное явление всего живого, которое можно наблюдать как в растительном, так и в животном мире. Адаптация – от латинского «приспособляю» – это сложный процесс приспособле-

ния организма, который происходит на разных уровнях: физиологическом, социальном, психологическом. Приспособление организма к новым условиям социального существования, к новому режиму сопровождается изменениями поведения ребенка, расстройством сна, аппетита.

Адаптация является активным процессом, приводящим или к позитивным (адаптированность, то есть совокупность всех полезных изменений организма и психики) результатам, или негативным последствиям (стресс). При этом выделяются два основных критерия успешной адаптации: внутренний комфорт (эмоциональная удовлетворенность) и внешняя адекватность поведения (способность легко и точно выполнять новые требования). С приходом в ясли у ребенка начинается новый этап его жизни.

Социальная адаптация – процесс овладения системой знаний, норм, ценностей, установок, образцов поведения, культивируемых конкретным обществом, социальной общностью, группой.

Ситуация адаптации связана с относительной обособленностью ребенка: акцент делается на биологической составляющей адаптации – процессе приспособления к воздействию различных средовых факторов. Овладение же культурой осуществляется ребенком при посредничестве взрослого. Общественный взрослый интерпретирует общекультурные ценности в контексте инди-

видуальных особенностей ребенка. В природе человека генетически заложена большая способность к адаптации. Практика, а также научные исследования показывают, что человек обладает значительными адаптационными способностями в условиях природной и социальной среды, изменяющихся даже в критических пределах.

Методологической основой изучения социально-психологической адаптации в отечественной науке является культурно-историческая теория Л. С. Выготского. «Врастание нормального ребенка в цивилизацию, – отмечает ученый, – представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития – естественный и культурный – совпадают и сливаются один с другим» [4, с. 118].

В процессе исторического развития человечества (а соответственно и в онтогенетическом развитии каждого отдельного человека) возникают и формируются культурные формы поведения. Своеобразная природа приспособления человека к природе, отмечает Л. С. Выготский [4, с. 145], коренным образом отличающая его от животных, лежащая в основе исторической жизни человечества, невозможна без новых форм поведения, не может не вызвать к жизни принципиально иную, качественно отличную, иначе организованную систему поведения. Эта новая система поведения формируется при наличии определенной биологической зрелости, однако без изменения биологического типа человека. В отличие от этого все высшие функции (словесное мышление, логическая память, образование понятий, произвольное внимание, воля и пр.) в процессе исторического развития человечества подвергаются глубокому и всестороннему изменению [4, с. 298]. В полном соответствии с этим развитие психических функций с необходимостью включает в себя создание особых – внешних – средств, выступающих в качестве психологического орудия, которое позволяет добиваться значительно более высоких результатов и качественно перестраивать первоначальные, элементарные психические функции. Создание и употребление искусственных стимулов (язык, письмо, алгебраическая символика и др.) в качестве вспомогательных средств для овладения собственными реакциями служит основой той или иной формы определя-

емости поведения, которая отличает высшее поведение от элементарного.

Проблема социально-психологической адаптации также рассматривается в рамках предметной деятельности и в контексте понятия «присвоение», под которым понимается овладение личностью общественно выработанными способами ориентации в предметном мире и средствами его преобразования. Решающее значение при этом приобретает тот факт, что мир социальных объектов не дан индивиду непосредственно, но каждый раз встает перед ним как задача только при осуществлении по отношению к нему практической (в том числе и познавательной) деятельности, адекватной (но не тождественной) воплощенной в ней человеческой деятельности [8, с. 126]. Индивид делает это достоянием психики. Основное различие между процессами приспособления и процессами присвоения, овладения состоит в том, что процесс биологического приспособления есть процесс изменения видовых свойств, способностей организма и его видового поведения [8, с. 126]. Другое дело – процесс присвоения, или овладения. Это процесс, в результате которого происходит воспроизведение индивидом исторически сформировавшихся человеческих способностей и функций. Человек не просто приспосабливается к окружающей его природе, но и производит средства для своего существования. Благодаря этому в отличие от животных человек своей деятельностью опосредует, регулирует и контролирует данный процесс. При этом средства, способности и умения, необходимые для осуществления деятельности, опосредующей его связь с природой, он находит в обществе, в том мире, который преобразован общественно-историческим процессом. Чтобы сделать их своими средствами, своими способностями, своими умениями, он должен вступить в отношения с людьми и с предметной человеческой деятельностью.

Категория адаптации как «приспособление» предполагает активность человеческой деятельности, направленной на то, чтобы удовлетворить требования внешней и внутренней среды индивида. С. Л. Рубинштейн развивает тезис о единстве сознания и деятельности, подчеркивая, что они образуют органическое целое – не тождество, но единство. Деятельность человека обуславливает регуляцию самой деятельности, являясь

условием ее адекватного выполнения. При этом функция регуляции осуществляется в единстве с функцией отражения действительности. Поскольку отражение включает в свою структуру не только познавательный, но и аффективный компоненты, психическая регуляция деятельности протекает на основе не только знания, но и значения отражаемого объекта для субъекта как эффекта отнесенности к его потребностям и интересам [11, с. 434]. Таким образом, активность психического рассматривается одновременно со спецификой его как субъективного, причем субъективность рассматривается в качестве внутренних условий жизни и деятельности реального существа. Специфика психического как субъективного выступает как субъективность, то есть отнесенность к субъекту, определение объективных значений бытия в «терминах» субъекта, то есть в терминах значимого для него [11, с. 521].

Психологическая адаптация раскрывается как приспособление к условиям и задачам на уровне психических процессов. Под социальной адаптацией понимают постоянный процесс интеграции индивида в общество, процесс приспособления индивида к условиям социальной среды, а также результат этого процесса. Соотношение этих компонентов, определяющее характер поведения, зависит от целей и ценностных ориентаций индивида и от возможностей их достижения в социальной среде. Несмотря на непрерывный характер социальной адаптации, ее обычно связывают с периодами кардинальных изменений деятельности индивида и его социального окружения. Любой вид социальной адаптации (учебная, профессиональная, бытовая и т.д.) включает социально-психологический аспект, так как социальная среда по структуре подразделяется на предметную и личностную.

Социальная адаптация является непременным условием и результатом успешной социализации ребенка, которая, как известно, осуществляется в трех основных сферах: деятельности, общения и сознания. В сфере деятельности у ребенка происходят расширение видов деятельности, ориентация в каждом виде, ее осмысление и освоение, овладение соответствующими формами и средствами деятельности. В сфере общения идет расширение круга общения, наполнение и углубление его содержания, усвоение норм и правил

поведения, принятых в обществе, овладение различными его формами, приемлемыми в социальном окружении ребенка и в обществе в целом. В сфере сознания формируется образ собственного «Я» как активного субъекта деятельности, происходят осмысление своей социальной принадлежности и социальной роли, формирование самооценки.

Особое значение в последние десятилетия приобрел социально-психологический аспект адаптации. Современное общество очень динамично, изменения происходят с большой скоростью, особенно в России: изменяются экономическая и политическая ситуация, ценности, на основе которых люди выстраивают отношения друг с другом. Наиболее общим показателем успешного процесса адаптации можно считать взаимную удовлетворенность человека и социальной среды. Состояние личности, позволяющее достигать таких взаимоотношений с социумом, называется социально-психологической адаптивностью. При этом человек без длительных внутренних и внешних конфликтов выбирает жизненный путь и принимает решения, продуктивно осуществляет свою деятельность, удовлетворяя при этом основные социогенные потребности, в полной мере соответствует ролевым ожиданиям эталонной группы, самореализуется и раскрывает свой творческий потенциал [1, 5, 6].

Подростковый возраст – самый трудный и сложный из возрастов, особый, кризисный период становления личности. Этот определенный отрезок жизни между детством и зрелостью, переходный возраст, обычно характеризуют как переломный, критический. Он сопровождается рядом специфических особенностей, кардинальных преобразований в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений. «Основу формирования новых психологических и личностных качеств составляет общение в ходе различных видов деятельности – учебной, производственной, творческих занятий».

Старший подростковый возраст – это период принятия ответственности за свою судьбу и судьбы близких, начало подлинно взрослой жизни, сложной как внутренне, так и внешне, адаптации к жизни, включая принятие многих условностей, социальных норм, ролей и форм поведения, не всегда соответствующих актуальным внутренним установкам человека

в данный период времени. Становится актуальным поиск спутника жизни и единомышленников, возрастает потребность в сотрудничестве с людьми, укрепляются связи со своей социальной группой, появляется чувство интимности с определенными людьми.

Расширяется диапазон социальных ролей, которые примеряются на себя. Проявляются психологические трудности взросления, противоречивость и нестабильность представления о себе.

Именно поэтому общение подростков со сверстниками и взрослыми необходимо считать важнейшим психологическим условием их личностного развития. Неудачи в общении ведут к внутреннему дискомфорту, компенсировать который не могут никакие объективно высокие показатели в других сферах жизни и деятельности. Общение субъективно воспринимается подростками как нечто личностно очень важное: об этом свидетельствуют их чуткое внимание к форме общения, его тональности, доверительности, попытки осмыслить, проанализировать свои взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Если ребенок в школе не может найти системы удовлетворяющего его общения, он «уходит» из школы, чаще психологически, хотя не так уж редко и буквально. Это проявление социально-психологической дезадаптации, признаками которой считаются повышенная тревожность и неуверенность личности в себе, агрессивность и чувство малоценности, чрезмерное увлечение курением, компьютерами, длительные внутриличностные и межличностные конфликты, переживаемые без поисков возможных решений [3, 7, 9].

Критерии успешности социализации

Традиционно считается, что социализация прошла успешно, если школьник усвоил нормы, ценности и правила поведения, принятые в обществе и школе. С таким подходом можно согласиться, но только тогда, когда ситуация в обществе достаточно стабильна. Наше же общество находится в состоянии «социальной дезорганизации» – это значит, что культурные ценности, нормы и ожидания противоречат друг другу. Существуют группы людей, по-разному относящиеся к одним и тем же социальным явлениям, и соответственно в их среде действуют различные нормы и представления.

В таких условиях определить успешность или неуспешность социализации достаточно непросто. Ответить на вопрос об успешности социализации на основании существующих критериев однозначно нельзя. Считается, что успешность социализации определяется тремя факторами: социальными ожиданиями, изменением поведения и стремлением к конформизму (согласие индивида с целями общества и применение им 20 законных средств). Человеческая жизнь протекает внутри различных социальных групп, членом которых является индивид. Именно группа, членом которой является конкретный человек, – источник формирующихся у него ценностей, мир его общения. Однако индивид присваивает групповые нормы, как свои собственные, только тогда, когда эта группа является для него «референтной» – реальной или идеальной группой, на которую ориентирован человек, чьи ценности, идеалы и нормы он разделяет».

Антиподом референтной группы является группа членства – человек может быть членом этой группы, но внутренне оставаться равнодушным к ее целям и нормам. В этом случае он остается членом этой группы и выполняет нормы, принятые в ней из-за угрозы потери этой группы или своего места в ней либо из-за боязни социальных санкций. Такое явление называется конформизмом, оно рассматривается сейчас как один из основных механизмов поддержания целостности группы, единства ее ценностей и целей. Являясь членом какой-либо группы, индивид успешно социализируется тогда, когда его поведение соответствует групповым ожиданиям, когда он меняет свое поведение в соответствии с этими ожиданиями, когда его поведение конформно, то есть он подчиняется принятым в группе нормам. Нормально протекающий процесс социализации подразумевает интериоризацию индивидом социальных норм и ценностей. Вряд ли это произойдет, если индивид не разделяет нормы и ценности, принятые в группе, и придерживается их только под групповым давлением или из боязни наказаний. Следовательно, успешно процесс социализации подростка протекает только тогда, когда он находит референтную группу: коллектив школы, класса и внешние нормы этой группы переходят во внутренний план регуляции поведением подростка. Из возрастной психологии известно, что каждому возрасту соответствует

своя референтная группа, которая и является основным институтом социализации в этот период. Таким образом, успешность социализации подростка зависит от функционирования социального института школы, который в основном отвечает за его социализацию на данном возрастном этапе [10, 12].

Можно выделить признаки, или критерии, успешной социализации.

Во-первых, школьник должен находиться в референтной группе, так как ее нормы и ценности играют решающую роль в его социализации, в усвоении им определенного социального опыта и формировании внутренних поведенческих регуляторов, внутреннего плана сознания.

Во-вторых, в группе должны быть созданы условия для успешной групповой деятельности. Эти условия будут благоприятны в следующих случаях:

а) школьник имеет возможность реализовать и выразить себя в общегрупповой деятельности;

б) его деятельность одобрена членами группы;

в) школьник имеет высокий статус и признание в группе.

В-третьих, об успешности социализации можно судить на основании таких субъективных критериев, как удовлетворенность подростка той средой, в которой он находится; успешное овладение им ведущей деятельностью; способность подростка устанавливать межличностные длительные контакты с различными людьми; адекватное возрасту представление подростка о самом себе, о своих способностях, умение оценить результаты своей деятельности.

В-четвертых, об успешном процессе социализации свидетельствует то, что подросток не отторгнут от социальных институтов, с которыми ему необходимо взаимодействовать (семьи, школы, внешкольных учреждений).

Еще одним критерием успешности социализации можно назвать одобрение подростка как успешного в его жизнедеятельности не только членами группы, в которой он находится, но и другими окружающими его людьми (соседями, учителями, сверстниками и так далее).

Успешность социализации определяется и тем, насколько подросток удовлетворил свои потребности; насколько широк выбор

вариантов поведения, направленных на удовлетворение потребностей; насколько благоприятны жизненные условия для удовлетворения потребностей.

Социализация подростка, усвоение им социального опыта протекают по мере все более активного включения в многоплановые и разносторонние общественные школьные отношения, по мере расширения его многообразных связей с окружающим миром. Когда подросток овладел различными способами взаимодействия со школьной средой, что позволяет ему успешно удовлетворять свои потребности, не причиняя вреда себе и другим, тогда можно с уверенностью говорить о том, что он успешно социализировался [6, 9, 12].

Социально-психологическая дезадаптация подростков

Говоря о социальной дезадаптации следует отметить, что в данном контексте этот термин рассматривается в широком смысле слова и включает в себя все известные виды дезадаптации, в том числе и психологическую. Психологическая адаптация и обратные ей социально-психологические процессы дезадаптации подростков напрямую связаны с психологическим здоровьем личности. Это обусловлено тем, что все причины и признаки дезадаптации связаны с разнообразными изменениями во всех элементах структуры современного российского социума, вследствие чего основной характеристикой невозможности приспособиться к новым условиям являются именно общественные катаклизмы. Исходя из сказанного, социальную дезадаптацию можно характеризовать следующим образом:

- деформация ценностных ориентаций детей, нарушение или изменение необходимых для их нормальной социализации видов деятельности – игры, познания, труда, общения;
- разрыв связи дезадаптированных детей с родителями (в условиях неполной семьи), со значимыми взрослыми (в условиях сиротства), учителями, благополучными сверстниками;
- различные личностные деформации и изменения в познавательной, мотивационной, эмоционально-волевой сферах.

Дезадаптация проявляется в широком спектре отклонений в поведении. Как пра-

вило, ей сопутствуют достаточно серьезные нарушения физического и психологического здоровья. Психологическое здоровье – это психологическое свойство развитой личности. Развитие психологического здоровья связано с понятием «духовное становление личности», которое возникает на основе полноценного психического развития и предполагает полноту и богатство внутреннего мира человека. Результатом духовного развития является психологическая культура личности, которая и обеспечивает психологическое здоровье человека [5]. В свете такого понимания психологического здоровья процессы социальной адаптации и дезадаптации напрямую связаны с феноменом психологического здоровья личности. В соответствии с феноменом становления личности в подростковый период адаптационные процессы полностью выражают процессы формирования и развития психологического здоровья. Успешность социально-психологической адаптации подростка и уровень его психологического здоровья теснейшим образом связаны между собой. Можно предположить, что дезадаптированные подростки нуждаются в дополнительной заботе об их психологическом здоровье.

Источники социальной дезадаптации детей весьма многочисленны. В числе наиболее существенных следует отметить кризисные явления в семье (нарушение ее структуры, функций), рост числа разводов и количества неполных семей, асоциальный образ жизни многих семей со всеми вытекающими последствиями, катастрофически увеличивающееся число социальных сирот, ухудшение условий содержания детей в семьях и детских учреждениях, нарастание психоэмоциональных перегрузок как у детей, так и у взрослого населения, непосредственно отражающееся на детях, распространение жестокого обращения с детьми, физического и психологического насилия в семьях и социальных детских учреждениях при снижении ответственности за их судьбу.

Выделяют следующие уровни дезадаптации подростков:

- 1) патогенная дезадаптация как результат психических и нервно-психических заболеваний, в основе которых лежат органические поражения центральной нервной системы;
- 2) психолого-социальная дезадаптация, связанная с половозрастными и индивиду-

ально-психологическими особенностями подростка, которые обуславливают его нестандартность, трудновоспитуемость; требует индивидуального педагогического подхода и специальной психолого-педагогической программы;

- 3) социальная дезадаптация, которая проявляется в нарушении норм морали и права (педагогическая и социальная запущенность подростков).

Нет единого типа социально дезадаптированного подростка. У каждого ребенка свои причины, приведшие к изменению личности и поведения. Однако все они – неустойчивые. Одним нужно развлечься. Другие попадают в разряд «трудных» «за компанию». Подобные подростки зачастую не имеют собственных убеждений, четких моральных принципов, не умеют занять себя и плывут по течению – идут на поводу у более самостоятельных сверстников. К таким подросткам относятся так называемые конформные. В каждом классе любой образовательной организации есть такие дети, которые, «как все», прогуливают уроки, снижают качество обучения, потому что «не модно» хорошо учиться. Конформные подростки заодно с лидерами класса или подростковой компании будут дразнить более слабого учащегося, устраивать протестные акции против учителей и т.д., но при этом собственно осознаваемых и четко сформулированных претензий к «противникам» не выражать.

Истероидные подростки создают вокруг себя много шума. Их задача – привлечь к себе внимание, заставить о себе говорить и переживать за них. Они получают необходимое им внимание, даже прибегнув к самоубийству, чаще – попытке суицида. В школе таких подростков сразу видно. Они очень открыто демонстрируют свои эмоции и чувства и всегда живут на острие событий. Но удовлетворить полностью их потребность во внимании невозможно, они всегда будут требовать еще и еще. Любой недостаток внимания и эмоций со стороны родителей, сверстников и учителей такие подростки будут восполнять любым путем, чаще становясь возмутителем спокойствия и нарушителем дисциплины в классе.

Эпилептоидные подростки чаще всего страдают от жадности или чувства мести. Они отличаются особой жестокостью в драках, повышенной агрессивностью. Такие дети очень хладнокровно выражают свою агрес-

сию и уверены в правоте своих деяний, не смотря ни на что.

Гипертимные подростки – лидеры в группах. Они могут стать инициаторами драки, прогула урока, кражи и т.д. Их бурная энергия, не находящая применения, склонность к риску и авантюрам заставляет их искать источники реализации своих планов.

Шизоидные подростки – одиночки. Если они встали на асоциальный путь, то долго вынашивают план. В поле зрения взрослых они попадают намного позже, чем остальные, так как внешне не проявляют девиации.

Все перечисленные типы подростков относятся к тем случаям, когда у ребенка выражены акцентуации характера. Однако нарушения, отклонения в поведении, сложности в адаптации могут возникнуть и при относительно гармоничном характере.

Закреплению или возникновению разнообразных форм социальной дезадаптации способствует появление «опытного» друга или включение в группу – не обязательно асоциальную. Подростковая компания, не имеющая серьезных увлечений и занятий, в итоге приводит к алкоголизации, преступлениям и т.д. при условии отрицательного влияния неблагополучной среды и легкой доступности благ и соблазнов.

Конечно, не любой подросток потянется к такой группе и, даже оказавшись в неблагоприятной среде, примет ее ценности и нормы поведения. Однако такие свойства, как авантюризм, агрессивность, подростковая эмансипированность, в значительной мере способствуют становлению делинквентности и девиантности. Вместе с тем решающим внутренним условием асоциального выбора оказывается специфика развития психологического здоровья и морального сознания.

Патогенная дезадаптация вызвана отклонениями, патологиями психического развития и нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функционально-органические поражения центральной нервной системы. В свою очередь, патогенная дезадаптация по степени и глубине своего проявления может носить устойчивый, хронический характер (психозы, психопатии, органические поражения головного мозга, отставание в умственном развитии, дефекты анализаторов, в основе которых – серьезные органические повреждения). Выделяют также так называ-

емую психогенную дезадаптацию (фобии, навязчивые дурные привычки, энурез и т.д.), которая может быть вызвана неблагоприятной социальной, школьной, семейной ситуацией. Такие подростки нечасто встречаются в обычной массовой школе, однако бывают ситуации, в которых скоротечно развиваются школьные неврозы, обусловленные перечисленными выше факторами неблагополучия. Отсутствие своевременной помощи приводит к более глубоким и серьезным формам социальной дезадаптации, к закреплению устойчивых психопатических и патопсихологических проявлений, чаще всего поведенческого характера. Подобных детей стараются вывести из школы, если они учатся в массовой школе, так как не все специалисты образовательных организаций могут работать с такими особыми детьми. Через специалистов (неврологов, невропатологов, психиатров и т.д.), через психолого-медико-педагогические комиссии разных уровней эти учащиеся определяются на обучение в специализированные учебные учреждения разного типа.

Психосоциальная дезадаптация связана с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка, подростка, обуславливающими их определенную нестандартность, трудновоспитуемость, требующими индивидуального педагогического подхода и, в отдельных случаях, специальных психолого-педагогических коррекционных программ, которые могут быть реализованы в условиях общеобразовательных учебно-воспитательных учреждений. В школе таких детей и подростков очень много. Особенности этих учащихся проявляются уже в начальной школе, а в подростковом возрасте становится видна вся палитра особенностей. Это и трудности в обучении, и нюансы поведения, и непринятие общих правил жизнедеятельности, и своеобразие взаимоотношений со сверстниками и педагогами. С такими «нестандартными» детьми надо работать так же нестандартно, с особым подходом; только в этом случае они адаптируются к школьному обучению. Нередко школа использует для организации эффективного и успешного учебно-воспитательного процесса надомные формы обучения для подобных детей. В такой форме образования учащиеся занимаются один на один с учителем в классе или дома. Иногда также комплектуются микрогруппы по три-четыре человека, в ко-

торых проходит процесс обучения. При этом все внешкольные и внеклассные мероприятия такие учащиеся посещают и принимают в них участие вместе со всем классом.

По своей природе и характеру различные формы психосоциальной дезадаптации также могут делиться на устойчивые и временные. К устойчивым формам психосоциальной дезадаптации можно отнести акцентуации характера, определяющиеся как крайнее проявление нормы, за которыми начинаются психопатические проявления. Акцентуации выражаются в заметном специфическом своеобразии характера ребенка, подростка (акцентуации по гипертимному, сенситивному, шизоидному, эпилептоидному и другим типам), требуют индивидуально-педагогического подхода в семье, школе. В отдельных случаях могут быть также показаны психотерапевтические и психокоррекционные программы.

К устойчивым формам психосоциальной дезадаптации, требующим специальных психолого-педагогических коррекционных программ, можно отнести также различные неблагоприятные и индивидуально-психологические особенности эмоционально-волевой, мотивационно-познавательной сферы, включая такие дефекты, как снижение эмпатийности, индифферентность интересов, низкая познавательная активность, резкий контраст в сфере познавательной активности и мотивации вербального (логического) и невербального (образного) интеллекта, дефекты волевой сферы (безволие, податливость чужому влиянию, импульсивность, расторможенность, неоправданное упрямство и т.д.).

Определенную трудновоспитуемость представляют также так называемые неудобные учащиеся, опережающие сверстников в своем интеллектуальном развитии, что может сопровождаться такими чертами, как несдержанность, эгоизм, зазнайство, пренебрежительное отношение к старшим и сверстникам. Нередко сами учителя занимают неверную позицию по отношению к таким детям, обостряя взаимоотношения с ними и вызывая ненужные конфликты. Эта категория трудновоспитуемых редко проявляет себя в асоциальных поступках, и все проблемы, возникающие с «неудобными» учащимися, должны решаться, как правило, за счет индивидуально дифференцированного подхода в условиях школьного и семейного воспитания.

К временным неустойчивым формам психосоциальной дезадаптации можно прежде всего отнести психофизиологические половозрастные особенности отдельных кризисных периодов развития ребенка, подростка. В данном случае трудновоспитуемость проявляется в кризисные периоды психофизиологического развития, которые характеризуются качественно новыми психологическими образованиями, что требует перестройки характера отношений взрослых, родителей, воспитателей, педагогов с ребенком, подростком, а также изменений всей системы воспитательных мер и воздействий, социальной ситуации развития. Л. С. Выготский одним из первых в отечественной психологии разрабатывавший проблему периодизации психического развития, выделял кризисы новорожденности, одного года, трех, семи, тринадцати лет. В контексте наших рассуждений коснемся подросткового кризиса.

Кризис подросткового возраста – один из самых сложных периодов, переживаемых ребенком в процессе его психического развития. В этот период перехода от детства к взрослости, как было отмечено выше, происходят серьезные изменения в организме, психике, характере взаимоотношений подростка с окружающими, взрослыми и сверстниками. Именно в этот период самыми актуальными становятся личностные переживания подростка относительно себя и окружающего мира. Потенциальный конфликт подростка и социальной среды может вспыхнуть в любой момент при минимальном раздражителе, а таких раздражителей, стрессогенных факторов в жизни подростка оказывается очень много. И школа, являясь большей частью жизни подростка, дает множество возможностей для проявления подросткового кризиса в полном объеме.

К временным формам психосоциальной дезадаптации относятся также различные проявления неравномерного психического развития, которые могут выражаться в парциальной задержке либо опережении развития отдельных познавательных процессов, опережающего либо отстающего психосексуального развития и т.д. Такого рода проявления также требуют тонкой диагностики и специальных развивающих и коррекционных программ.

Временную психосоциальную дезадаптацию могут вызвать отдельные психические состояния, спровоцированные различными

психотравмирующими обстоятельствами (конфликтом с родителями, сверстниками, учителями, неконтролируемым эмоциональным состоянием, вызванным первой юношеской влюбленностью, переживанием разладов в родительских отношениях и т.д.). Все эти состояния требуют тактичного, понимающего отношения педагогов и психологической поддержки со стороны практических психологов. Подросток, не справляющийся самостоятельно с переживанием такой ситуации, обязательно будет искать помощи у «значимых других». Как правило, это родители, друзья, уважаемый подростком педагог или классный руководитель и, конечно же, педагог-психолог, если он находится с подростком в контакте. Главное – увидеть и понять переживания подростка, о которых он «молчаливо кричит», прося помощи.

Социальная дезадаптация проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок. По сути дела, при социальной дезадаптации речь идет о нарушении процесса социального развития, социализации индивида, когда имеет место нарушение как функциональной, так и содержательной стороны социализации. При этом нарушения социализации могут быть вызваны как прямыми десоциализирующими влияниями, когда ближайшее окружение демонстрирует образцы асоциального, антиобщественного поведения, взглядов, установок, выступая, таким образом, в качестве института десоциализации, так и косвенными десоциализирующими влияниями, когда имеет место снижение референтной значимости ведущих институтов социализации, которыми для учащегося, в частности, являются семья и школа [2].

В данном контексте процессы социальной адаптации и ее нарушения (дезадаптации) имеют тесную связь и взаимообусловленность. Социальная адаптация – это процесс взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой; она включает в себя усвоение норм и ценностей в процессе социализации, а также преобразование среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности. Спецификой человеческой адаптации является

то, что этот процесс связан с социализацией человека. По существу, адаптация служит важнейшим механизмом, специфической формой социализации индивида.

Школа представляет собой социальный институт образования и воспитания, а значит, является активным элементом социальной структуры общества, который играет одну из главных ролей в социализации личности, испытывает на себе все кризисные изменения, происходящие в социуме. Поэтому, рассматривая причины, признаки дезадаптации, а также пути ее преодоления, можно сделать вывод о тождественности критериев глобальной и школьной дезадаптации, только последняя наблюдается на уровне микросреды.

Учитывая изложенное выше, можно выделить следующие аспекты социального развития подростков, определяющих уровень социально-психологической адаптации и психологического здоровья подростков:

- наличие положительно ориентированных жизненных планов и профессиональных намерений;
- степень сознательности и дисциплинированности по отношению к учебной деятельности;
- уровень развития полезных знаний, навыков, умений (спортивных, трудовых, технических, творческих и т.д.);
- разнообразие и глубина полезных интересов;
- адекватное отношение к педагогическим воздействиям, оказываемым взрослыми;
- коллективистские проявления, способность считаться с коллективными интересами, уважать нормы коллективной жизни;
- способность критически, в соответствии с нормами морали и права, оценивать поступки окружающих, друзей, сверстников, одноклассников;
- самокритичность, наличие навыков самоанализа;
- внимательное, чуткое отношение к окружающим, способность к сопереживанию, эмпатия;
- волевые качества, невосприимчивость к дурному влиянию, способность самостоятельно принимать решения и преодолевать трудности при их выполнении;
- внешняя культура поведения (опрятный внешний вид, аккуратность, культура речи, вежливость);

- преодоление дурных привычек, отказ от них и форм асоциального поведения (употребление алкоголя, курение, употребление нецензурных выражений).

Каждая образовательная организация в той или иной степени сталкивается с проблемой дезадаптации подростков и организует комплекс мероприятий по работе с такими учащимися. Работая с дезадаптированными детьми и подростками, необходимо ставить задачу скорректировать, адаптировать их поведение, сделать его адекватным имеющимся условиям. Идя по пути от дезадаптации к приспособленности, необходимо действовать на всех уровнях социальной адаптации:

- макроуровень – общество в целом, речь идет об изменении социальных, экономических, политических условий воспитания детей, о разработке адекватной правовой базы;
- микроуровень – на этом уровне решаются практические задачи адаптации в рамках школы, ученического коллектива, досуговой сферы, то есть в рамках всей образовательной среды;
- индивидуальный уровень – здесь актуальна работа с самосознанием ребенка, его личными изменениями.

Работу на всех уровнях адаптации возможно проводить с использованием механизмов адаптации. *Общение* – один из важнейших компонентов жизнедеятельности личности. Неудовлетворенность в общении приводит к тяжелым когнитивным и эмоциональным последствиям. Поэтому в процессе адаптации, особенно в школьной жизни, общение является ведущим механизмом; учтем также тот факт, что дети-сироты испытывают все разновидности депривации, в том числе и нехватку полноценного общения.

Необходимо отметить, что в подростковом возрасте общение служит еще и ведущей деятельностью, а значит, два важнейших механизма социальной адаптации – общение и деятельность – перекликаются. Однако самостоятельно *механизм деятельности* не менее актуален для учащихся. То, насколько они реализованы, успешны в учебе, имеет непосредственное значение для раскрытия адаптационных возможностей. И, наконец, *механизм самосознания*. Сложно говорить об адаптации к чему-либо, если индивид не приспособился к новым условиям, к новому социальному

статусу и социальной роли в своем сознании, внутреннем мире, мировоззрении.

В зависимости от степени и глубины деформации содержательной и функциональной сторон процесса социализации можно выделить две стадии социальной дезадаптации. Стадия школьной социальной дезадаптации представлена педагогически запущенными учащимися, для которых характерны парциальные социальные нарушения и деформации. Как на уровне содержательной, так и на уровне функциональной социализации основные деформации связаны со школьным учебно-воспитательным процессом, отношением к учебной деятельности, учителям, нормам школьной жизни и школьному распорядку. Педагогическая запущенность характеризуется хроническим отставанием по ряду предметов школьной программы, сопротивлением педагогическим воздействиям, дерзостью с учителями, негативным отношением к учебе, социальной дезадаптацией и различными асоциальными проявлениями (сквернословием, курением, хулиганскими поступками, пропусками уроков, конфликтными отношениями с учителями, одноклассниками).

Вместе с тем, несмотря на отставание в учебе, значительная часть педагогически запущенных учащихся отличается трудолюбием, имеет достаточно четкие профессиональные намерения, владеет различными трудовыми навыками, стремится к получению рабочей профессии, к экономической самостоятельности, что может послужить опорой в их перевоспитании. Преодоление трудновоспитуемости педагогически запущенных учащихся предполагает налаживание с ними педагогами и воспитателями доверительных отношений, контроль и помощь в учебной деятельности; авансирование доверием в школе со стороны учителей и одноклассников; организацию досуга, расширение сферы интересов; опору на лучшие качества характера; формирование профессиональных планов и жизненных устремлений; привитие навыков самоанализа, самовоспитания; помощь в оздоровлении условий семейного воспитания.

При формировании личности социально дезадаптированного подростка прослеживаются четыре стадии. На первой стадии обнаруживается многообразие отрицательных эмоциональных переживаний, говорящих о функциональной неадаптивности

подростка. Причины, их породившие, обычно весьма многочисленны. С одной стороны, здесь играют роль социальные факторы и личностные отношения (неуспех в учебе, конфликтные ситуации в семье, несогласованность между возможностями и желаниями, неудовлетворенность своим статусом в группе сверстников и т.п.); с другой стороны, этому способствуют психофизиологические особенности (пубертатный период, явления акселерации, соматическое неблагополучие и т.д.). Все это приводит к внутриличностному конфликту.

Диапазон эмоциональных проявлений на этом этапе весьма широк: от болезненного переживания ущемленности чувства собственного достоинства до озлобленности; от эмоциональной лабильности до психомоторной расторможенности; от опасений до выраженных страхов; от апатии до стертой депрессии и т.д. Внешние признаки эмоциональных отклонений проявляются в замкнутости, повышенной аффективности, незаинтересованности в выполнении различных заданий. Если конфликтная ситуация не разрешается, то развивается хроническая эмоциональная напряженность. В таком случае подросток пытается найти выход из создавшейся ситуации, чтобы облегчить свое состояние. Он пытается использовать средства психологической защиты. Нередко такой подросток входит в уличную группировку, где находит себе подобных. В этот период довольно часто начинается знакомство с алкоголем. Временное облегчение душевного состояния под воздействием спиртного не разрешает ситуацию, а лишь усугубляет ее, еще больше обостряет конфликт с окружающими. Возникший эмоциональный стресс, как правило, приводит к дезорганизации управления собой. Многие вопросы подростком решаются на эмоциональном уровне, что еще больше обостряет взаимоотношения с родителями, учителями и общественными организациями. Происходит изоляция такого подростка и в классном коллективе.

Внутриличностный и межличностный конфликты приводят к невротическим проявлениям, которые, как правило, не диагностируются. Возникающие страхи (чаще на основе наказания), различного рода опасения трансформируются в потаенную тревожность; лабильность настроения – в раздражительность, повышенную возбудимость. Все перечисленные и другие признаки можно расценивать

как вторую стадию формирования личности социально дезадаптированного подростка. На этом этапе самые разнообразные, даже незначительные, объективные или субъективно оцениваемые неблагоприятные воздействия часто вызывают у подростка аффективную реакцию. Соответственно изменяется стиль его поведения. В нем часто отсутствует рациональность, и поступки подростка становятся мало понятными для окружающих. Личность становится неустойчивой к воздействию извне.

Внутриличностный и межличностный конфликты обычно усугубляются и постепенно формируются в патологический характер – это свидетельствует о новой, третьей стадии формирования личности социально дезадаптированного подростка. Характерологические сдвиги проявляются либо в выраженной степени акцентуации (чаще по типу конформных, эмоционально неустойчивых, возбудимых, реже – гипертимных, истероидных и т.д.), либо в форме выраженных черт патологического характера.

Для последней, четвертой стадии развития личности социально дезадаптированного подростка типично глубокое изменение личности, появление антиобщественной направленности. Характерными признаками являются противоречивое отражение действительности, наличие социально неправильных взглядов, позиций, вредных привычек, навыков, системы враждебного отношения ко многим ценностям. Все это приводит к стойким нарушениям в отношениях с окружающей социальной средой.

На третьей и четвертой стадиях наблюдается спад эмоциональной напряженности. Эмоциональные вспышки обычно возникают ситуативно. Спад остроты эмоционального напряжения зачастую обусловлен адаптацией подростка к своему положению и выработкой психологических мер защиты, характерологические сдвиги на этом этапе придают своеобразный колорит личности, например хвастовство и рисовка у истероидных, бравада и отчаянность – у гипертимных, драчливость – у возбудимых, неразумный риск, ухарство и беспрекословное выполнение воли лидера при самых опасных заданиях – у неустойчивых и т.д.

Психологические трудности на четвертой стадии развития личности социально дезадаптированного подростка заключаются в сложности получения информации о подростке

и объективной оценке мотивов его поведения. Нередко анализируются лежащие на поверхности причинно-следственные отношения без глубокого изучения личности социопатологических механизмов. Элементы последних либо сознательно маскируются подростом, либо им не осознаются. Сложность заключается и в изучении межличностных отношений подростка. Это означает, что современная школа должна всерьез и по-настоящему становиться не только местом, где детей учат, но и пространством их полноценного взросления, питательной средой становления успешных, профессиональных и компетентных людей.

Заключение

В настоящий момент цель школьного образования состоит не в создании идеальных условий для ребенка, предполагающих насыщенную знаниями окружающую среду, а в обеспечении разносторонней подготовленности подрастающего поколения к вступлению во взрослую жизнь. Одним из таких моментов являются разнообразные компетенции, основу которых закладывает образовательная среда. Прежде всего это способности к анализу и синтезу, способность к организации и планированию, базовые общие знания и общие знания по профессиям, коммуникативные навыки в родном языке, элементарные компьютерные навыки, навыки управления информацией (способность извлекать и анализировать информацию из различных источников), способность решать проблемы, принимать решения.

Инновации в образовательном пространстве в настоящее время составляют существенную часть всего происходящего в образовании. Педагоги, учащиеся и их родители не всегда могут своевременно адаптироваться к данным нововведениям. Это обстоятельство может серьезно повлиять на сложность прохождения процесса адаптации к школе. Современный ученик должен приобрести соответствующие компетенции, отражающие всеобъемлющее личностное развитие подростка и его психологическое здоровье.

Инновации в образовательной среде оптимизируют школьную систему, и, какими бы необходимыми они нам ни казались, в любом случае они приводят к тому, что изменяются (иногда в позитивную, иногда в негативную сторону) психологические состояния участников образовательного процесса, степень их уверенности в своих силах, усложняется характер взаимоотношений между учителями и школьниками. Иногда эти процессы могут приобретать характер открытых протестных реакций – их называют инновационными барьерами. В других случаях они протекают латентно, скрыто, оказывая свое разрушительное влияние не столь быстро, оставаясь при этом психологическими рисками. Школьная психологическая служба способна выстроить свою работу для сопровождения развития компетенций школьника, что позволит ему еще более грамотно и адекватно адаптироваться к предлагаемым изменениям.

Инновационные риски способны серьезно нарушить психологическую безопасность всех субъектов образовательного процесса: детей, родителей, педагогов, администрации. Их необходимо, прогнозировать и, по возможности, минимизировать. Кроме того, следует помогать участникам образовательной среды справиться с теми изменениями, которые могут их травмировать или разочаровать, усиливая их психологические потенциалы. Психолог на всех этапах обучения школьника обеспечивает систему его психологического сопровождения. Для успешности реализации компетентностного подхода необходимы знания об учащихся. Поэтому в рамках диагностического направления деятельности, осуществляемой психологом, можно получить исчерпывающую информацию об актуальных знаниях, умениях и навыках школьника, его мотивах и ценностях, иными словами, об имеющихся у него компетенциях и уровне их сформированности. Данная информация позволит построить оптимальную траекторию профессионализации будущего студента в целях приобретения новых и совершенствования имеющихся необходимых для выбранной профессии компетенций.

Литература

1. **Баева И. А.** Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. М.: Речь, 2006.
2. **Беличева С. А.** Основы превентивной психологии. М.: Социальное здоровье России, 1994.
3. **Васильева С. В.** Некоторые аспекты социально-психологической адаптации старших подростков // Психология человека: Интегративный подход в психологии: Сборник научных трудов. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.
4. **Выготский Л. С.** Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
5. **Дубровина И. В.** Практическая психология в лабиринтах современного образования. М.: МПСУ, 2014.
6. **Еремина Л. Ю.** Психологические особенности личности школьников и их влияние на успешность сдачи итогового школьного экзамена (на материале ЕГЭ и традиционного экзамена): Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: МГПУ, 2007.
7. **Еремина Л. Ю.** Инновации и психологическая безопасность образовательного учреждения // Психология и современное российское образование: Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования в России (М., 8–12 декабря 2008 г.). М: ФПО России, 2008.
8. **Леонтьев А. Н.** Избранные психологические произведения. В 2-х т. М.: Педагогика, 1983.
9. **Романова Е. С., Рябова И. В., Овчаренко Л. Ю., Абушкин Б. М.** К вопросу о социальном партнерстве в структуре модели психолого-педагогического сопровождения учащихся образовательных учреждений // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 89–100.
10. **Романова Е. С.** Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 28–42.
11. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
12. **Тютченко А. М.** Влияние психологического состояния на успешность учебной деятельности // Социально-психологические аспекты взаимодействия и адаптации личности в социуме: Материалы международной межвузовской научно-практической конференции. М.: Мархотин П. Ю., 2013.

References

1. **Baeva I. A.** Psychological Security for an Educational Institution. M.: Rech, 2006.
2. **Belycheva S. A.** The Basis of Preventive Psychology. M: Social Health in Russia, 1994.
3. **Vasylyeva S. V.** Some Aspects of Socio-Psychological Adaptation of Older Adolescents // Human Psychology: an Integrative Approach in Psychology. SPb.: The Herzen State Pedagogical University of Russia, 2004.
4. **Vygotsky L. S.** Psychology. M.: EKSMO-Press, 2000. 1008 p.
5. **Dubrovina I. V.** Practical Psychology in the Mazed of Modern Education. M., 2014.
6. **Eremina L. Y.** Psychological Personal Characteristics of School-Students and their Impact on the Success of Passing the Final School Exam. Author's abstract for the degree of Ph.D. in Psychological Sciences. M.: Moscow City Teacher Training University, 2007.
7. **Eremina L. Y.** Innovations and Psychological Security for Educational Institutions // Psychology and Modern Russian Education: Materials of the IV all-Russian Congress of Educational Psychologists in Russia (M., 8–12 December 2008). M., 2008.
8. **Leontiev A. N.** Selected Psychological Works. 2 vols. M.: Pedagogika, 1983.
9. **Romanova E. S., Ryabova I. V., Ovcharenko L. Y., Abushkin B. M.** To the Problem of Social Partnership in the Structure of the Model of Psycho-Pedagogical Maintenance of Students at Schools // Systems Psychology and Sociology. 2013. № 8. P. 89–100.
10. **Romanova E. S.** The Development of the Science of Higher Education for the Support of the Civil and Professional Formation of the Participants of the Educational Process // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 2. P. 28–42.
11. **Rubinstein S. L.** Fundamentals of General Psychology. SPb.: Peter, 2002. 720 p.
12. **Tyutchenko A. M.** The Influence of Psychological Status on the Success of Learning Activities // Social-Psychological Aspects of Interaction and Adaptation of the Individual in the Society: The International Interuniversity Scientific-Practical Conference. M: Martin P. Y., 2013.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ПРЕДСТОЯЩЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Субботина С. В.

*Руководитель структурного подразделения
дошкольного отделения
ГБОУ СОШ № 920*

Статья посвящена изучению условий формирования предпосылок учебной деятельности у старших дошкольников в современных условиях с учетом сензитивных возможностей и «резервов» психического развития в данном возрастном периоде. Представлены результаты реализации модели формирования предпосылок учебной деятельности старших дошкольников в условиях детского сада, включающей систему дидактических игр и игровых упражнений математического содержания и методическую работу с педагогами.

Ключевые слова: образование, предпосылки учебной деятельности, старший дошкольный возраст, дидактическая игра, игровые упражнения.

SYSTEMATIC APPROACH TO PREPARING CHILDREN FOR THE UPCOMING SCHOOL ACTIVITIES

Subbotina S.V.

Head of preschool branch of school № 920

Article examines the conditions of formation of the prerequisites of learning activity for the older preschoolers in modern conditions, taking into account the sensitive features and “reserves” of mental development in this age period, as well the results of the implementation model for the formation of preconditions older preschoolers learning activities under the kindergarten system consisting of didactic games gaming exercises and mathematical content and methodical work with teachers.

Keywords: education, educational activity prerequisites, senior preschool age, didactic game, playing exercises.

Введение

В условиях современной образовательной ситуации в стране проблема готовности к школьному обучению приобрела особую актуальность. При существующей парадигме образования начальная школа выдвигает серьезные требования к уровню готовности детей к школе, что объясняет необходимость поиска путей совершенствования процесса подготовки дошкольников к предстоящей учебной деятельности. В силу этого в науке разрабатываются вопросы оптимизации процесса подготовки детей к учебной деятельности.

Перестройка системы дошкольного образования предполагает предшкольную подготовку детей старшего дошкольного возраста, осуществляемую в детских садах или при общеобразовательных школах. На практике подготовка детей к школе часто сводится к решению образовательных задач: их учат читать, писать, считать, дают определенный объем знаний, однако упускают из

виду очень важный показатель готовности к школьному обучению – желание учиться, умение учиться, а именно сформированность предпосылок учебной деятельности. Таким образом, внутренний аспект готовности старших дошкольников к учебной деятельности подменяется внешним аспектом, отражающим продуктивные характеристики готовности к школьному обучению.

При системно-психологическом подходе к проблеме подготовки детей к учебной деятельности необходимо учитывать следующие значимые факторы. Своеобразие дошкольного образовательного учреждения состоит в том, что в нем приоритет отдается игровой деятельности. Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, как отмечают психологи, является игровая. В игровой деятельности развивается произвольность психических процессов и возникают новообразования. Согласно теоретическим положениям Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, все новообразования возникают в недрах ведущей деятельности. Игра

подводит дошкольников к порогу учебной деятельности, в игровой деятельности закладываются предпосылки учебной деятельности.

В процессе формирования предпосылок учебной деятельности у детей складывается активная позиция, развиваются интерес к учебе, произвольность поведения, возрастает познавательная активность; дошкольники учатся самостоятельно добывать знания. Они учатся принимать поставленную перед ними задачу, продумывать и находить способы действия, осуществлять их вариативность, планировать и анализировать свою деятельность, осуществлять контроль и самоконтроль, оценивать результаты деятельности, преобразовывать и совершенствовать их. Овладение предпосылками учебной деятельности позволяет детям самостоятельно строить новую деятельность.

В настоящее время проблема формирования предпосылок учебной деятельности находит отражение в нормативных правовых документах и проектах, реализуемых в рамках Федеральной целевой программы развития образования.

В Приказе Минобрнауки № 665 от 23.11.2009 отмечается, что в результате освоения основной образовательной программы ребенок должен овладевать «универсальными предпосылками учебной деятельности», учиться «решать интеллектуальные и личностные задачи, адекватные возрасту; применять самостоятельно усвоенные знания и способы деятельности для решения новых задач, поставленных как взрослым, так и им самим; в зависимости от ситуации преобразовывать способы решения задач».

В Законе об образовании в Российской Федерации, принятом Государственной Думой 21.12.2012, подчеркивается, что дошкольное образование должно быть направлено на формирование у детей предпосылок учебной деятельности, достижение «уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности».

В нашем исследовании преемственность между дошкольным и начальным образованием рассматривается в динамике развития предпосылок учебной деятельности средства-

ми игры. Проблема подготовки к школе исследуется нами с позиций преемственности ведущих видов деятельности. Опираясь на положение В. В. Давыдова о том, что в дошкольном возрасте не формируются элементы учебной деятельности, а создаются ее универсальные генетические предпосылки, мы полагаем, что развитие предпосылок учебной деятельности должно осуществляться в недрах игровой деятельности.

В исследовании мы принимаем во внимание и положение А. П. Усовой, что предпосылки учебной деятельности формируются в процессе обучения. Нельзя недооценивать роль обучения в дошкольном возрасте, так как без этого не будут развиваться, расширяться сюжеты, содержание, правила игр. Но обучение в этом возрасте должно носить игровой характер.

Переход игровой деятельности в учебную, их преемственность рассматривается нами с позиций внутренней логики возрастного развития детей. Дошкольник, реализовавший себя в игре, познавший высокоорганизованную игру, гораздо более готов к учебной деятельности, к тому, чтобы стать ее активным субъектом. С учетом данных положений выстраивалась экспериментальная работа исследования.

Материал и методы исследования

Констатирующий этап исследования проводился в детских садах Восточного административного округа Москвы, выборку составили более 350 детей старшего дошкольного возраста. На основе анализа психолого-педагогической литературы были разработаны показатели проявления предпосылок учебной деятельности. На данном этапе экспериментальной работы выявлялось их наличие с учетом особенностей проявления.

Прослеживалось проявление следующих предпосылок учебной деятельности: принятие учебной задачи; выполнение учебных действий; осуществление действий самоконтроля.

Для выявления их наличия были разработаны диагностические задания математического содержания, которые предъявлялись индивидуально каждому ребенку в форме учебных и игровых упражнений.

Анализ результатов выполнения детьми диагностических заданий показал следующее:

1) у более 80% детей старшей группы предпосылки учебной деятельности проявляются на низком и среднем уровне;

2) задания, предъявляемые в игровой форме, выполнялись детьми с большим желанием и интересом, результаты их выполнения значительно выше, чем при выполнении заданий, предъявляемых в учебной форме;

3) достаточно сложными для детей оказались задания, в которых требовалось аргументировать выбор способа действия, прокомментировать выполненные действия;

4) вызвали затруднения задания, в которых требовалась вариативность их выполнения. Дети нередко отказывались от поиска новых способов действия, считая, что таковых просто не существует.

Уровень развития предпосылок учебной деятельности выявлялся не только при выполнении дошкольниками диагностических заданий, но и в других видах деятельности. Проводились наблюдения за детьми на занятиях и в процессе игровой и практической деятельности.

Обобщая результаты констатирующих опытов, можно сделать выводы о невысоком уровне спонтанно сформировавшихся у старших дошкольников предпосылок учебной деятельности. Это объясняется тем, что педагоги не владеют технологией формирования предпосылок учебной деятельности у детей. Без осознанных теоретических знаний и методических умений невозможно вести специальную, целенаправленную и систематическую работу с детьми в этом направлении.

Поскольку ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игровая, требуется разработать и апробировать технологии формирования предпосылок учебной деятельности у детей в процессе дидактических игр и игровых упражнений математического содержания. Технология должна учитывать возрастные особенности и потенциальные возможности старших дошкольников.

Обсуждение полученных результатов

Основной задачей экспериментальной работы на формирующем этапе исследования было определение психолого-педагогических условий, способствующих формированию у детей предпосылок учебной деятельности:

- поэтапное формирование у детей предпосылок учебной деятельности. Были определены три этапа, на каждом из них формировались определенные предпосылки. Все этапы были взаимосвязаны между собой;
- дидактически обоснованное сочетание игровых упражнений и дидактических игр на разных этапах работы. В процессе выполнения игрового упражнения детьми отрабатывается способ действия, в дидактической игре дети сами определяют способ действия. Это учитывалось нами при определении последовательности предъявления игровых упражнений и дидактических игр;
- использование разных форм организации учебно-воспитательного процесса (в самостоятельной деятельности детей, на занятиях, фронтально и по подгруппам);
- реализация дифференцированного подхода к детям с учетом степени развитых у них предпосылок учебной деятельности;
- организация взаимодействия дошкольников с педагогом и со сверстниками в целях оптимизации процесса формирования предпосылок учебной деятельности;
- развивающий характер системы дидактических игр и игровых упражнений.

В формирующем этапе участвовало более 200 детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе детских садов Восточного административного округа Москвы.

При реализации системы дидактических игр и игровых упражнений, способствующей формированию предпосылок учебной деятельности, у детей экспериментальной группы формировались следующие предпосылки: принятие учебной задачи; планирование и выполнение учебных действий; контроль и самоконтроль.

Сначала применялись игровые упражнения и дидактические игры, направленные на развитие одной предпосылки учебной деятельности, постепенно вводились упражнения и игры, обеспечивающие развитие двух и более предпосылок учебной деятельности.

Переход к следующему этапу осуществлялся по мере освоения детьми предпосылок, запланированных для формирования на предыдущем этапе. Данная работа корректировалась с учетом особенностей процесса формирования предпосылок учебной деятельности, активности детей путем внесения различных

Таблица 1

Принятие учебной задачи, %

Группа	1-я группа (высокий уровень)		2-я группа (средний уровень)		3-я группа (низкий уровень)	
	констат. этап	контр. этап	констат. этап	контр. этап	констат. этап	контр. этап
Экспериментальная	17,4	65,6	37,2	27,4	45,4	7,0
Контрольная	17,6	28,2	37,3	47,3	45,1	24,5

Таблица 2

Выполнение учебных действий, %

Группа	1-я группа (высокий уровень)		2-я группа (средний уровень)		3-я группа (низкий уровень)	
	констат. этап	контр. этап	констат. этап	контр. этап	констат. этап	контр. этап
Экспериментальная	16,8	67,5	37,6	25,9	45,6	6,6
Контрольная	16,3	26,3	37,5	44,2	46,2	29,5

Таблица 3

Осуществление самоконтроля, %

Группа	1-я группа (высокий уровень)		2-я группа (средний уровень)		3-я группа (низкий уровень)	
	констат. этап	контр. этап	констат. этап	контр. этап	констат. этап	контр. этап
Экспериментальная	13,6	67,2	37,5	24,9	51,1	7,9
Контрольная	13,4	23,3	37,8	40,0	51,2	36,7

изменений. Использовались дидактические игры и игровые упражнения, направленные не только на формирование запланированных на данном этапе предпосылок учебной деятельности, но и на закрепление ранее сформированных, реализовывался дифференцированный подход к детям. Переходя к следующему этапу работы, мы при необходимости возвращались к задачам предыдущего этапа.

На первом этапе формировалось умение принимать учебную задачу, определять способ действия, планировать последовательность выполнения действий. На втором – развивались действия контроля и самоконтроля и совершенствовались формируемые ранее предпосылки. На третьем этапе решалась задача повышения уровня проявления предпосылок учебной деятельности, их осознания путем организации

взаимодействия детей для согласования совместных действий: совместного принятия задач (обдумывания замысла), планирования работы (последовательности действий), распределения учебных действий (кто что будет делать), контроля и оценки полученного результата; переноса их на другое содержание.

Нами нередко использовались такие игры и упражнения, которые с учетом вводимых усложнений (по содержанию, способу действия, правилам) применялись на разных этапах работы.

Реализуя в процессе формирующего эксперимента комплекс психолого-педагогических условий, мы достигли значительных позитивных изменений в характере и уровне проявления у дошкольников предпосылок учебной деятельности.

Выявление динамики в проявлении у детей предпосылок учебной деятельности стало основной задачей контрольного эксперимента. В ходе контрольного эксперимента выявлялся уровень сформированности предпосылок учебной деятельности у детей экспериментальной и контрольной групп.

В контрольной группе специальные условия для формирования предпосылок учебной деятельности не создавались. С этими детьми проводилась традиционная работа по развитию элементарных математических представлений. Контрольная группа давала возможность выявить эффективность проведенной работы и сравнить результаты, показанные детьми экспериментальной и контрольной групп на завершающем этапе исследования.

На данном этапе работы выявлялись наличие и особенности проявления тех же предпосылок учебной деятельности у старших дошкольников, что и на констатирующем этапе работы. Для этого использовались те же диагностические задания, что и на констатирующем этапе работы, но с некоторым усложнением по содержанию и требованиям к качеству их выполнения (большая самостоятельность детей, вариативность способов действий и т.д.).

Сравним результаты выполнения дошкольниками контрольных заданий на констатирующем и контрольном этапах на основе количественной и качественной обработки полученных данных. Полученные сравнительные данные результатов констатирующего и контрольного этапов по уровню развития предпосылок учебной деятельности у детей экспериментальной и контрольной групп отражены в табл. 1, 2 и 3.

Как видно из представленных таблиц, уровень развития предпосылок учебной деятельности у детей контрольной группы на контрольном этапе несколько выше, чем на констатирующем. Дополнительный год обучения повлиял на освоение детьми программного содержания по математике, но значительно влияния на уровень развития предпосылок учебной деятельности не оказал.

Дети контрольной группы продемонстрировали более низкие показатели по всем предпосылкам учебной деятельности. Изменения по возрастанию уровня развития предпосылок учебной деятельности у них по сравнению с детьми экспериментальной группы оказались незначительными. Количество детей

с высоким уровнем проявления предпосылок учебной деятельности возросло на 8,7%. Если в экспериментальной группе преобладающими стали высокий и средний уровни развития предпосылок учебной деятельности, то в контрольной группе – средний и низкий.

В экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем развития предпосылок учебной деятельности увеличилось на 50,8%. Повысилось качество выполнения заданий дошкольниками, их результативность. Дети стали более собранными, организованными при принятии учебной задачи, у них начала проявляться способность к планированию своей деятельности. Они стали более последовательными и аккуратными при выполнении учебных действий. У них начала вырабатываться привычка к самопроверке, самоконтролю, самостоятельному нахождению и исправлению допущенных ошибок. В степени проявления данных предпосылок были отмечены наибольшие изменения.

Заключение

Наличие положительной динамики в повышении уровня развития предпосылок учебной деятельности у детей экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента позволяет сделать вывод о значении экспериментальной работы для развития у дошкольников предпосылок учебной деятельности.

Использование различных форм работы с педагогами в рамках реализации Программы повышения квалификации педагогов по проблеме формирования у детей предпосылок учебной деятельности обеспечило высокую эффективность опытно-экспериментальной работы, повышение их профессионального мастерства, интереса к исследуемой проблеме, повышению уровня воспитательно-образовательной работы, проводимой в детском саду. Подтверждением этому стали результаты контрольных опытов, показавшие эффективность экспериментальной работы по внедрению модели формирования предпосылок учебной деятельности у старших дошкольников:

- положительная динамика в уровне проявления данных предпосылок у детей старшего дошкольного возраста;
- педагогическая грамотность воспитателей в вопросах формирования у детей предпосылок учебной деятельности.

Дошкольники стали более собранными, организованными при принятии учебной задачи, у них стала проявляться способность к планированию своей деятельности. Дети стали более последовательными и аккуратными при выполнении учебных действий. У них начала вырабатываться привычка к самопроверке, самоконтролю, самостоятельному нахождению и исправлению допущенных ошибок. В степени проявления данных предпосылок были отмечены наибольшие изменения.

Данные опытно-экспериментальной работы позволяют судить о наличии большого потенциала у детей старшего дошкольного возраста для развития у них предпосылок учебной деятельности.

Результаты аналитико-обобщающего этапа опытно-экспериментальной работы подтвердили, что развитие предпосылок учебной деятельности у старших дошкольников обеспечивается реализацией специально разработанной модели, включающей работу с педагогами по повышению их профессионально-педагогической подготовки и работу с детьми через систему дидактических игр и игровых упражнений, учитывающую системно-психологический подход к проблеме формирования у детей предпосылок учебной деятельности.

Выводы

Анализ теоретических положений и результатов опытно-экспериментальной работы подтвердил правомерность выдвинутой гипотезы и позволил сделать следующие выводы.

1. Формирование предпосылок учебной деятельности у старших дошкольников – важный аспект полноценной подготовки детей к школе, что находит отражение в современных нормативных правовых документах и проектах.

2. Применительно к дошкольному возрасту учебная деятельность – это деятельность, направленная на усвоение ребенком определенной системы знаний, умений и навыков, освоение общих способов действий при решении практических задач. В старшем дошкольном возрасте формирование предпосылок учебной деятельности реализуется в процессе ведущей игровой деятельности.

3. У детей старшего дошкольного возраста предпосылки учебной деятельности проявляются даже при отсутствии специально организованной воспитательно-образовательной работы, но стихийно складывающиеся предпосылки учебной деятельности не достигают должного уровня развития и носят локальный и неустойчивый характер.

Литература

1. Венгер Л. А. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению // Дошк. воспитание. 1985. № 7. С. 43–46.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997. 220 с.
3. Давыдов В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 42–49.
4. Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т. Развивающее образование: основы преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 3–18.
5. Иванцов О. В., Меновщиков В. Ю. Динамика негативных психических состояний в групповой психокоррекционной работе со старшими школьниками // Вестник университета (Государственный университет управления). 2011. № 10. С. 44–47.
6. Иванцов О. В. Психические состояния старшеклассников как факторы их школьной успеваемости: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2012. 203 с.
7. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. М.: Педагогика, 1991. 150 с.
8. Подьяков Н. Н. Закономерности психического развития ребенка. Краснодар: Университет «МЭГУ – Краснодар», 1997. 55 с.
9. Рыжов Б. Н. Внутренняя структура деятельности с позиции системной психологии // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 5–8.
10. Усова А. П. Игра и организация жизни детей: Метод. еказания. М.: Учпедгиз, 1962. 39 с.
11. Федеральный закон от 28 декабря 2012 г. № 272-ФЗ. «О мерах воздействия на лиц, причастных к нарушениям основополагающих прав и свобод человека, прав и свобод граждан Российской Федерации».
12. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избр. психол. Труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 414 с.

References

1. **Wenger L. A.** Parenting Psychological Readiness for a Systematic Training // *Preschool. Education*. 1985. № 7. P. 43–46.
2. **Vygotsky L. S.** *Questions of Child Psychology*. SPb.: Union, 1997. 220 p.
3. **Davydov V. V.** A New Approach to Understanding the Structure and Content of Activities // *Questions of Psychology*. 2004. № 2. P. 42–49.
4. **Davydov V. V. Kudryavtsev V. T.** Developmental Education: The Basics of Continuity of Preschool and Primary School Stage // *Questions of Psychology*. 1997. № 1. P. 3–18.
5. **Ivantsov O. V., Menovshchikov V. Y.** Dynamics of Negative Mental States in Group Psycho Work With Senior Students // *Bulletin of the University (State University of Management)*. Moscow State University of Management. 2011. № 10. P. 44–47.
6. **Ivantsov O. V.** *Mental States as Factors in Their Senior School Performance: Diss. ... Kand. Psychol. Sciences*. M., 2012. 203 p.
7. **Kravtsov E. E.** *Psychological Problems of Children's Readiness for School / Preschool Research Institute of the USSR Academy of Pedagogical Sciences*. M.: Education, 1991. 150 p.
8. **Poddiakov N. N.** *Regularities of Mental Development of the Child*. Krasnodar: University "Magoo – Krasnodar", 1997. 55 p.
9. **Ryzhov B. N.** The Internal Structure of the Activities from the Perspective of Systemic Psychology // *Systems Psychology and Sociology*. 2013. № 8. P. 5–8.
10. **Usov A. P.** *The Game and the Business of Life of Children: Metod. instructions*. M.: Uchpedgiz, 1962. 39 p.
11. Federal Law of 28 December 2012 № 272-FZ. "On measures against persons involved in violations of fundamental human rights and freedoms, rights and freedoms of citizens of the Russian Federation".
12. **El'konin D. B.** *Mental Development in Childhood: Fav. psychol. tr. / Ed. D. I. Feldstein*. – 3rd ed. M.: SAG; Voronezh MODEK, 2001. 414 p.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СВОЕГО ВОЗРАСТА ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ, ПРОЖИВАЮЩИМИ В РАЗНЫХ РЕГИОНАХ

Сенкевич Л. В.

ГКА им. Маймонида, Москва

Шагидаева А. Б.

Помощник начальника

*Департамента культуры мэрии г. Грозного
по социальным вопросам*

В статье рассмотрены эмоциональный, ценностный и поведенческий аспекты личностно-смысловой сферы пожилых людей. Проанализированы региональные различия в переживании своего возраста пожилыми респондентами Москвы и Грозного.

Ключевые слова: взрослый возраст, пожилой возраст, личностно-смысловая сфера, эмоциональный фон, ценностная сфера, поведенческий уровень, региональные различия.

FEATURES OF EXPERIENCING THE AGE BY ELDERLY PEOPLE LIVING IN DIFFERENT REGIONS

Senkevich L. V.

State Classical Academy by Maimonides, Moscow

Shagidaeva A.B.

*Assistant on social issues to Head of the Department
of culture of the mayoralty of Grozny*

The article deals with the emotional, evaluative and behavioral aspects of the personality-sense sphere by elderly. The regional distinctions in experience of the age by elderly respondents of the cities of Moscow and Grozny are analyzed.

Keywords: adulthood, old age, personality-sense sphere, emotional background, value sphere, behavioral level, regional differences.

Введение

Одной из наиболее дискуссионных тем современной возрастной психологии остаются границы и психологическая характеристика пожилого возраста. Полярными взглядами здесь отличаются позиции Ш. Бюлер и Э. Эриксона. Из пяти фаз жизненного цикла, представленных в периодизации Ш. Бюлер, старению и старости отводятся две. Старением признается человек начиная с 45 лет. Четвертая фаза жизни – с 45 до 65 лет – считается трудным возрастом душевного кризиса. С 65 лет старый человек, переживающий последнюю, пятую фазу жизненного цикла, полностью утрачивает социальные связи, обращен к прошлому и пассивно ожидает смерти. Его существование бесцельно и, следовательно, достаточно бессмысленно [5].

Э. Эриксон, характеризуя последнюю из восьми представленных в его периодизации стадий онтогенеза, пишет о зрелости или поздней зрелости, во время которой человек дости-

гает интегративности или целостности личности. Интегративность предполагает принятие своего жизненного пути, восприятие жизни как личной ответственности, достижение мудрости. Таким образом, до конца жизни, в том числе в тот период, который обычно называют старостью, продолжается личностный рост (если использовать терминологию Карла Роджерса). Безысходность, отчаяние, страх смерти возникают на этой стадии развития личности при неблагоприятных условиях, ведущих к отсутствию или утрате эго-интеграции [22, 23].

Таким образом, Ш. Бюлер отводит возрастному периоду, связанному со старением, большой промежуток времени и полностью лишает его содержательной наполненности – деятельности и отношений, приносящих удовлетворение, существенных связей с миром. Напротив, для Э. Эриксона последний этап онтогенеза – не просто завершающий, но объединяющий все завоевания предыдущих периодов развития личности и исполненный глубокого смысла.

Следует отметить, что периодизации Ш. Бюлер, Э. Эриксона, так же как и большинства других исследователей, носят умозрительный характер. В отличие от этого построенная на основе обширного эмпирического материала возрастная периодизация Б. Н. Рыжова относит период от 60 до 72 лет к зрелому возрасту, характерной чертой которого является доминирование социально высокостатусной мотивации альтруизма. И лишь последующий возрастной период Б. Н. Рыжов относит к пожилому, а затем к преклонному возрасту на том основании, что в это время доминирующая роль переходит к относительно менее социально статусным видам мотивации – защите своего «Я» и самосохранению [10].

Вместе с тем все исследователи признают очень высокую зависимость субъективного переживания своего возраста пожилыми людьми от ряда объективных факторов, в числе которых наряду с профессией и состоянием здоровья одно из первых мест принадлежит месту проживания респондента [14, 15].

С учетом этого мы выбрали целью настоящего исследования выявление особенностей переживания своего возраста пожилыми людьми, проживающими в разных регионах России – в Москве и Грозном.

Особенности личности пожилого человека

Для пожилого возраста характерны процессы биологического старения, негативные тенденции в развитии психических функций [3, 7, 15], хотя отношение к своему состоянию у разных пожилых людей варьирует от депрессивного до полного принятия возрастных реалий. Пожилой человек должен освоить новые социальные роли, преодолеть экзистенциальную фрустрацию и найти новый смысл жизни. По Э. Эриксону, пожилой возраст – это время последней «редакции» кризиса идентичности, выбора между целостностью личности (интегативностью) и безысходностью (отчаянием перед лицом смерти) [22, 23]. При благоприятных условиях пожилой человек достигает личностной целостности, что предполагает упорядоченность и значимость «Я», доверие к образам прошлого, принятие своего жизненного пути и включенных в него людей, восприятие жизни как личной ответственности, чувство общности с теми, кто создавал окружающий

мир в разные времена, готовность защищать свой жизненный стиль, не порицая стили жизни других людей, осознание связи целостности личности с культурой или цивилизацией, достижение мудрости как витальной индивидуальной силы, «приращение» идентичности, основанное на формуле «Я есть то, что меня переживет».

Пожилой возраст считается смыслообразующим: в это время анализируется жизненный путь и подводятся итоги прожитой жизни. Поэтому его сравнивают с подростково-юношеским возрастом, когда создаются жизненные планы и анализируются перспективы жизни, но считают более аффективно насыщенным и более драматичным [6].

Проблема смысла жизни может возникнуть в любом возрасте (после достижения личностью зрелости) в критической ситуации. Наличие смысла жизни тесно связано с психологическим благополучием, поскольку основной функцией смысла жизни как психологического образования является достижение чувства удовлетворения жизнью, в высших проявлениях – достижение ощущения счастья (В. Э. Чудновский [19]). Утрата смысла жизни, или «экзистенциальная фрустрация», «экзистенциальный вакуум» (В. Франкл), влекут за собой психологическое неблагополучие, порождая или сопровождая критическую ситуацию.

В психологии и геронтологии можно найти много описаний личности пожилого человека. Отмечается некоторое снижение экстраверсии и повышение интроверсии (данные Х. Айзенка; Д. Филда и Р. Миллсэпа [16]). В пожилом возрасте изменяются отношения со временем: ускоряется субъективно воспринимаемое время, появляется «расколотость хронотопа», изменяются временная перспектива и субъективный психологический возраст. Присматривается тенденция к ретроспективной переоценке своей жизни, психологическому изменению ее истории, причем осмысление событий жизни происходит не только с помощью их упорядочивания, но и путем обращения к наиболее сильным переживаниям [3, 17, 18].

Прежде всего изменяется личностное самоопределение как аспект идентичности личности. Оно осуществляется в русле трех вариантов, при которых пожилой человек или вынужден постоянно доказывать родственникам и обществу в целом, что он способен что-то делать, подтверждать свою полезность, или пытается добиться уважения, напоминая

о своих прежних заслугах, или принимает сложившуюся ситуацию, какой бы она ни была, не пытаясь что-либо изменить [8].

Происходит перестройка мотивационно-потребностной сферы, изменение иерархии потребностей. В исследовании К. Рощака [9] показано, что потребности в этом возрасте остаются теми же, что и на предыдущем возрастном этапе, но изменяется их значимость. Наиболее значимыми становятся потребности в избегании страдания, спасении и постоянстве. Потребность в избегании страдания связана со страхом появления или обострения тяжелых соматических заболеваний, что характерно для пожилого возраста, со страхом смерти и предшествующих ей физических страданий. Потребность в спасении, помощи связана со страхом беспомощности, потребность в постоянстве – с привязанностью к близким и знакомым людям, к своей территории и вещам, со страхом перед новыми контактами и непредвиденными ситуациями.

Менее значимы потребности пожилого человека в автономии, в проекции, в защите своего «Я», во власти, у женщин также – в заботе о других. Сильная потребность в автономии делает пожилого человека независимым, упрямым, отвергающим чужие мнения и принуждение. Проекция на окружающих своих установок и состояний приводит к высокой субъективности и подозрительности. Потребность в защите проявляется в стремлении оградить свой внутренний мир от постороннего вмешательства и, видимо, связана с растущей интровертированностью. Наименее значимыми в пожилом возрасте оказались потребности в любви и эротике, в дистанции, в унижении и самоунижении, в творчестве.

Среди возрастных личностных изменений, происходящих в пожилом возрасте, обращает на себя внимание также появление ипохондрии. Пожилые люди сосредоточивают свое внимание, с одной стороны, на недомогании, болезненных ощущениях, с другой – на внешних проявлениях старения (морщинах, выпадении волос и зубов, изменении осанки или массы тела) [17, 18, 21].

Организация и методика исследования

Исследование особенностей переживания своего возраста пожилыми людьми было проведено в 2011–2013 гг. с пожилыми жи-

телями Москвы и Грозного, вышедшими на пенсию и проживающими в семьях, а также с лицами взрослого возраста, проживающими в Москве и Грозном. В исследовании приняли участие 102 респондента пожилого возраста (66–88 лет), из них 52 москвича и 50 жителей Грозного, и 132 респондента взрослого возраста (40–55 лет), в том числе 63 москвича и 69 жителей Грозного.

В исследовании использовались методики, позволяющие определить общий эмоциональный фон (эмоциональный аспект личностно-смысловой сферы пожилых людей) – «Дифференциальная диагностика депрессивных состояний» В. Зунга в адаптации Т. И. Балашовой, «Шкала одиночества (UKL)» Д. Рассела, М. Фергюсона в адаптации Н. Е. Водопьяновой [1]; методики, с помощью которых выявляются личностные особенности, отражающие ценностное содержание личностно-смысловой сферы пожилых людей – «Тест смысло-жизненных ориентаций» Дж. Крамбо, Л. Махолика в адаптации Д. А. Леонтьева [4], «Отношение к смерти» И. Ю. Кулагиной, Л. В. Сенкевич [14], «Тест системного профиля мотивации» Б. Н. Рыжова [11, 12, 13], «Опросник самоуважения» М. Розенберга [24]; методика, определяющая предпочитаемые поведенческие паттерны в сложных, стрессовых ситуациях (поведенческий аспект личностно-смысловой сферы пожилых людей) – «Опросник способов совладания» Р. Лазаруса, С. Фолкман в адаптации Т. Л. Крюковой [2].

Результаты исследования

Изучая эмоциональный аспект личностно-смысловой сферы в пожилом возрасте, необходимо определить уровень депрессивности и выраженность чувства одиночества. Оказалось, что у респондентов пожилого возраста из Москвы не происходит спада в эмоциональном состоянии: чувство одиночества не усиливается, а депрессивность значимо ($p \leq 0,001$) снижается.

При изучении личностных особенностей, отражающих ценностное содержание переживания старости, определялись уровень осмысленности жизни, характер отношения к смерти, ценности (согласно системной психологии составляющие предметную наполненность основных мотивов человека) и уровень самоуважения.

Московские респонденты пожилого возраста сохраняют высокий уровень осмысленности жизни, но при этом, в отличие от обследуемых москвичей взрослого возраста, не ставят перед собой отдаленных целей, в большей мере ощущают себя свободными в своих выборах, возможных в настоящем и ближайшем будущем, и не склонны к фатализму (по показателям локус контроля «Я» и локус контроля «жизнь» различия значимы при $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,001$). Вероятно, ощущение такой свободы приходит вместе с освобождением от обязанностей и ответственности, присущих продуктивному взрослому возрасту.

С осмысленностью жизни связано отношение к смерти. Принятие или непринятие окончания жизни, мировоззренческие и, в частности, религиозные вопросы, с ним связанные, – важные ценностно-смысловые моменты в пожилом возрасте. Отношение к смерти не становится более пессимистичным по сравнению с предшествующим возрастным этапом. То же амбивалентное отношение к смерти у пожилых людей, что и у лиц взрослого возраста, свидетельствует об отсутствии тотального нарастания страха смерти в период кризиса встречи со старостью. Мужчины более оптимистичны в этом плане, чем женщины. Эти данные подтверждают наблюдения Н. Ф. Шахматова [20] о значительных индивидуальных различиях среди пожилых людей, многие из которых спокойно или безразлично относятся к проблеме окончания жизни.

Ценностный аспект личностно-смысловой сферы нельзя представить без системы ценностей, которую усвоил (присвоил – по А. Н. Леонтьеву) и реализовал как мотивационный компонент поведения пожилой человек. Для определения ценностей была использована методика Б. Н. Рыжова, в которой выбор испытуемыми ценностей «переводится» в виды мотивации и окончательно оформляется как мотивационный профиль. По терминологии Б. Н. Рыжова, были отмечены наиболее выраженные типы мотивации пожилых москвичей и сопоставлены мотивационные профили, характерные для пожилого и взрослого возрастов.

Мотивационные профили обследуемых москвичей пожилого и взрослого возрастов оказались однотипными. Значимые различия между двумя возрастными группами минимальны. В обеих выборках из Москвы доминируют ценности развития и сохранения

индивида и вида. Близкие показатели имеются по пяти видам мотивации: альтруистической, мотивации самосохранения, мотивации защиты «Я», нравственной, мотивации самореализации (различия между двумя группами статистически незначимы).

Существенно различаются показатели репродуктивной мотивации (различия между группами пожилых людей и лиц взрослого возраста статистически значимы при $p < 0,05$). На уровне тенденции представлены различия в показателях витальной и познавательной мотивации. Репродуктивная и витальная мотивация в большей мере представлены во взрослом возрасте, познавательная мотивация – в пожилом. Иначе говоря, у пожилых респондентов из московской выборки больше, чем у обследуемых москвичей взрослого возраста, развита социальная мотивация, обеспечивающая познание мира в целом, в то время как у респондентов взрослого возраста более развита биологическая мотивация, связанная с разными аспектами семейной жизни. Усиление познавательного компонента ценностно-смысловой и мотивационной сфер в пожилом возрасте, возможно, обусловлено не только появлением большого количества свободного времени, но и условиями жизни – широкими возможностями реализации познавательной потребности в мегаполисе.

К ценностному аспекту личностно-смысловой сферы отнесено также самоуважение пожилого человека. Характерные для современного общества негативные социальные стереотипы, касающиеся поздней зрелости, и обесценивание домашнего труда, требующего от пожилого человека значительных усилий, могут повлечь за собой снижение самоуважения и негативно отразиться на переживании людей пожилого возраста как особого возрастного периода.

Данные, полученные в Москве, свидетельствуют об отсутствии неблагоприятной популяционной динамики. Самоуважение пожилых москвичей не ниже, чем самоуважение москвичей взрослого возраста. Установлены различия на уровне тенденции между пожилыми людьми и лицами взрослого возраста только по параметру «самоуничижение»: у пожилых респондентов уровень самоуничижения ниже, чем в предшествующей возрастной группе. Вероятно, это связано с особенностями жизни в мегаполисе, с его напряженным ритмом

жизни и высокими требованиями к работающим специалистам, в какой бы сфере они ни трудились. Работающие москвичи могут иметь высокий уровень притязаний, превосходящий уровень реальных достижений, но после выхода на пенсию – соответствовать стандартным представлениям о пожилом человеке, что снижает уровень самоуничтожения.

На поведенческом уровне не наблюдается значительных изменений от взрослого к пожилому возрасту: пожилые респонденты из московской выборки в стрессовых ситуациях используют практически те же копинг-стратегии, что и лица взрослого возраста. Исключение составляют две стратегии. В пожилом возрасте снижается применение конфронтации как совладающего с трудными ситуациями поведения. Если респонденты взрослого возраста из Москвы достаточно часто провоцируют или активно поддерживают конфликт, стремясь добиться желаемого, то пожилые респонденты это делают значительно реже (различия между двумя возрастными группами статистически значимы при $p \leq 0,001$). Кроме того, выявлены различия в использовании копинг-стратегии избегания: от нее пожилые респонденты тоже предпочитают отказываться ($p \leq 0,001$). Таким образом, респонденты пожилого возраста, проживающие в Москве, значительно реже используют совладающее поведение, всегда (избегание) или часто (конфронтация) являющееся неадаптивным.

Несколько большие изменения показателей от взрослости к пожилому возрасту наблюдаются в Грозном. Чувство одиночества у респондентов пожилого возраста из Грозного более выражено (на уровне тенденции), чем у лиц взрослого возраста, а показатели осмысленности жизни сохраняется на том же уровне. В Кавказском регионе с его особыми культурно-историческими традициями и современной сложной социально-экономической ситуацией у респондентов пожилого возраста сохраняются цели, придающие жизни осмысленность, эмоциональная насыщенность жизни в настоящем, тот же уровень удовлетворенности самореализацией, что и у обследуемых взрослого возраста, те же уровни локуса контроля «Я» и локус контроля «жизнь». У респондентов взрослого возраста из Грозного отношение к смерти амбивалентно, а в пожилом возрасте оно становится оптимистичным. Различия по параметру «отношение к смерти» между

группами пожилых людей и лиц взрослого возраста, проживающих в Грозном, статистически значимы ($p \leq 0,01$).

Возрастная динамика отношения к смерти представляет, безусловно, большой интерес для психологов и геронтологов. Теоретическую и практическую значимость будут иметь исследования, проведенные в более широком возрастном диапазоне. В настоящее время можно лишь отметить, что на территории постсоветского пространства – в Ереване и Москве – установлена общая тенденция снижения уровня отношения к смерти от юности к зрелости, а в Риме – центре европейской страны, с благополучной социально-экономической ситуацией – наблюдается противоположная тенденция: резкое возрастание позитивного (оптимистичного) отношения к смерти (И. Ю. Кулагина, Л. В. Сенкевич [14]). Можно предположить, что в Грозном в юности и молодости отношение к смерти оптимистично, затем в зрелости оно становится амбивалентным, а в старости – снова оптимистичным.

Существенные изменения от взрослого к пожилому возрасту выявлены также в мотивационном профиле респондентов Грозного. У пожилых респондентов из Грозного повышается роль витальной мотивации и мотивации самосохранения (различия между двумя возрастными группами значимы при $p \leq 0,05$). Усиление альтруистической и нравственной мотивации ($p \leq 0,001$) связано с приобретением мудрости как одного из важнейших личностных новообразований пожилого возраста (Э. Эриксон).

К особенностям, отражающим ценностный аспект переживания пожилого возраста, относится также самоуважение. Позитивным моментом здесь является то, что самоуважение в этом возрасте не снижается, а самоуничтожение не повышается. У респондентов из Грозного отсутствуют значимые различия в уровнях самоотношения между пожилыми людьми и лицами взрослого возраста.

Отсутствуют существенные изменения и на поведенческом уровне. Единственная копинг-стратегия, использование которой резко сокращается в пожилом возрасте, – планирование решения проблем (различия между двумя возрастными группами статистически значимы при $p \leq 0,01$). Но в то же время пожилые респонденты из Грозного активно используют другие продуктивные способы совладания со стрессом.

Таким образом, исследование, проведенное в разных регионах – в средней полосе России и на Северном Кавказе – позволило представить несколько разные варианты переживания пожилыми людьми своего возраста. Были рассмотрены региональные различия в эмоциональном, ценностном и поведенческом аспектах личностно-смысловой сферы пожилых людей – жителей Москвы и Грозного. Также было отмечено наличие или отсутствие региональных различий в соответствующих показателях лиц взрослого возраста: это позволило уточнить возрастные тенденции.

Уровень депрессивности оказался выше на обоих возрастных этапах в Грозном – городе, сравнительно недавно пережившем военные действия. В наибольшей степени выражены различия между группами пожилых респондентов из Москвы и Грозного ($p \leq 0,001$), в то время как различия между обследуемыми взрослого возраста из этих регионов по данному параметру зафиксированы на уровне тенденции. Возможно, именно в пожилом возрасте проявляется наиболее высокая чувствительность к особенностям социально-экономической ситуации, отражающимся на эмоциональной сфере.

Чувство одиночества сходно у респондентов взрослого возраста из Москвы и Грозного. В пожилом возрасте оно в большей мере усиливается в Грозном, так что региональные различия на этом возрастном этапе становятся значимыми на 5%-ном уровне. Таким образом, и депрессивность, и чувство одиночества в большей степени присущи пожилым людям, проживающим в Грозном – городе с более сложной социально-экономической ситуацией.

У респондентов пожилого возраста, живущих в разных регионах, наблюдается сходство основных показателей осмысленности жизни. Статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) выявлены только по одному параметру – локусу контроля «Я». Уровень локуса контроля «Я» выше у респондентов пожилого возраста из Москвы, проживающих в более благоприятных социально-экономических условиях большого города в средней полосе России: они чувствуют себя более сильными, свободными в своем выборе, чем пожилые обследуемые из Грозного.

В то же время значительны различия в показателях осмысленности жизни лиц взрос-

лого возраста – жителей Москвы и Грозного (осмысленность жизни в целом выше у московских респондентов). Если региональные различия в показателях эмоциональной сферы усиливаются от взрослого возраста к пожилому, то различия в показателях осмысленности жизни, напротив, ослабевают.

Значимые региональные различия ($p \leq 0,05$) выявлены в отношении к смерти. Во взрослом возрасте в обоих регионах отношение к смерти амбивалентно, у пожилых респондентов из Грозного оно становится оптимистичным. Можно предположить, что преобладание оптимистичных установок в Грозном объясняется и культурно-историческими условиями, связанными с традиционно сильными религиозными традициями, и более размеренным темпом, более спокойным образом жизни по сравнению с мегаполисом, и современной социально-экономической ситуацией – более сложной, в средней полосе России, но вполне благополучной по сравнению с ситуацией минувших десятилетий. Этот вопрос требует специального исследования.

Обращает на себя внимание то, что в Грозном респондентам пожилого возраста присущи больший фатализм в оценке проживаемой ими жизни, ощущение меньших возможностей выстраивать ее в соответствии со своими желаниями и ценностями (локус контроля «Я» ниже, чем у обследуемых из Москвы) и одновременно оптимистичное отношение к смерти. У обследуемых москвичей пожилого возраста, напротив, меньше фатализма в оценке жизни и амбивалентное отношение к смерти. Как нам представляется, в Грозном более ярко прослеживается поиск решения экзистенциальных проблем в пожилом возрасте, причем вектор этого поиска смещается с жизни, переживаемой здесь и сейчас и повышающей депрессивность и чувство одиночества, к смерти, приобретающей особый личностный смысл.

Мотивационные профили, соответствующие системам принятых ценностей, у респондентов из Москвы и Грозного различны, причем региональные различия велики как в пожилом, так и во взрослом возрастах, они имеют ярко выраженную возрастную специфику.

Значимые различия между группами пожилых обследуемых москвичей и пожилых респондентов из Грозного определены по всем видам социальной мотивации ($p < 0,001$)

и по двум видам биологической мотивации ($p < 0,01$) – альтруистической и мотивации самосохранения. Мотивационные профили, имеющие разную конфигурацию, отражают основные различия между пожилыми людьми из разных регионов: у респондентов из Грозного сильнее мотивация самосохранения и нравственная мотивация, у москвичей – познавательная мотивация и мотивация защиты «Я».

Региональные различия связаны как с культурно-историческими традициями, принятыми на данной территории, так и с современной социально-экономической ситуацией. Нравственная мотивация, максимально развитая у пожилых респондентов из Грозного (ценности традиций и культуры народа, порядка и религии), может быть следствием культурно-исторических традиций, а развитая мотивация самосохранения (относящаяся к сохранению организма) – следствием сложной социально-экономической ситуации, сравнительно недавно пережитых военных действий в городе. Сильные познавательная мотивация и мотивация защиты «Я» (относящаяся к сохранению элементов и структуры личности) могут быть связаны со спецификой жизни в мегаполисе, в частности с его высоким ритмом жизни и большой информационной нагрузкой.

У пожилых респондентов из Москвы выше самоуважение и ниже самоуничижение, чем у пожилых обследуемых из Грозного. Различия между этими группами значимы по параметру «самоуважение» при $p \leq 0,05$, по параметру «самоуничижение» при $p \leq 0,001$. Поскольку эти данные расходятся с представлениями о традиционно уважительном отношении к старшему поколению в Кавказском регионе (что должно отражаться на самосознании пожилого человека – повышать самоуважение и не вызывать ощущения своей бесполезности), их, видимо, следует объяснять сложной современной социально-экономической ситуацией в Чеченской Республике.

Подчеркнем отсутствие различий в самоуважении респондентов Москвы и Грозного во взрослом возрасте. Региональные различия установлены только по полярному аспекту самоотношения – самоуничижению; уровень этого показателя так же, как и в пожилом возрасте, выше в Грозном (различия между группами московских и грозненских респондентов взрослого возраста статистически значимы при $p \leq 0,01$). Можно предположить, что ра-

ботающие респонденты из Грозного чувствуют некоторую невостребованность, которая в пожилом возрасте, после выхода на пенсию, трансформируется в ощущение определенной бесполезности.

Большинство способов совладания со стрессом в двух регионах совпадает, но у респондентов из Москвы чаще используется планирование решения проблемы ($p \leq 0,001$), а в Грозном – дистанцирование от нее ($p \leq 0,001$).

Пожилые люди, проживая в привычных для них условиях семьи, переживают данный этап онтогенеза по-разному в разных регионах – Москве и Грозном. Значительные региональные различия могут быть связаны с разными культурно-историческими традициями, существующими в этих регионах, разными социально-экономическими ситуациями, сложившимися там в настоящее время, и разнообразными аспектами жизни в мегаполисе и городе, более однородном по составу и с меньшим числом жителей.

Заключение

1. У пожилых респондентов из Москвы эмоциональный фон более благоприятен, чем у обследуемых москвичей взрослого возраста: если проследить популяционную возрастную динамику, можно констатировать в пожилом возрасте снижение уровня депрессивности и сохранение на том же уровне субъективного одиночества. В ценностно-смысловой сфере изменения не глобальны и разнонаправленны: осмысленность жизни снижается по сравнению со взрослым возрастом, но в то же время сохраняется амбивалентное отношение к смерти, усиливается ценностная ориентация на познание мира в целом в ущерб ориентации на различные стороны семейной жизни, самоуважение остается на том же уровне, а самоуничижение (ощущение себя неудачником) несколько ослабляется. В пожилом возрасте значительно реже, чем во взрослом, используется совладающее поведение, всегда (избегание) или часто (конфронтация) являющееся неадаптивным.

2. В Грозном у респондентов пожилого возраста сохраняется тот же эмоциональный фон, что был характерен для взрослого возраста; сохраняется тот же уровень осмысленности жизни и самоуважения, становится

оптимистичным отношением к смерти, большинство ценностей, в том числе связанных с семейной жизнью, приобретает в пожилом возрасте большую значимость по сравнению со взрослым возрастом. Пожилыми обследуемыми из Грозного применяются те же способы совладающего поведения, что и лицами взрослого возраста, только такая продуктивная копинг-стратегия, как планирование решения проблем, используется реже.

3. К региональным различиям относятся меньшая уверенность в контролируемости своей жизни, более низкое самоуважение, более высокое самоуничижение, сочетающиеся с оптимистичным отношением к смерти

у пожилых респондентов из Грозного, чем у пожилых обследуемых из Москвы. У пожилых москвичей, напротив, меньше фатализма в оценке жизни, выше самоуважение, но отношение к смерти амбивалентно. У респондентов из Грозного более выражены ценности самосохранения и нравственности, у москвичей – познания и защиты личности. Пожилые обследуемые, проживающие в Грозном, в большей мере при решении ценностно-смысловых, экзистенциальных проблем учитывают фактор смерти, пожилые респонденты из Москвы больше ориентированы на жизнь. Региональные различия на поведенческом уровне минимальны.

Литература

1. **Водопьянова Н. Е.** Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 36 с.
2. **Крюкова Т. Л.** Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. 62 с.
3. **Кулагина, И. Ю.** Психологический возраст: диагностика и тенденции изменения в онтогенезе // Вестник Университета Российской академии образования. 2000. № 1. С. 52–73.
4. **Леонтьев Д. А.** Тест смысловых ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2006. 18 с.
5. **Логина Н. А.** Шарлотта Бюлер – представитель гуманистической психологии // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 154–158.
6. **Марцинковская Т. Д.** Особенности психического развития в позднем возрасте // Психология зрелости и старения. 1999. № 3. С. 13–17.
7. **Обухова Л. Ф.** Проблема старения с биологической и психологической точек зрения // Психологическая наука и образование. 2003. № 3. С. 25–33.
8. **Пряжников Н. С.** Личностное самоопределение в преклонном возрасте // Мир психологии. 1999. № 2. С. 111–123.
9. **Рошак К.** Психологические особенности личности в пожилом возрасте // Психология старости: Хрестоматия / Под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2004. С. 512–524.
10. **Рыжов Б. Н.** Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 5–24.
11. **Рыжов Б. Н.** Внутренняя структура деятельности с позиции системной психологии // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 5–8.
12. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. М.: Воениздат, 2004. 239 с.
13. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1(1). С. 5–43.
14. **Сенкевич Л. В.** Отношение к смерти: возрастные, региональные и гендерные различия // Культурно-историческая психология. 2013. № 4. С. 58–64.
15. **Сенкевич Л. В.** Переживание старости в условиях семьи и геронтологического центра (в Москве и Грозном) // Российский научный журнал. 2015. № 1(44). С. 204–217.
16. **Стюарт-Гамильтон Я.** Психология старения. – 4-е изд. СПб.: Питер, 2010. 320 с.
17. **Холодова Н. Б.** Преждевременное старение организма и особенности его проявления в отдаленном периоде после облучения малыми дозами // Успехи геронтологии. 2007. Т. 20. № 4. С. 48–55.
18. **Холодова Н. Б.** Состояние высших психических функций у участников ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2005. Т. 105. № 10. С. 57–58.
19. **Чудновский В. Э.** К проблеме адекватности смысла жизни // Мир психологии. 1999. № 2. С. 74–80.
20. **Шахматов Н. Ф.** Старение – время личного познания вечных вопросов и истинных ценностей // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. М.: Академия, 2003. С. 67–73.
21. **Шахматов Н. Ф.** Старение. Норма и патология // Психология старости: Хрестоматия / Под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2004. С. 228–322.

22. **Эриксон Э.** Детство и общество. – 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
23. **Эриксон Э.** Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
24. **Rosenberg M.** Self-Esteem Scale // Measures of Social Psychological Attitudes / Ed. J. P. Robinson, P. R. Shaver. Ann Arbor: Institute for Social Research, 1972. P. 98–101.

References

1. **Vodopyanova N. E.** Stress Psychodiagnostics. SPb.: Piter, 2009. 36 p.
2. **Kryukova, T. L.** Methods of Studying of the Koping Behavior: Three Koping-Scales. Kostroma: KGU of N. A. Nekrasov, 2010. 62 p.
3. **Leontyev D. A.** Test of the Life Orientations (LO). М.: Sense, 2006. 18 p.
4. **Loginova N. A.** Charlotte Bühler – The Representative of Humanistic Psychology // Problems of the Psychology. 1980. № 1. P. 154–158.
5. **Martsinkovskaya T. D.** Features of Mental Development in Old Age // Psychology of Maturity and Aging. 1999. № 3. P. 13–17.
6. **Obukhova L. F.** The Problem of Aging from the Biological and Psychological Points of View // Psychological Science and Education. 2003. № 3. P. 25–33.
7. **Pryazhnikov N. S.** Personal Self-Determination in the Old Age // The World of Psychology. 1999. № 2. P. 111–123.
8. **Pryazhnikov N. S.** Personal Self-Determination in the Old Age // The World of Psychology. 1999. № 2. P. 111–123.
9. **Roschak K.** Psychological Features of the Person in Old Age // Psychology of the Old Age: The Anthology / Ed. D. Ya. Raygorodsky. Samara: BAHRAH-M, 2004. P. 512–524.
10. **Ryzhov B. N.** The System Periodization of Development // Systems Psychology and Sociology. 2012. № 5. P. 5–24.
11. **Ryzhov B. N.** Inner Structure of the Activity in the Theory of Systems Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2013. № 8. P. 9–17.
12. **Ryzhov B. N.** The History of Psychological Thought. М.: Military Publishing House, 2004. 239 p.
13. **Ryzhov B. N.** The Basic of Systems Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 5–43.
14. **Senkevich L. V.** Attitudes Towards Death: Age, Regional and Gender Differences // Cultural-Historical Psychology. 2013. № 4. P. 58–65.
15. **Senkevich L. V.** The Experience of Old Age in the Family and Gerontological Center (in Moscow and Grozny) // Russian Scientific Journal. 2015. № 1(44). P. 204–217.
16. **Stewart-Hamilton J.** Psychology of Aging. – 4th ed. SPb.: Piter, 2010. 320 p.
17. **Kholodova N. B.** Premature Aging of an Organism and Peculiarity of its Display in Remote Period After Low Dose Irradiation // Advances in Gerontology. 2007. Vol. 20. № 4. P. 48–56.
18. **Kholodova N. B.** Higher Mental Functions in Chernobyl Liquidators // The Korsakov's Journal of Neurology and Psychiatry. 2005. Vol. 105. № 10. P. 57-58.
19. **Chudnovsky V. E.** On the Problem of the Adequacy of the Meaning of Life // World of Psychology. 1999. № 2. P. 74–80.
20. **Shakhmatov N. F.** Aging – time of Personal Knowledge of the Eternal Questions and True Values // Psychology of an Old Age and Aging: The Anthology / Comp. O. V. Krasnova, A. G. Liders. М.: Academy, 2003. P. 67–73.
21. **Shakhmatov N. F.** Aging. Normal and Pathological Conditions: The Anthology / Ed. D. Ya. Raygorodsky. Samara: BAHRAH-M, 2004. P. 228–322.
22. **Ericsson E.** Childhood and Society. SPb.: Lenato, AST, University Book Fund, 1996. 592 p.
23. **Ericsson E.** Identity: Youth and Crisis. М.: Progress, 1996. 344 p.
24. **Rosenberg M.** Self-Esteem Scale // Measures of Social Psychological Attitudes / Ed. J. P. Robinson, P. R. Shaver. Ann Arbor: Institute for Social Research, 1972. P. 98–101.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Унру О. В.
МГПУ, Москва

В статье представлены результаты исследования ценностных ориентаций подростков. Рассматривается эффективность формирования системы ценностей подростков в детской общественной организации.

Ключевые слова: система ценностей, детская организация, подростки, сензитивный период, мотивация.

EXPERIMENTAL RESEARCH OF ADOLESCENTS' VALUE SYSTEM IN THE CHILDREN'S PUBLIC ORGANIZATION

Unruh O. V.
MCTTU, Moscow

The article presents the results of a study of adolescents' value orientations. The efficiency of the forming adolescents' value system in the children's public organization is considered.

Keywords: value system, children's public organizations, adolescents, sensitive period, motivation.

Введение

Подростковой возраст характеризуется не только существенными анатомо-физиологическими особенностями развития ребенка, но и изменениями в социальной ситуации развития и ведущей деятельности, вот почему эти изменения требуют тщательного рассмотрения. Социальная ситуация развития – система отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью как «исходный момент» для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода и определяющих целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности [1, 12]. Важное изменение в социальной ситуации развития подростка связано с той ролью, которую играет в этот период коллектив. Подростки включаются в разные виды общественно полезной деятельности, что существенно расширяет сферу их социального общения, возможности усвоения социальных ценностей, формирования нравственных качеств личности. Именно в коллективе формируются такие важнейшие мотивы поведения и деятельности подростков, как чувство долга, коллективизм, товарищество. Поэтому особую роль при формировании системы ценностей подростка мы видим в разносторонней деятельности детской организации [1, 11].

По определению В. П. Зинченко и Б. Г. Мецеракова, система ценностей (ценностные ориентации) – важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благополучие, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творчество, труд и т.п.) [5]. Формирование системы ценностей актуально именно в подростковом возрасте, так как, с одной стороны, для этого возраста характерно появление самосознания как системного образования, определяющего и направляющего развитие личности, а с другой стороны, это этап, предшествующий достижению некоторой зрелости, на котором происходят наиболее важные существенные, с точки зрения дальнейшего развития личности, изменения и преобразования [3].

В настоящее время на государственном уровне ставится задача формирования у школьников ценностного потенциала, гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Поэтому особая роль в решении этой задачи принадлежит разработке комплекса психолого-педагогических программ, который учи-

тывает всестороннее развитие личности подростков и позволит эффективно формировать их систему ценностей [2, 6].

Методика

Задача исследования состояла в том, чтобы в процессе экспериментальной работы проанализировать ценностные ориентации в подростковом возрасте и выявить существенные различия между группами подростков, входящих в детскую организацию, и подростков, не задействованных в каких-либо объединениях дополнительного образования, доказав тем самым возможность эффективного формирования системы ценностей подростков в процессе их участия в детской общественной организации.

Проведенная исследовательская работа предусматривала сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп участников при условии, что в экспериментальной группе осуществлялось систематическое формирующее воздействие, основанное на внедрении комплекса психолого-педагогических программ по формированию системы ценностей подростков в деятельность Содружества детских землячеств «Радуга» (далее СДЗ «Радуга»). Содержание воспитательной работы в контрольной группе не выходило за пределы норматива, зафиксированного в планах воспитательной работы школ, программах, учебниках, методических материалах для педагогов и т.п. Эксперимент проводился с использованием методов, приемов и форм организации досуговой деятельности (традиции, обычаи, ритуалы, атрибутика) во внешкольной работе. Сравнивались показатели формирования системы ценностей подростков, которые осваивали материал в соответствии с программно-целевым подходом, разработанным нами для детской общественной организации, с аналогичными показателями для контингента учащихся, у которых данный воспитательный процесс осуществлялся традиционными формами и методами (классные часы, уроки толерантности, мира и т.д.)

Всего в эксперименте приняли участие 620 подростков: экспериментальная группа – детская общественная организация СДЗ «Радуга» Серпуховского муниципального района Московской области (310 подростков); контрольная группа – учащиеся школ,

не задействованные в деятельности детских общественных организаций (310 подростков): МОУ «Пролетарская СОШ» – 168 подростков; МОУ «Данковская СОШ» – 142 подростка. Педагогический эксперимент в составе настоящего исследования представлен тремя этапами: констатирующим (2011 г.), формирующим (2011–2013 гг.) и контрольным (2014 г.). Экспериментальная работа осуществлялась непрерывно в течение четырех лет в лонгитюдном режиме. К моменту окончания эксперимента участники экспериментальной и контрольной групп достигли возраста 15 лет. Контрольная группа введена с целью исключить влияние возрастных новообразований на результаты исследования.

Таким образом, проводились исследования личности и системы ценностей подростков по следующим методам и методикам.

Методы исследования системы ценностей подростков:

- для определения типов доминирующей мотивации применялся тест «Профиль мотивации», разработанный Б. Н. Рыжовым. Методика основана на поэтапном ранжировании 32 потребностей и ценностей, соответствующих восьми выделенным типам мотивации. На основе суммирования рангов потребностей, отнесенных к каждой из восьми шкал мотивации, определялся количественный индекс выраженности той или иной мотивационной шкалы. На основе полученных количественных индексов по каждой шкале строился усредненный мотивационный профиль личности [8, 9];
- методика «Ценностные ориентации» М. Рокича [4], основанная на прямом ранжировании списка ценностей, разделяет два класса ценностей: терминальные – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Методика М. Рокича позволяет проводить индивидуальное ранжирование каждым подростком 18 ценностей из двух списков и получать индивидуальную иерархию ценностей и степень ценностно-ориентированной согласованности конкретного подростка.

**Комплекс психолого-педагогических программ
по формированию системы ценностей подростков в детской организации**

Программа деятельности	Направление	Цвет галстука (радуги)
«Лидер»	Активистское	Красный
«Мир красотой спасется»	Художественно-эстетическое	Оранжевый
«Игра – дело серьезное»	Игровое	Желтый
«Экологический бумеранг»	Научно-образовательное	Зеленый
«Спортландия»	Спортивно-оздоровительное	Голубой
«Слава Земли Серпуховской»	Гражданско-патриотическое	Синий
«Свой голос»	Познавательное	Фиолетовый

Методы исследования личности подростков:

- тест-опросник самоотношения (ОСО), построенный в соответствии с разработанной В. В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения [10]. Опросник позволяет выявить три уровня самоотношения, различающихся по степени обобщенности: глобальное самоотношение; самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я». В качестве исходного принимается различие содержания «Я-образа» (знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт) и самоотношения. В ходе жизни человек познает себя и накапливает о себе знания, эти знания составляют ценностную часть его представлений о себе. Однако знания о себе самом, естественно, ему безразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его более или менее устойчивого самоотношения;
- методика «Изучение направленности личности», разработанная чешскими психологами В. Смекалой и М. Кучерой. В основе методики Смекалы – Кучеры лежит несколько измененная ориентировочная анкета Б. Басса. Эта методика основана на словесных реакциях испытуемого в предполагаемых ситуациях, связанных с работой или участием в них других людей. Ответы испытуемого зависят от того, ка-

кие виды удовлетворения и вознаграждения он предпочитает. Хотя у испытуемого и создается впечатление, что с помощью этой методики получают ориентировочную информацию о нем самом, в действительности же испытание позволяет изучить основную жизненную позицию. Назначение исследования – определение направленности человека: личностной (на себя), деловой (на задачу) и коллективистской (на взаимодействие);

- для выявления профессиональных предпочтений и соответствующего типа личности использовался Опросник профессиональных предпочтений Дж. Холланда в модификации Е. С. Романовой. Опросник позволяет соотнести склонности, интеллект, способности не только с различными профессиями, но и с определенным типом личности: Р – реалистический, И – исследовательский, А – артистический, С – социальный, П – предпринимательский и К – конвенциональный [7].

Для формирования ценностной сферы подростков в детской организации разработана и внедрена психолого-педагогическая модель, основанная на программном подходе. Она включает в себя семь развивающих программ деятельности детской организации как семь направлений развития подростка – семь цветов радуги, в соответствии с символикой СДЗ «Радуга» (табл. 1). Совокупность данных компонентов обеспечивает целостность ценностно-целевой направленности деятельности по формированию ценностной сферы у подростков – участников СДЗ «Радуга».

Результаты и их обсуждение

Сравнительный анализ результатов подростков экспериментальной и контрольной групп по всем методикам на констатирующем этапе экспериментальной работы позволяет говорить об отсутствии существенных различий среди подростков контрольной и экспериментальной групп. Такая ситуация поддерживает гипотезу диссертационного исследования: на констатирующем этапе эксперимента различия в ценностной сфере среди младших подростков контрольной и экспериментальной групп незначительны.

На заключительном этапе экспериментальной работы по опроснику ОСО для контрольной и экспериментальной групп доминирует шкала самоинтереса с выросшими с 67 до 74% показателями соответственно. Выраженность показателя «самоинтерес» отражает меру близости к самому себе, в частности интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других. Наименьший выбор для подростков контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента по шкале самопонимание – 41 и 43% соответственно. После проведения эксперимента показатель по этой шкале у контрольной группы остается заниженным – 43%, а у экспериментальной группы после внедрения комплекса психолого-педагогических программ показатель шкалы самопонимание выравнивается до среднего значения – 55%. Показатели экспериментальной группы значительно возрастают по шкале глобальное самоотношение (62% – контрольная группа, 70% – экспериментальная группа), что отражено в шкалах самопонимание (43% – контрольная группа, 55% – экспериментальная группа), самоуверенность (61% – контрольная группа, 65% – экспериментальная группа), самопринятие (68% – контрольная группа, 70% – экспериментальная группа). Результаты подростков экспериментальной группы свидетельствуют о позитивном влиянии проведенного эксперимента. Таким образом, результаты экспериментальной группы значительно превышают результаты подростков контрольной группы. Достоверность результатов подтверждает тот факт, что отсутствуют ответы со значением показателей более 80 и менее 40 баллов – такие результаты интерпретировать не

рекомендуется, так как принято считать, что данные получены под влиянием второстепенных условий, например под влиянием социальной желательности. Сравнительный анализ результатов подростков экспериментальной группы позволяет проследить изменения в динамике, от младшего подросткового возраста к старшему. Сравнение результатов старших подростков контрольной и экспериментальной групп позволяет выявить существенные различия. Коэффициент корреляции, полученный с помощью t -критерия Стьюдента, находится в зоне значимости: результат: $t_{эмп} = 3,9$; критические значения: $p \leq 0,05$ — 2,2; $p \leq 0,01$ — 3,11, что подтверждает достоверность результатов.

Исследование направленности личности по методике В. Смекала и М. Кучера позволяет сделать вывод о существенных различиях в личностной сфере среди групп подростков – участников экспериментальной работы. Показатель направленности на себя (НС) после внедрения комплекса развивающих программ у подростков экспериментальной группы выражен в меньшей степени (30 баллов), чем у подростков контрольной группы (32 балла). Это свидетельствует о том, что в экспериментальной группе в наибольшей степени снижены мотивы собственного благополучия, в отличие от подростков контрольной группы, подростки экспериментальной группы больше реагируют на потребности окружающих. Направленность на взаимодействие (ВЗ) у подростков экспериментальной группы значительно выше, чем тот же показатель у подростков контрольной группы (33 балла и 28 баллов соответственно). Показатель направленности на задачу (НЗ) также доминирует в ответах подростков экспериментальной группы (35 баллов) по сравнению с результатами подростков контрольной группы (30 баллов). Однако следует учесть, что все три вида направленности не абсолютно изолированы, а обычно сочетаются, поэтому более корректно будет говорить в результате диагностики не о единственной, а о доминирующей направленности личности. Находясь в поле деятельности детской организации, подростки экспериментальной группы объединены общими целями и задачами. Показатель направленности на задачу отражает увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками; следовательно, у под-

Таблица 2

Мотивационный профиль подростков контрольной и экспериментальной групп

Виды мотивации и типы ценностей	Экспериментальная группа (до эксперимента), 12 лет	Экспериментальная группа (после эксперимента), 15 лет	Контрольная группа (до эксперимента), 12 лет	Контрольная группа (после эксперимента), 15 лет
Витальная	4,9	3,6	4,8	3,6
Репродуктивная	4,2	4,7	4,2	4,5
Самосохранение	3,8	4,0	3,9	4,0
Альтруизм	4,0	5,0	4,0	4,7
Познавательная	3,8	4,8	3,8	4,0
Самоуважение	3,4	4,5	3,5	4,2
Самоактуализация	3,0	4,5	2,9	4,3
Нравственность	4,7	5,0	4,7	4,8

рошков экспериментальной группы также ярко выражена познавательная активность.

Результаты исследования мотивационной сферы подростков через ценностные предпочтения [8] выявили общую тенденцию выраженности биологического вида мотивации (репродуктивной – мотивации развития вида, самосохранения – мотивации развития индивида), что восходит к теории потребностей и классификации мотивов А. Маслоу и др. В табл. 2 показано соотношение потребностей (ценностных предпочтений) подростков контрольной и экспериментальной групп. Стоит отметить, что данная классификация предусматривает согласованность всех типов потребностей с некоторым доминированием одной или нескольких мотивационных тенденций на определенном этапе развития.

Из таблицы видно, что результаты экспериментальной группы подростков до начала эксперимента выражены в большей степени за счет витальной мотивационной тенденции (индекс выраженности 4,9), самосохранения (3,8), которые обнаруживают значимые различия (при $p < 0,01$) по сравнению с мотивационными тенденциями развития вида: репродуктивной – (индекс выраженности 4,2) и альтруизма – (индекс выраженности 5). Однако заметим, что присутствующие в структуре мотивационного профиля ценностные предпочтения (репродуктивная и альтруизм), находятся в центре по шкале ранжирования (от 1 до 8 в порядке возрастания значимости).

Сравнительно высокий индекс репродуктивной мотивационной тенденции подростков 12 лет может быть связан с началом полового созревания. Альтруизм также является значимой мотивационной тенденцией для подростков в детской организации (см. табл. 2). Ранговый индекс ценностного предпочтения на протяжении всей экспериментальной работы возрастает с показателя 4 у подростков 12 лет экспериментальной группы до показателя 4,7 у подростков 15 лет, а у подростков 15 лет экспериментальной группы достигает значимого повышения – 5 (при $p < 0,01$). Выявленная закономерность объясняется воздействием разносторонней деятельности детской организации на формирование ценностной сферы подростков экспериментальной группы. Альтруистическая направленность личности подростков сопряжена с активной жизненной позицией, развитым чувством долга, толерантностью, при этом подростки в детской организации проявляют меньшую склонность к заботе о личной безопасности (4). Возможность реализации собственных способностей значительно возрастает у подростков экспериментальной группы (индекс выраженности познавательной мотивации возрастает с 3,8 до 4,8) в отличие от подростков 15 лет контрольной группы (индекс выраженности познавательной мотивации – 4). У подростков экспериментальной группы ярко выражены социальные ценности. Это также обусловлено активным участием в деятель-

ности детской организации. Так, выделяется ценностное предпочтение развития социума – потребность в нравственности, которая преобладает у подростков контрольной и экспериментальной групп: до эксперимента – 4,7; после эксперимента показатель контрольной группы 4,8 и экспериментальной группы 5. Подростки экспериментальной группы в сравнении с подростками контрольной группы показали достоверные различия выраженности индекса нравственной мотивации. Вместе с тем ценностное предпочтение индекса нравственности достаточно высоко и у подростков контрольной группы, он не опускается ниже 4,7. Также стоит отметить, что по индексу самоуважения, входящего в состав социальной мотивации (мотивации развития личности), у подростков контрольной и экспериментальной групп наблюдаются различия: до эксперимента – 3,4, после эксперимента у экспериментальной группы – 4,5; у контрольной группы – 4,2. Похожее распределение можно наблюдать по мотивации развития социума, самоактуализации: до эксперимента – 3, после эксперимента у подростков экспериментальной группы – 4,5, у подростков контрольной группы – 4,3; индексы данных тенденций только у подростков экспериментальной группы достигают среднего значения. Это можно объяснить разносторонней деятельностью детской организации, действующей на основе комплекса развивающих психолого-педагогических программ. Деятельность в детской организации направлена на формирование ценностной сферы подростков, предполагающей активность, инициативность, ответственность, толерантность, сплоченность и т.п.

Для уточнения профессиональной направленности и соответствующего типа личности нами был использован Опросник профессиональных предпочтений (в модификации Е. С. Романовой), который показал, что особенностью экспериментальной группы подростков является преобладание социального выбора, то есть большинство подростков можно условно отнести к социальному типу личности. Этот тип характеризуется социальной активностью, предполагающей взаимодействие с людьми. Данная теория основана на заключении, что успех в профессиональной деятельности зависит от соответствия типа личности и типа профессиональной среды, так как поведение человека наряду с его личностными особен-

ностями определяется окружением, в котором проявляется его активность [7]. Стремление найти профессиональную среду, свойственную своему типу, обуславливается желанием полнее раскрыть свои способности, выразить ценностные ориентации. Опросник позволяет соотнести склонности, интеллект, способности не только с различными профессиями, но и с определенным типом личности: Р – реалистический, И – исследовательский, А – артистический, С – социальный, П – предпринимательский, К – конвенциональный. В табл. 3 представлены типы профессиональных предпочтений подростков контрольной и экспериментальной групп до и после внедрения эксперимента. Из таблицы видно, что у всех групп подростков преобладает является социальный выбор. У экспериментальной группы до начала эксперимента – 42%, после окончания эксперимента – 55%, у подростков контрольной группы до начала эксперимента – 43%, после – 51%.

Следующим по значимости выступает предпринимательский тип личности, результаты которого: у подростков экспериментальной группы до начала эксперимента – 21%, после окончания эксперимента – 27%, у подростков контрольной группы до начала эксперимента – 20%, после – 25%. Этот тип характеризуется уверенностью в себе, стремлением к руководству и организации. В меньшей степени среди подростков представлены такие типы, как конвенциональный (у подростков экспериментальной группы до начала эксперимента – 8%, после окончания эксперимента – 3%, у подростков контрольной группы – 9 и 3% соответственно); исследовательский (у подростков экспериментальной группы до начала эксперимента – 6%, после окончания эксперимента – 6%, у подростков контрольной группы – 6% и 8% соответственно); реалистический (у подростков экспериментальной группы до начала эксперимента – 9%, после окончания эксперимента – 3%, у подростков контрольной группы – 9 и 7% соответственно); артистический (у подростков экспериментальной группы до начала эксперимента – 14%, после окончания эксперимента – 6%, у подростков контрольной группы до начала эксперимента 13%, после – 6%). Таким образом, у подростков экспериментальной и контрольной групп преобладает социальный тип личности, на второй позиции – предпринимательский тип личности.

Таблица 3

**Распределение по типам профессиональных предпочтений подростков
в контрольной и экспериментальной группах, %**

Группы	Типы профессиональных предпочтений					
	Р	И	А	С	П	К
Экспериментальная (до эксперимента), 12 лет	9	6	14	42	21	8
Экспериментальная (после эксперимента), 15 лет	3	6	6	55	27	3
Контрольная (до экс- перимента), 12 лет	9	6	13	43	20	9
Контрольная (после эксперимента), 15 лет	7	8	6	51	25	3

Результаты теста личности «Ценностные ориентации» М. Рокича указывают, что в терминальных ценностях на первые места младшие подростки в экспериментальной группе ставят показатели: свобода (20%) и любовь (11%); подростки контрольной группы отмечают показатели: здоровье (20%), свобода (10%), любовь (12%). На последних местах у экспериментальной группы: красота природы и искусства (17 и 16%), материальное обеспечение (12%). У контрольной группы последние места среди терминальных ценностей распределились так: красота природы и искусства (14 и 18%), материальное обеспечение (19%). Подобная ситуация складывается и при исследовании инструментальных ценностей – на первые места младшие подростки в экспериментальной группе ставят показатели: честность (13%), воспитанность (11%), аккуратность (9%), подростки контрольной группы: воспитанность (12%), честность (12%) и аккуратность (8%). На последние места подростки экспериментальной и контрольной групп определили высокие запросы (8; 13,5; 20,5%) и (10; 11,5; 11%) соответственно. Такая ситуация поддерживает гипотезу исследования: на момент проведения констатирующего этапа эксперимента различия в ценностной сфере среди младших подростков контрольной и экспериментальной групп незначительны.

На контрольном этапе экспериментальной работы у старших подростков эксперимен-

тальной группы доминирующие терминальные ценности свидетельствуют о сформированности социальной системы ценностей. Такая социальная установка характерна прежде всего для данного возраста и часто является альтруистической, основанной на доверии. Доминирующие на последних местах показатели – красота природы и искусства (17 и 16%), материальное обеспечение (12%) – свидетельствуют о несформированной эстетической системы ценностей у младших подростков экспериментальной группы. Расположение у старших подростков контрольной группы показателя «счастье других» (18%) на последнем месте может свидетельствовать о наличии проблемы снижения воспитательного потенциала образовательных учреждений, а именно – проблемы приобщения школьников к общечеловеческим ценностям. В инструментальных ценностях подростки экспериментальной группы на первые места возводят честность (13%), воспитанность (11%), аккуратность (9%); подростки контрольной группы – жизнерадостность (16%), честность (12%), самоконтроль (12%). Доминирующие инструментальные ценности для подростков подтверждают их социальную направленность, то есть значимость явлений реальной действительности с позиций их соответствия потребностям общества, социальной группы, личности. На последние места среди инструментальных ценностей младшие подростки

экспериментальной группы поместили показатель «высокие запросы» (требования к жизни, высокие притязания) (8; 13,5; 20,5%): старшие подростки контрольной группы – непримиримость к недостаткам в себе и других (14, 21, 27%). Таким образом, подростки не считают ценности самоутверждения приоритетными, что характерно для данного возраста.

Анализируя иерархию ценностных ориентаций, следует обратить внимание на то, как отдельные ценности группируются в содержательные блоки по разным основаниям. Следует отметить, что подростками и контрольной и экспериментальной групп на момент проведения констатирующего этапа исследовательской работы среди терминальных ценностей наиболее присущи личные жизненные ценности (здоровье, любовь, наличие друзей, свобода), тогда как ценности пассивные (красота природы и искусства, счастье других) остаются для них на последних местах. Среди инструментальных ценностей у подростков обеих групп приоритетом обладают ценности непосредственно-эмоционального мироощущения и ценности межличностного общения (честность, воспитанность, жизнерадостность). На последних местах у подростков располагаются ценности самоутверждения: для экспериментальной группы – высокие запросы, для контрольной группы – непримиримость к недостаткам других.

Выводы

В результате проведенного исследования по всем методикам подростки показали результаты, характерные для данного возраста и отражающие их личностную направленность. Однако изучение личности и системы ценностей на контрольном этапе исследовательской работы показало наличие существенных различий у подростков экспериментальной и контрольной групп. Эффективность комплекса психолого-педагогических программ, направленных на формирование системы ценностей подростков, доказана в ходе формирующего эксперимента.

Результаты по методике ОСО отражают весь сложный внутренний мир подростка. С одной стороны, выраженность показателя «самоинтерес» у подростков отражает меру близости к самому себе, в частности интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность

общаться с собой «на равных», что свидетельствует об уверенности своей интересности для других. С другой стороны, наблюдается заниженный показатель «самопонимание» на начальном этапе эксперимента и выравнивание этого показателя до среднего значения у подростков экспериментальной группы на контрольном этапе экспериментальной работы. Результаты подростков экспериментальной группы свидетельствуют о позитивном влиянии проведенного эксперимента и значительно превышают показатели подростков контрольной группы. Таким образом, можно утверждать, что у подростков экспериментальной группы речь идет о возросшем аспекте самоотношения в целом, который эмоционально и содержательно объединяет веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей, понимание самого себя, что дает возможность контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным.

У подростков экспериментальной группы в наибольшей степени снижены мотивы собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. В отличие от подростков контрольной группы подростки экспериментальной группы больше реагируют на потребности окружающих. Направленность на взаимодействие у подростков экспериментальной группы значительно выше, чем тот же показатель у подростков контрольной группы. Соответственно подростки экспериментальной группы отличаются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по работе, проявляют интерес к совместной деятельности. Этот показатель свидетельствует также о сплоченности в группе, в нашем случае это влияние межличностных отношений, результат взаимодействия подростков в детской организации. Находясь в поле деятельности детской организации, подростки экспериментальной группы объединены общими целями и задачами. Показатель направленности на задачу отражает увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками; следовательно, у подростков экспериментальной группы ярко выражена познавательная активность.

В результате исследования по методике «Опросник профессиональных предпочтений» можно сделать вывод, что у подрост-

ков экспериментальной и контрольной групп преобладает социальный тип личности. В соответствии с теорией Дж. Холланда [7] это объясняется активной позицией, альтруистической и нравственной мотивационной направленностью, организацией и стремлением к лидерству. Однако результаты экспериментальной группы после проведения эксперимента выше, чем результаты подростков контрольной группы. Такие показатели, по нашему мнению, свидетельствуют о ценностном потенциале детской организации и о влиянии комплекса развивающих психолого-педагогических программ при формировании ценностной сферы подростков.

Следует учитывать, что подростки экспериментальной группы вовлечены в особую структуру межличностного взаимодействия. Разносторонняя насыщенная деятельность в детской организации направлена на формирование ценностной сферы подростков, предполагающей активность, инициативность, ответственность, толерантность, сплочение и т.п. Итак, в структуре мотивационного профиля подростков экспериментальной группы до начала эксперимента, как показало проведенное исследование, преобладал биологический вид мотивации, к которому отнесены витальные, репродуктивные и альтруистические ценности. Однако после проведения экспериментальной работы выделился социальный вид мотивации, который определяется значимым преобладанием нравственных ценностей, самоактуализацией, познавательной потребностью.

Направленность на социальные ценности прослеживается и в результатах исследования по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича. Результаты контрольной и экспериментальной групп свидетельствуют о различиях в ценностной сфере подростков. Для подростков экспериментальной группы одно из доминирующих значений имеют активные ценности профессионального самоопределения – этот показатель находится на последних местах у подростков контрольной группы.

Также подростки экспериментальной группы имеют меньше затруднений в межличностных отношениях в отличие от подростков контрольной группы. Эти различия, по нашему мнению, обусловлены недостаточностью воспитательного воздействия образовательного учреждения на подростков контрольной группы. У подростков экспериментальной группы результаты определены ценностным содержанием детской организации, а именно усиленным формирующим воздействием на систему ценностей подростков комплекса развивающих программ.

Заключение

Разработанный в ходе исследования комплекс психолого-педагогических программ предполагает возможность формирования разностороннего развития личности и системы ценностей подростков. Программный подход может быть рассмотрен и использован в качестве учебно-методического обеспечения образовательного процесса как в комплексе образовательных программ для учреждений дополнительного образования детей, так и по отдельности в соответствии с направлением деятельности образовательного учреждения. Материалы исследования могут быть полезны специалистам в практике формирования системы ценностей подростков в условиях учреждения дополнительного образования и детского оздоровительного лагеря при составлении программы деятельности и программы развития учреждения, а также при планировании воспитательной работы в общеобразовательных учреждениях.

Таким образом, значимость исследования заключается в возможности эффективно формировать систему ценностей подростков в детской организации. Это положительно влияет на всестороннее развитие личности подростка, ее направленность, позволяет повысить самооценку, самоотношение, в том числе для последующего успешного выбора профессиональной деятельности.

Литература

1. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. М., 1984. С. 258-259.
2. **Львова С. В.** Возрастные особенности развития познавательных потребностей и мотивации учения у школьников // Системная психология и социология. 2014. № 1(9). С. 79–86.

3. **Львова С. В., Унру О. В.** Изучение самоотношения при формировании ценностной сферы подростков // Системная психология и социология. 2013. № 8 (11). С. 49–53.
4. Практическая психодиагностика / Сост. Д. Я. Райгородский. Самара, 2009. 637 с.
5. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 2001. 440 с.
6. **Романова Е. С.** 147 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. М.: Аспект Пресс, 2011. 416 с.
7. **Романова Е. С.** Психодиагностика: Уч. пособие. СПб.: Питер, 2009.
8. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** «Комплекс Брута» у социальных сирот // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 72–76.
9. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 5–42.
10. **Столин В. В., Пантелеев С. Р.** Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. С. 123–130.
11. **Унру О. В.** Детская общественная организация как фактор успешной социализации подростков // Вестник ТвГУ. Сер. «Педагогика и психология». 2012. № 3. С. 294–302.
12. **Фришман И. И.** Игровое взаимодействие в детских объединениях. Ярославль: Медиум-пресс, 2000. 302 с.

References

1. **Vygotsky L. S.** Collected Works. In 6 vols. Vol. 4. M., 1984. P. 258-259.
2. **Lvova S. V.** Age Features of the Cognitive Needs Development and Motivation of Studying in Schoolchildren // Systems Psychology and Sociology. 2014. № 1(9). P. 79–86.
3. **Lvova S. V., Unruh O. V.** The Study of Self-Attitude Under the Formation of the Value Sphere in Adolescents // Systems Psychology and Sociology. 2013. № 8 (11). P. 59–64.
4. Practical Psychodiagnosis / Comp. D. Y. Raigorodskii. Samara, 2009. 637 p.
5. Psychological Dictionary / Ed. V. P. Zinchenko, B. G. Meshcheriakova. M.: Pedagogy-Press, 2001. 440 p.
6. **Romanova E. S.** 147 Popular Professions. Psychological Analysis and Professiogram. M.: Aspect Press, 2011. 416 p.
7. **Romanova E. S.** Psychodiagnostics: Textbook. SPb.: Piter, 2009.
8. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** «The Brutus complex» of Social Orphans // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 72–76.
9. **Ryzhov B. N.** The Basis of Systems Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 5–42.
10. **Stolin V. V., Pantileev S. R.** Poll of the Self // Practicum in Psychological Diagnostics: Psycho-Diagnostic Materials. M., 1988. P. 23–130.
11. **Unruh O. V.** Children's Organizations as a Factor in Successful Socialization of Adolescents // List of TvGU. Ser. «Pedagogy and Psychology». 2012. № 3. P. 294–302.
12. **Frishman I. I.** Game Interaction in Children's Associations. Yaroslavl: Medium-Press, 2000. 302 p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ В НАЧАЛЕ XVIII В.

Иванов Д. В.
ИрГАУ, Иркутск

В статье рассмотрены основные вопросы истории российской психологии в первой половине XVIII столетия, которая может быть определена как «раннее Просвещение». Использована историко-психологическая реконструкция идей крупных деятелей того периода, среди которых представители «ученой дружины» Петра I: В. Н. Татищев и А. Д. Кантемир. Эти выдающиеся просветители внесли серьезный вклад в становление отечественной психологической мысли, рассматривавшей человека, его природу, естество, характер.

Ключевые слова: человеческая природа, естество, система психологических понятий, «природные возможности» души, познание себя чувственное, волевое и рациональное.

PSYCHOLOGICAL IDEA IN RUSSIA IN EARLY XVIII CENTURY

Ivanov D. V.
ISUA, Irkutsk

The article considers main issues in history of Russian psychology of the first half of XVIII century, which may be defined as “early Renaissance”. The article undertakes historical and psychological reconstruction of the ideas belonging to large figures of the period, including representatives of the “academic brigade” of Peter the Great – V. N. Tatischev and A. D. Kantemir. Ideas of these outstanding enlighteners made a significant contribution to development of Russian psychology studying human, its nature, being and character.

Key words: human nature, being, system of psychological notions, “natural capacities” of soul, emotion, volitional and rational cognition of self.

Введение

Отечественная психологическая наука, создававшаяся многими поколениями мыслителей, прошла уникальный путь становления и развития. В связи с этим представляется верным высказывание Б. Н. Рыжова о том, что «развитие психологической мысли в России составило отдельную, весьма оригинальную часть развития мировой психологической науки, в значительно большей мере, чем в других странах, отразившую особенности национального исторического пути» [10, с. 164]. Особенности такого «национального исторического пути» и развития отечественной психологии могут быть отмечены в XVIII столетии, известном как «эпоха Просвещения». Этот период нашей истории поражает, с одной стороны, своими достижениями во многих сферах жизнедеятельности человека, а с другой – накалом социальных и исторических событий, среди которых и реформы, и крестьянские восстания, бунты и войны. Однако, несмотря на противоречия и сложности, рабскую подчиненность

и безудержное бунтарство, успехи разума и буйство «покоренных» чувств, философские творческие «построения» и различные социальные деструкции, созидание гуманистически выверенных ценностей и их невоплощенность в реальную действительность, эпоха Просвещения внесла свой вклад в отечественную историю психологии. Связано это в первую очередь с тем, что столетие открыло блестящие имена, а также позволило близко рассмотреть выдающиеся идеи – как те, которые развивались ранее в психологической мысли и составили наследство предыдущих веков, так и те, которые стали ровесниками эпохи Просвещения.

Психологическая интерпретация и историко-психологическая реконструкция общего строя идей и философско-психологической рефлексии эпохи Просвещения позволяют находить малоизученное и новое, обеспечивая тем самым ровность ткани истории отечественной психологии, определять смыслы, которые могут стать значимыми для человека, ищущего себя, свой образ даже в настоящем.

**Татищев: человек «по естеству
есть вольный»**

Начало XVIII столетия, или «раннее Просвещение», – это время утверждения приоритетов и взглядов на мироустройство русского общества, привнесенных Петром Великим. Деятельность самого Петра I, масштабность его личности могут быть представлены как «особенности», ставшие неотъемлемой частью пройденного Россией исторического пути, а также как условия, способствовавшие (в нашем понимании) развитию отечественного психологического знания о человеке и его возможностях. Петровскому времени требовался «новый» человек, соединяющий в себе изыскательскую активность, проявляющий искренний интерес к мудрости («любомудрию») предыдущих поколений, благовоспитанный, добродетельный, сосредоточивший жизненную энергию борьбы, необходимую для свершений как личного, так и общественного характера, по-новому взаимодействующий с миром, без оглядки на предрассудки и стереотипы. Реализацией идей Петра занималась «ученая дружина», чья деятельность доказывает, что Россия уже в первые десятилетия XVIII в. была одним из мировых центров формирования просветительства, а «русские мыслители внесли самобытный, значительный творческий вклад в его поступательное движение» [4, с. 53].

В эпоху «раннего Просвещения» особо значимыми стали психологические идеи выдающихся членов «ученой дружины» Петра I – В. Н. Татищева и А. Д. Кантемира, оказавшие плодотворное влияние на психологическую мысль России.

Василий Никитич Татищев (1686–1750) был человеком петровского времени, требовавшего проявления всех способностей. Поэтому он, будучи активным участником многих начинаний Петра I, владел иностранными языками, имел под стать царю, с которым лично встречался, несколько профессий: артиллерист, инженер (способный составить географическую карту и описать местность, освоить горное дело), дипломат, администратор, ученый – историк, философствующий психолог. Татищев сам в духе времени инициировал проявление своих дарований, интересовался многими явлениями жизни, что позволяло ему находиться постоянно в движе-

нии внутри общественной иерархии и достичь много в науке.

Заслуга в привнесении критически осмысленных психологических идей Татищева в общий контекст отечественной истории психологии принадлежит в первую очередь Б. Г. Ананьеву, Э. Л. Берковичу и М. В. Соколову [1, с. 38; 2; 11, с. 272–286] и нашим современникам, лишь обозначившим свой интерес к творчеству русского просветителя [9, с. 9, 169, 201, 217–218]. Специальных же работ, рассматривающих с точки зрения современных подходов творчество Татищева, его места в отечественной психологической мысли практически нет.

Круг вопросов, связанных с психологией, у Татищева был достаточно широкий, поскольку он обнаруживает понимание приоритетности свойств человеческой природы в любом деле, занятиях, ремесле, искусстве и т.п. Татищев считает, что в сфере человеческой деятельности успешность достигается благодаря тем качествам человека, которые адекватны его возможностям и данной деятельности. Необходимые качества можно развить или воспитать. К пониманию этого Татищев пришел во время своей работы в Берг-коллегии, когда организовал обучение рабочих на горных рудниках и заводах Урала и Сибири («уральские школы»). Просветитель попытался донести до окружающих плодотворную мысль о «воздейственности» воспитания (и обучения) на «естество» человека, «прорабатывая» ее во многих своих трудах.

Наиболее значимым сочинением, содержащим психологические представления Татищева, является «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» (книга была закончена им в 1733 г.). Сочинение, которое можно считать своего рода «акме» (от греч. *акме* – «вершина») психологического творчества Татищева, было написано в жанре диалога (120 вопросов и соответствующих ответов), столь характерного для отечественной литературы. Оно имело широкое «хождение» в «списках» (переписывалось от руки) по России все XVIII столетие и большую часть XIX в. В конце XIX в. этот трактат опубликовал один из первых исследователей творческого наследия Татищева – Н. А. Попов [12].

В «Разговоре» сформирована основная психологическая концепция Татищева, в центре которой находится человек – важнейший

объект познания. Просветитель верил, что познание человека приведет к пониманию основ мироздания.

Самого человека Татищев представляет телесно-духовным существом. Просветитель видел в человеческом существе единство души и тела [12, с. 76]. Подобного рода взгляд стал новым для отечественной психологии. Традиционным в рамках философско-психологической мысли было противопоставление тела и души человека как отдельных субстанций, желание видеть в них живое противоречие и непрекращающуюся внутреннюю борьбу.

«Естество» («натуру») человека Татищев определял как природное состояние внутренних качеств и сил. Силы умственные и силы физические, считал просветитель, действуют «обще» и «совместно». Такой ход мысли был определен началом смещения позиций в психологии от «духовной» к «светской», от понимания сути противостояния души и тела, их «препирательства» к необходимости «союза», «совместного существования».

Тело человека состоит из различных частей, оно может быть разделено на составные части, но, «когда оные разделятся, тогда образ и действие пропадает» [12, с. 9]. Татищев практически начинает говорить о человеческой телесности, развитии телесных сил и возможностей человека.

Просветитель отмечает наличие у «тела» пяти чувств «зрение, слышание, вкушение, обоняние и ощущение» [12, с. 9], благодаря чему человек может познавать (ощущать и воспринимать) свой мир. Природные возможности человека «приобщаются» к той социальной заданности, которая направляет его к собственно человеческому [12, с. 28]. Если физические силы, телесные органы развиты и находятся в «благополучии», то это «благополучно» сказывается и на душе человека. Без телесных органов душа не может получать ясные представления о внешних предметах, внешнем мире [12, с. 27].

Представление о теле как о форме проявления идеальной сущности поворачивает Татищева к философско-психологической проблеме взаимодействия материи и духа, к ее ценностным основаниям, помогающим по-новому взглянуть на человека вне констатации его греховности, к обоснованию и преобразованию свойств и качеств человеческого тела.

Сам Татищев считал, что человеческое тело принадлежит к роду конечных вещей, оно разрушаемо и отходит к первоначальным стихиям, из которых и состоит, а человеческая душа в основном своем свойстве «есть дух, неимущий никакого тела или частей, следственно нераздельна, а когда нераздельна, то и бессмертна» [12, с. 7]. Душа обладает силами, или «можностями» («естественные возможности»), в понимании Татищева. Основные «природные возможности» души – это «ум» и «воля», которые в татищевской философско-психологической теории – «главные свойства человека».

В «Разговоре» Татищев убеждает своего «собеседника», что «душа же имеет свои орудия, или силы, подобно как тело чувства». В качестве «орудий» души просветитель называет ум и волю (хотение). В зависимости от их благополучия оказывается человеческое поведение, его позитивное или негативное отношение к миру [12, с. 9]. В понимание «воли» Татищев включает еще и чувства (страсти), создавая тем самым эмоционально-волевой мир человека [12, с. 15]. При этом он обоснованно считает, что воля (хотение) должна контролироваться разумом человека. Проявляемая человеком, она влечет его к различным страстям и склоняет к желаниям, может принести ему благополучие или ввергнуть в несчастья. Хотения, желания, поддерживаемые эмоциональными переживаниями, направляют человеческое поведение. Волевыми «склонностями» в поведении человека в татищевской теории называются «любочестие», «любоимение», «плотоугодие», «покой». Само человеческое счастье, по Татищеву, складывается из умеренности и умения управлять своими желаниями [12, с. 15]. Воля предоставляет человеку возможность адаптироваться в мире, «примериться» к добродетельному поведению. Татищев разъясняет понятие «верного» волевого поведения человека, решая, таким образом, проблему его эмоционально-волевого мира. Так, среди прочего он замечает, что «любочестие» как эмоционально осознанное отношение человека к добру и злу способно удерживать его от «злодеяния и непростойности». Практически Татищев подходит к пониманию человеческой совести, сложного продукта социальных отношений, психологического инструмента самоанализа

личности, важного мотивационного фактора жизнедеятельности [12, с. 17].

Татищев развивает в своей теории психологические представления об идеале как образе совершенного человека с устойчивыми психическими состояниями, которые соответствуют моральным принципам. Эмоциональные переживания такого человека связаны с возвышенными чувствами по отношению к себе и другим людям. Конечно, Татищев в первую очередь говорит о нравственных чувствах человека, переживающего побуждение к моральному действию и эмоционально положительно оценивающему результат. Чувства для него становятся активной мотивационной силой для избрания таких форм поведения, которые должны способствовать поддержанию его эмоционального самоуважения. Мир чувств «раскрывает» отношение самого человека к дальнейшему становлению и развитию.

Еще одной «природной возможностью» души является «ум». Татищев предлагает различать «ум» и «разум». И если «ум» – это «просто смысл», присущий любому человеку, то «разум» – качественно исправленный и хорошо образованный «ум» [12, с. 9]. Татищев считает, что именно человек, получивший образование, обладает разумом.

В своей классификации «действия ума» просветитель предлагает выделять: «поятность», «память», «догадку» (или «смысл») и «суждение». «Поятность» (от древнерус. «пояти» – «взять») ума у Татищева – это процессы воображения. Он находит воображение достаточно функциональным: образы, являемые человеку во сне, а также то, что можно считать грезами; образы – смыслы, возникающие при фантазировании; образы, могут стать суждениями, в их создании участвует умозаключающая деятельность рассудка [12, с. 10]. Человеческая память позволяет запечатлевать и сохранять образы «внутренних и внешних представлений», а по «требованию ума» воспроизводить их «смысл и суждение» [12, с. 11]. В деятельности «памяти» просветитель выделяет процессы сохранения – воспроизведения – припоминания. Здесь он, верно, рассуждает об индивидуальных различиях памяти у людей («мы видим людей, весьма в сих силах ума разнствующих, что один в том, другой в другом превосходит» [12, с. 11]). Особо Татищев останавливается на взаимодействии представлений памяти и представлений во-

ображения [12, с. 13]. Даже, если человек не различает «их свойств», то фантазирование («предложение») помогает ему защититься от трудностей обыденной жизни. Найдя взаимосвязь памяти и воображения, Татищев начинает развивать психологические представления о целостном понимании процессов познания у человека.

«Догадка» (или «смысл») у Татищева – еще одна «возможность ума», «умовоображение» [12, с. 12]. Можно сказать, что просветитель говорит о творчески выраженном «уме», благодаря которому у человека проявляются литературные, математические и иные способности («способны на стихотворство», «особливо к механике» и т.п.).

«Суждение» Татищев тесно связывает с «рассуждением», когда человек в ходе мышления имеет возможность рассматривать явления и предметы этого мира, сравнивать их, анализировать и приходить к верному выводу [12, с. 14]. «Сила суждения» есть «главнейшая» особенность «действия ума», поскольку именно она помогает человеку делать верные выводы. «Суждение» оперирует твердо и окончательно установленными понятиями («сие подлинно право»). Рассуждая, человек способен, приняв во внимание многие обстоятельства, сравнив действительное с прошлым, представить будущее, что свойственно только ему. Благодаря «силе ума» человек становится зрелым субъектом мышления, не только развивает план внутренней мысли, но и формирует собственный опыт жизни. Татищев не сомневался в познаваемости мира человеком, в его способности понять причинно-следственные связи, сформировать собственное суждение.

Включив проблематику психологии мышления в свою концепцию, Татищев полноценно с позиций современной ему науки рассматривает проблемы человеческого познания. Здесь он ставит важную задачу психологии, заключающуюся в том, что человек «довольно к познанию себя познать силы или возможности души» [12, с. 8]. «Главная наука» для Татищева заключается в том, чтобы «человек мог себя познать», [12, с. 2], иметь представления о «чувствах внешних и внутренних». Только тогда, «когда человек познает, из чего состоит» и что он часть «своих свойств и сил», он может познать и суть внешнего, внутреннего мира, определив для себя настоящее и будущее благополучие.

В духе подобных размышлений Татищев приходит к пониманию различий в умственных способностях людей, которые, по его мнению, зависят от состояния и здоровья их органов чувств и «телесных орудий». Среди значимых причин, детерминирующих разницу в способностях людей, Татищев называет природные, «наследственно проявляемые» факторы, образ питания и жизни, традиции воспитания [12, с. 27-28].

Настаивая на том, что сама «природа человеческая» [12, с. 129] изменяема, а человек может совершенствовать свою натуру («естество»), просветитель, «радеет» о «благополучии» человека, его «истинном совершенстве» – «спокойности души или совести» [12, с. 4]. Татищев закономерно приходит к важному выводу о том, что человеку необходимо «трудиться» над собой, воспитывая себя телесно и духовно [12, с. 78]. Он упорно настаивает на том, что в вопросах самосовершенствования науки как «душевного», так и «телесного» плана «весьма нам нужны» [12, с. 79]. Он не может не думать и над условиями и способами совершенствования человека, которого представляет как «вольного», «естественного» («по естеству есть вольный») [12, с. 139]. Поэтому он обращает внимание молодого поколения на знаменитую, ставшую настольной, книгу петровской эпохи «Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению» [14, с. 4–65 и др.], считая ее «лучшим нравоучением», где «все без изъятия читать и силу их познавать полезно» [13, с. 8].

В соответствии со своим временем Татищев выступает как сторонник «естественного права» («закона»), распространенного в петровской России [3, с. 78]; [12, с. 139–142]. Впервые в соответствии с естественным правом, «принципом психологического описания», «вольный», по «условию» возможного совершенствования, человек у Татищева получает «право» стать «благополучным». Понятие «благополучие» становится предполагаемым способом совершенствования человеческого «естества», формированием «нового» петровского человека.

Татищев был уверен, что человек вправе предпринимать действия, ведущие к его благополучию – «естество нам определило здравие и вольность или свое собственное благополучие защищать» [12, с. 141]. Подобного рода действия связываются в его представлениях

с преодолением препятствий внутреннего и внешнего характера, с человеческой борьбой. Просветитель полагал, что человек способен решать психологические проблемы своего существования, обучаясь и восходя в соответствии с каждым возрастным этапом к человеческому в себе, к высоким ступеням усовершенствования своего нрава. Татищевский человек «по естеству есть вольный» «чрез науки и искусство», помогающие ему осмыслить «обстоятельство вещей», «деяния и случаи», «отвращать» страх и преодолевать «горести великодушием», приобретать «благополучие».

«Естественным правилом» для человека является его свободная воля [12, с. 139]. Татищев, развивая мысль о том, что человек «по естеству есть вольный», приходит к глубокому пониманию того, что личная воля и независимость есть высшее благополучие человека. Для того чтобы сохранить свое благополучие, человеку необходимо бороться («свое собственное благополучие защищать»). Назначение борьбы, по Татищеву, для человека уже заключается в том, «чтоб мог себя от враждующих и нападствующих сохранить и обидеть себя не допустить» [12, с. 77]. Благополучный – это борющийся человек, который своим «добродетельным житием», «охранением себя самого и ближнего от всяких внешних нападений» обнаруживает «чести хранение» и «храбрость умеренную». Татищев определяет «честь» и «храбрость умеренную» как борцовские добродетели человека [13, с. 189].

Татищев отдает себе отчет в том, что человек социален («помощь других людей жизнь его содержала») [12, с. 29] с момента прихода в мир, поэтому, если он «по естеству» желает быть благополучным, то ему самому необходимо проявлять заботу об окружающих, без которых сложно «приобрести и сохранить» [12, с. 22] свое благополучие. Человек связан с другими «любовью», «милостью», самой надеждой на «помощь в добродетели», что способствует, по мнению Татищева, становлению у него нового мироощущения, ориентированного на достижение благополучия.

В своих размышлениях Татищев видит образ «нового», свободного «по естеству», умеющего мужественно бороться и побеждать человека, который приемлет по обстоятельствам советы, способен убедиться в верности принятого решения, благоразумно применить прежний опыт, создав условия для

успеха и не прельститься лживым, пустым путем в жизни [12, с. 65].

Таким образом, в философско-психологической проблематике Татищева важным представляется то, что он создал «светскую» психологическую концепцию, где центральным понятием является вольный человек; не противопоставлял в своей концепции «тело» и «душу» человека, а указывал на их «союз» и взаимозависимость, считал возможным их развитие, воспитание, «упражнение»; определил «возможности» «тела» («зрение», «слышание», «вкушение», «обоняние», «ощущение») и «души» («ум», «воля») человека; говорил об отличиях одного человека по способностям от другого; полагал возможной борьбу как личностно-ценную для достижения человеком благополучия.

Кантемир: гармония человеческой натуры и природы

Самым юным членом «ученой дружины», оказавшим серьезное влияние на отечественную просветительскую мысль, принято считать Антиоха Дмитриевича Кантемира (1708–1744). Молодой просветитель был прекрасно образован, так как в кругу приближенных к Петру I высоко ценились знания и их практическое применение. В представлениях Кантемира соединились основные положения русской философско-психологической мысли и достижения западной науки – в общем, все, что касалось проблем человека и его отношений с миром.

Творческое наследие «литературного аристократа» (П. А. Вяземский) довольно обширно: переводы, стихотворения, сатира, письма, философско-психологические произведения. Тем не менее в истории отечественной психологии философско-психологическому наследию Кантемира отводится довольно скромное место. Так, общая оценка его психологического творчества дана в работе Б. Г. Ананьева [1, с. 38-39], а также в небольшом очерке, написанном историком русской психологии М. В. Соколовым [11, с. 286–295]. Творческое наследие Кантемира привлекает наше внимание уже тем, что в нем прослеживается системный подход к теоретическим положениям, а также к выводам, которые были сделаны этим русским просветителем.

Кантемир систематизирует философско-психологические понятия («материя», «на-

тура», «идея», «система», «ифика» (этика), «понятие», «метафизика», «средоточие», «гражданин» и др. [6, с. 392, 393, 395 и след.]), а затем использует их при объяснении проблем человеческой природы, когда создает свои философско-лирические произведения или трактаты. Так, описывая понятие «натура», Кантемир определяет ее как «естество... начало всех сущих вещей, которого силою рождаются, сохраняются и производятся все действующие всякого одушевленного и неодушевленного тела» [6, с. 403]. Он видит «естество» реально существующей и субстанционально представленной «силой» в человеческом мире.

Кантемир, имевший «острый взор для замечания тайных сгибов человеческого сердца и легкое перо для описания своих замечаний» [8, с. 105], является автором философско-психологического сочинения «Письма о природе и человеке» [6, с. 21–96]. Отметим, что изложение собственных мыслей и взглядов в форме «писем» (даже к конкретному адресату) было популярным методом создания и распространения философских работ в эпоху Просвещения.

Известно одиннадцать писем, относящихся к 1741–1744 гг. и имеющих своим адресатом французскую поэтессу герцогиню д'Эгийон, помогавшую Кантемиру с изданием его лирических произведений на Западе. Герцогиня интересовалась вопросами человековедения и мироздания, а кроме того, личностью самого русского просветителя, дружившего со многими французскими философами, имевшего похвальные отзывы «фернейского патриарха» (Вольтера), красноречиво подчеркивающие авторитет Кантемира во французском обществе. Со своей стороны, Кантемир выразил согласие донести до нее и широкого круга таких же интересующихся собственные взгляды на человека, природу и их взаимосвязь.

В «Письмах о природе и человеке» отображается то индивидуальное начало автора, которое выделяет Кантемира как думающего, философствующего психолога своего времени, а также его восхищенное отношение к человеку как предмету описания и обсуждения в письмах. Тема человека вообще занимает центральное место в размышлениях просветителя, настаивающего, что «вся природа ... ради человека» [6, с. 83]. Так, Кантемир, рассуждая о мироздании, представляет взаимосвязь природы и человека. «Человек, – пишет

Кантемир, – привыкнущий рассуждать, и обо всем думать, простирает далеко свои мысли». Он, по мнению просветителя, способен понять мир, его окружающий [6, с. 30-31], ответить даже на вопрос о своем происхождении. Совокупность взглядов, теорий, описаний и предположений Кантемира о человеке и человеческом существовании, богатстве внутреннего мира (психики) позволяют выделить соответственно понятие «кантемировский человек», которое помогает понять «слаженность» психологической концепции русского просветителя и наметить его достижения в области психологии.

«Кантемировский человек» обладает огромными возможностями (способностями), психическим потенциалом, еще «разворачивающимся» во времени и пространстве. Он целостное телесно-духовное существо. «Я в своей натуре двойного существа не знаю...» [6, с. 51]. «Кантемировский человек», успешно присваивает «силу животного мира», борется за достижение добродетели, этого истинного, по мнению Кантемира, источника человеческого счастья. Просветитель был уверен, что добродетель «научает человека довольствоваться тем, что он имеет», не завидовать другому состоянию, определяться с желаниями, которые действительно значимы, создает основу непоколебимого жизненного спокойствия [6, с. 22]. Добродетель гармонизирует природу, эмоционально-чувственный мир каждого человека, обратившегося к ее (добродетели) поиску и принявшему ее в качестве жизнеобразующего ориентира.

Кантемир называет еще один источник достижения счастья и душевного равновесия человека, а именно познание им своего окружения. Во втором своем письме он подчеркивает социальность человека и необходимость изучения им людских нравов для созидания таких взаимоотношений, которые способствуют его счастливой и безмятежной жизни. В плане программного познания окружающего мира человеку вменяется также необходимость изучения «руки творца» – красоты и многообразия природы. «Я не отверзаю глаз моих без удивления мудрости и искусства видимого в натуре...» [6, с. 25]. Кантемир настаивает на этом для того, чтобы понять «бесконечную премудрость» творца и сблизить «натуру» человека с «природой». Он определяет человеческую природу (природу) в гармоничном сочета-

нии с окружающей природой. Гармоничным становится и сам путь познания человеком себя, «сожительствующих» рядом, а также самого мироуклада.

Материальный, социальный и духовный миры, сочетаясь, помогают человеку создать богатую палитру смыслообразования, сгладить контуры часто рассогласовывающихся ментальных моделей борьбы и смирения, столь выпукло представленных в отечественном сознании. Такого рода взгляд позволяет Кантемиру систематизировать свои описания, уравновесить смыслы собственных текстов, обеспечивающих трансляцию ментальности, представлений о тех требуемых человеку психических функциях, которые помогают ему самоорганизовать психологическую реальность своего существования.

Кантемир был одним из первых русских просветителей, кто не только восхищался строением человеческого тела – «сей удивительной машиной», «премудрым сотворением», но и считал, что все в нем «искусно» устроено в соответствии с окружающим миром и предполагает потенциальное развитие. Он даже посвящает этим вопросам пятое письмо в своем философско-психологическом сочинении. Здесь он фактически рассматривает помимо анатомических вопросов человеческую телесность, те метаморфозы, которые происходят с телом человека в результате изменения его сознания («...сам о себе помышляя...» [6, с. 57]), приобретения новых свойств и качеств, порожденных социокультурной средой, и недоступных «зверинному миру». Такой подход своеобразным образом реабилитировал «плоть» – тело человека, представлявшееся ранее в христианстве как греховное, и открывал перспективы гуманистического понимания задачи, стоящей перед психологией, а именно более целостного телесно-духовного понимания человека.

Под пристальным рассмотрением Кантемира проблема человеческого тела как естественно-природного объекта приобретает социопсихологический характер. Им диктуется необходимость встроенности естественно данного человеку организма («тело человека материально») как ценностного элемента в единую систему организующегося целого – «божьего» мироздания. «Кантемировский человек» имеет существенные возможности памяти, воображения, воли, собственных

чувств, а его мысль уникальна по своей сути. Кантемир особым образом, отличным от ранее существовавших в отечественной традиции суждений, рассматривает проблему человеческого ума. Так, действия ума, в представлении этого мыслителя, обладают силой «принуждения», иными словами, потенциальными борются, а законы мышления обязательны для любого человека, живущего на земле. Кантемир впервые в отечественной психологии замечает эту присущую «человеческому уму» закономерность. Кроме того, он говорит о процессуально-продуктивной специфике мышления человека, считая детерминантами мыслительной активности познавательную, социальную, речевую деятельность индивида.

Человеческий ум – «широкий», «мощный», стремящийся к познанию как борьбе, преодолению препятствий, стоящих на пути этого познания, создает многомерность и многоплановость осознания человеком себя в мире, его «...ум имеет великую власть господствовать над телом...» [6, с. 60]. Ум человека «связан» с речью, причем не только самой возможностью «говорить», передавать в мир «мысленное», но и выражать «здравый смысл» («чтоб здравому смыслу речь служила»). Мышление продуктивно в плане созидания смыслов, характерных для человека. «Мыслит разум, душа, ум, находящийся в человеческом теле». Кантемир настаивает на том положении, что опыт человека в познании природы, своего социального окружения способствует развитию его разума – мышления, замечает, что «искус дает разуму опору» [5, с. 150]. Благодаря открытому Кантемиром «общеобязательному» характеру мышления, свойственному человеческому уму, каждый («божье творение») способен не только осознавать себя и настоящее, но и проникать мыслью в прошлое, а также предвосхищать будущее.

Память для Кантемира «подобна книге», а человек «читает» все «что захочет» [6, с. 64]. Существенную «часть» человеческой жизни, по мнению Кантемира, являются собой ощущения и восприятие, которые содержат яркость и свежесть образа при непосредственном его воздействии на органы чувств человека, в то время как представления уже не способны так «возмущать» дух человека [6, с. 63]. Представления человека (по Кантемиру, «картины», «виды», «портреты») направлены на воссоздание прошлых образов

и оживление впечатлений, зависят от индивидуальных желаний человеческого «духа», помогают познавать мир – «и вся земля как яблоко вокруг целого света...» [6, с. 31]. Человек опознает, наблюдает, созерцает, даже моделирует благодаря своему перцептивному творчеству. Если он привык рассуждать и обо всем наблюдаемом и созерцаемом размышлять («восхищенным умом ищет понятия...» [6, с. 31]), то такого человека можно определить как зрелого, готового к пониманию мира и принятию себя в нем.

Воображение («единое воображение») дополняет целостное восприятие мира человеком [6, с. 63]. Воображение как искусство «вкоренения» образов в «голову человека» отличается живостью, эмоциональной насыщенностью, сложной сюжетностью. Кантемир заметил, что представления воображения способствуют достижению таких состояний, которые защищают человека от жизненных трудностей – «всю свирепость, не чувствуя, вижу, а хотя и чувствуя, то только от единого воображения» [6, с. 63].

Воля «благоволит» человеку «состояться». Однако свобода воли – это выбор человека между добрыми и худыми делами. Воля человека «подобна тени первого существа». Употребление воли на худые дела есть «слабость и преступление моей воли» [6, с. 81]. Кантемир считает, что все хорошее в человеке, его добрая воля имеют божественное происхождение, а дурное есть следствие человеческой слабости. Человек должен стать «сильным», иметь добрую волю, именно поэтому, Кантемир уверен в желании человека разрешать постоянно возникающие противоречия взаимобусловленности становления борцовских возможностей и осознания степени выраженности своих волевых потенциалов. В разрешении подобных противоречий формируется внутренний мир «сильного» человека.

Богатство внутреннего мира человека составляют его чувства (эмоции). Человек «пристрастен», эмоционален, а его эмоции могут порождать и «неправильные мысли» [6, с. 26]. Кантемир проявлял обеспокоенность пристрастным человеческим отношением к миру и окружающим. Однако, в общем, по его мнению, это лишь основа для разума человека, готового познавать мир и находить способ раскрытия и познания себя в нем. Эмоции возникают в процессе взаимодействия чело-

века с миром, его окружающим, они вплетены в ткань человеческих отношений. Кантемир не только понимает их ценность, но и настаивает на личной заинтересованности человека в умении правильно их выражать, основываясь на разумных потребностях и мотивах («... прежде сделаться всякого желания достойным...»). Можно заметить, что Кантемир в своих размышлениях обозначает ряд психологических проблем, связанных с эмоционально-чувствительным миром человека – «сотворенным» идеалом. Как целостное разумное существо человек склонен к самопознанию, которое становится ключом к пониманию гармонии души и тела, природы внутренней и природы внешней, спокойствию и счастью [6, с. 22], ведущими к становлению добродетельности.

В своих произведениях Кантемир выражает общую идею, характерную для того времени: за достижение добродетелей человеку необходимо бороться. Поэтому «ифика» (нравственность) – этика, область свободы и приложения усилий в борьбе для человека. Этика наравне с логикой («словесница»), физикой («естественница»), метафизикой («преестественница») входила в философию, которую Кантемир определял как «любомудрие». Это вполне соответствует традиции преемственности этого понятия в контексте русской философско-психологической мысли, бережно относившейся к любомудрию и собиравшей его веками. Само любомудрие направляло человека к осознанию своей природы, своего взаимоотношения с миром, служило методологией его борьбы и противостояния тем трудностям, которые в таком взаимоотношении возникали.

Человек в представлениях Кантемира разумен, целостен в своей телесно духовной организации, «прекрасен», когда воспитан и добродетелен. Человек борющийся становится «любомудром», когда находится на пути восхождения к добродетельности, пониманию и осуществлению себя. Такое самоосуществление, по Кантемиру, может состояться благодаря осознанию человеком философии «истинного блаженства» (Сатира VI. «О истинном блаженстве» (1738) [7, с. 147–151]), которую мыслитель разрабатывал в поздний период своего творчества. Согласно этой философии, человек, избавившийся от «прихотей власть имущих» и необходимости «правду молчать», будет свободен внутренне и внешне. Он сможет творить материальный, социальный, ду-

ховные миры, находя себе здесь достойное «человеческое» место.

Достойное «человеческое» место, по Кантемиру, находится в ходе становления человека, созидающего новый мир, отражающего наличествующие здесь три «блага», а именно: добродетель, «тишину ума» и «свою» волю. Реальность этого пространства Кантемир связывал с проявлением у человека добродетельности. Просветитель прямо заявляет, что быть добрым – «собою мзда есть уже немалая» [7, с. 151].

Созданная Кантемиром философия «истинного блаженства» станет одним из ведущих лейтмотивов философско-психологической рефлексии Просвещения и будет востребована многими поколениями наследников эпохи. Размышляя о человеческой натуре, способах воздействия на нее, Кантемир приходит к мысли о ценности воспитания человека в обществе. В основании воспитания у Кантемира находится понятие «борьба». Уже сам просветитель открыто противостоит «злону нраву» («человеческому злонравью»), пороку и человеческим страстям. Поэтому, по Кантемиру, борьбой можно укрепить «слабого» по природе человека, направить его на путь «общей пользы».

Историко-психологическая реконструкция взглядов и идей Кантемира в области психологии воспитания подводит к мысли о наличии у него представлений о тех важных качествах, которые необходимо развивать в человеке. Так, Кантемир, хорошо знакомый с психологией человека, верит в огромный потенциал совершенствования и воспитания. Он считает, что большую часть всего того, что мы приписываем природе, если «зрело» исследовать вопрос, мы «найдем воспитание одного быть делом» [5, с. 151].

Глубокое просвещение, понимание основ мироздания, осознание индивидом себя и своего назначения в отечестве, преемственность поколений, постижение сути человеческой чести, совести, добровольения как программные положения кантемировского плана воспитания способствуют изменению к лучшему в психологии человека. Философско-психологическая рефлексия Кантемира, в целом, непротиворечиво позволяет понять желание автора внести существенный вклад в дело нравственного (философского), психологически обоснованного преобразования природы человека. Кантемир говорит о развитии «добронравия» в человеке, а именно того доброго

нрава, о котором мечтали просветители, желавшие изменить человеческую натуру. Сам Кантемир глубоко верит в эту возможность, даже несмотря на проявляемый им некоторый скептицизм, и заявляет, что в деле «воспитания» будущего цвета России нельзя жалеть средств, времени и душевной заботы. Он уверен, что «все окружающее» человека способно помочь «произвести в нем нрав» [5, с. 154], оказать влияние на его натуру.

Психологические взгляды Кантемира базировались на морально-этической проблематике, где человеческое «естество» («добродетельное сердце») подчиняется служению добру и правде. Нравственность («ифика»), возведенная Кантемиром в закон борьбы, увеличивает потенциальные силы человека в познании себя, общества, мира, гармонизации с «природой». Осознание ценностей, которые воспринимаются человеком в близком окружении, идентификация с ними в соответствии с возрастом, формирование модели нравственного поведения – это то, что было воспринято отечественной философско-психологической мыслью в качестве кантемировского наследия.

Надо признать, что описание борьбы в размышлениях Кантемира занимает не последнее место. Русский мыслитель положительно оценивает как внутреннюю, так и внешнюю гармоничную и predeterminedенную, ярко обозначенную борьбу в ее личностно-ценностной, общественно-полезной и армейско-военной причинности. Борьба направляет стремление человека к «пользе отечества», особенно если совпадают границы гражданских и религиозных, нравственных требований. Сила телесного естества, искусство и сила души как гармония чувств и разума человека способствуют борьбе, его самопознанию и стремлению к добродетельности.

В целом, в психологической проблематике Кантемира важными представляются его взгляды на то, что законы человеческого мышления являются ценностными и всеобщими; внутренний мир человека (психика) преобразуется путем совершенствования и торжеством разума; человеческая «натура» («естество») «преодолевается» воспитанием, следовательно, злонравие может быть исправлено, а добродетельность (добронравие), гармония с «природой» достигнуты; борьба является естественным путем становления человека.

Заключение

В истории отечественной психологии открылись «особенности национального исторического пути». На формирование строя психологических идей первой половины XVIII в. – эпохи «раннего Просвещения» – повлияли социально-исторические условия, а именно реформаторская деятельность Петра I, считавшего необходимым создание «нового» человека для «новой» России. «Национальной особенностью» была сама личность Петра, ставшая своего рода ориентиром для последующих поколений русской интеллигенции.

Историко-психологическая реконструкция и психологическая интерпретация общего строя философско-психологической рефлексии того времени показывают зарождение «светских» традиций в психологии. Психологическими вопросами активно занимается петровская интеллигенция, не боясь обвинений в «еретичестве» (как если это случилось бы в допетровское время), обозначая тем самым свое желание реализовать идеи Петра I о «новом» человеке. Петровская интеллигенция (В. Н. Татищев, А. Д. Кантемир и др.) создает новые философско-психологические тексты, старается объяснить необходимость борьбы для человека.

Сам человек предстает как «тесное взаимодействие» его души и тела, «телесности» и «мысленности». Человеческое тело перестает репрезентироваться как греховное. Описывается богатый внутренний мир (психика) человека. Признается необходимость познания человеком себя, своих «внешних» и «внутренних» чувств, своего поведения. Просветители верят в усовершенствование «естества» человека, в «преображение» его натуры, отмечают необходимость ее гармонизации и сближения с природой – окружающим миром. Впервые появляются представления о самой возможности для человеком стать «благополучным». Человек предстает «вольным» участником всего происходящего с ним, способным и умеющим бороться за самостоятельное жизнеосуществление.

Борьба определяется как ценностное явление в жизни человека, своего рода благо. Описание борьбы, ее представлений у мыслителей эпохи «раннего Просвещения» охватывает характерные особенности этого феномена как личностно-ценностного, так и общественно-полезного порядка.

Литература

1. **Ананьев Б. Г.** Очерки истории русской психологии XVIII и XIX вв. М.: ОГИЗ, 1947. 168 с.
2. **Беркович Э. Л.** Очерки по истории психологии в России в XVIII и первой половине XIX в.: Дисс. ... канд. пед. наук. Чкалов, 1939. 280 с.
3. **Галактионов А. А., Никандров П. Ф.** Русская философия XI–XIX вв. Л.: Наука, 1970. 652 с.
4. **Епифанов П. П.** «Ученая дружина» и просветительство XVIII в. // Вопросы истории. 1963. № 3. С. 37–53.
5. **Кантемир А. Д.** Сочинения, письма и избранные переводы. Спб.: Тип. И. И. Глазунова, 1867. Т. 1. CXIV, 560, 50 с. 1 л. портр.
6. **Кантемир А. Д.** Сочинения, письма и избранные переводы: Спб.: Тип. И. И. Глазунова, 1868. Т. 2. 8. 462 с.
7. **Кантемир А. Д.** Собрание стихотворений. Л.: Сов. писатель, 1956. 546 с.
8. **Карамзин Н. М.** Сочинения. Л.: Худож. лит., 1984. Т. 2. 456 с.
9. Психологическая мысль России: век Просвещения. СПб.: Алетейя, 2001. 376 с.
10. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. Пути и закономерности. М.: Воениздат, 2004. 240 с.
11. **Соколов М. В.** Очерки истории психологических воззрений в России в XI–XVIII вв. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. 420 с.
12. **Татищев В. Н.** Разговор о пользе наук и училищ. М.: Универ. тип., 1887. 171 с.
13. **Татищев В. Н.** Духовная моему сыну. Спб.: Изд-во И. И. Глазунова, 1896. II. 83 с.
14. Юности честное зеркало, или Показание к житейскому обхождению. Собрание от разных авторов. Спб., 1717. 116 с.

References

1. **Ananyev B. G.** Essays in History of Russian Psychology of XVIII and XIX Centuries. M.: OGIZ, 1947. 168 p.
2. **Berkovich E.L.** Essays in History of Psychology in Russia in the XVIII and First Half of XIX Centuries: Dis. ... Cand. Ped. Sciences. Tchkalov, 1939. 280 p.
3. **Galaktionov A. A., Nikandrov P.F.** The Russian Philosophy XI–XIX ages. Leningrad, 1970. 652 p.
4. **Epifanov P. P.** “Academic Brigade” and Enlightenment of the XVIII Century // Issues of History. 1963. № 3. P. 37–53.
5. **Kantemir A. D.** Essays, Letters and Selected Translations. SPb.: Print. I. I. Glazunova, 1867. Vol. 1. Satire, Small Poems and Translations in Verses. CXIV, 560, 50 p., 1 sh.
6. **Kantemir A. D.** Essays, letters and selected translations. SPb.: Print. I. I. Glazunova, 1867. Vol. 2. Writings and Translation in Prose Political Dispatches and Letters. 460 p.
7. **Kantemir A. D.** Collected Poems. Leningrad, 1956. 546 p.
8. **Karamzin N. M.** Essays in Two Volumes. Leningrad, 1984. Vol. 2. 456 p.
9. Psychological Thought of Russia: Age of Enlightenment. Monograph. SPb., 2001. 376 p.
10. **Ryzhov B. N.** History of Psychological Ideas. Paths and Patterns. M., 2004. 240 p.
11. **Sokolov M. V.** Essays of the History of Psychological Views in Russia of the XI–XVIII centuries. M.: APN RSFSR. 1963. 420 p.
12. **Tatishchev V. N.** Conversation about the Benefit of Science and Schools. M.: Univ. print, 1887. 171 p.
13. **Tatishchev V. N.** Spiritual Verse to My Son. SPb., 1896. II. 83 p.
14. Youht Honest Mirror. Collection from Different Authors. SPb., 1717. 116 p.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Ананишнев В. М.
МГПУ, Москва

Данная статья является продолжением цикла публикаций журнала «Системная психология и социология», посвященных описанию технологизации управления в сфере образования. В статье рассматриваются теоретические проблемы технологизации образовательной системы; исследуются информационные технологии в управлении, *коммуникативные связи* образовательной системы.

Ключевые слова: технология управления, технологизация, управленческая деятельность, метод, информационные технологии, коммуникативные связи, образовательная система.

INFORMATION TECHNOLOGIES FOR MANAGEMENT EDUCATION

Ananishnev V. M.
MCTTU, Moscow

This article is a continuation of the series of publications in the journal of Systems psychology and sociology, it's devoted to the description of the technologizing of management in education. The article discusses theoretical problems of technologization in the educational system; examines information technology management and communication education system.

Keywords: technology management, technology, management activity, method, information technology, communication, education system.

Введение

Социальные технологии управления в сфере образования включают в себя, в частности, такие средства воздействия, как коммуникации и обратная связь. В данном случае под коммуникацией будем подразумевать обмен информацией для обеспечения взаимопонимания между руководителями и подчиненными. Выделим шесть областей коммуникативного взаимодействия руководителя с подчиненными:

- прием на работу (цель – убедить потенциального сотрудника в достоинствах работы в данном образовательном учреждении и получить определенное представление о нем);
- ориентация (цель – ознакомление с работой и формирование уверенности в ее достоинствах);
- индивидуальная оценка (цель – сообщение подчиненному своей оценки его вклада в деятельность образовательного учреждения);
- личная безопасность (цель – предоставление преподавателям информации о степени их безопасности в образовательном

процессе и мерах, принимаемых для ее обеспечения);

- дисциплина (цель – ознакомление с действующими в организации правилами и инструкциями, для того чтобы сотрудники могли лучше к ним приспособиться);
- функционирование (цель – обеспечение сотрудников необходимой информацией об их служебной функции и роли в образовательном учреждении).

Таким образом, коммуникативные потоки пронизывают все жизненное пространство образовательного учреждения. Можно считать коммуникацию своего рода основным энергетическим вкладом руководителя в жизнь образовательного учреждения, поэтому очень важно, чтобы данная энергия использовалась как можно более эффективно. Речь идет преимущественно о вертикальных потоках информации между сотрудниками.

Коммуникативные потоки информации

Недостаточное информирование сотрудников в образовательном учреждении есть не что иное, как отсутствие внимания

к ним руководителей. На языке социологов это означает, что не удовлетворяется одна из фундаментальных человеческих потребностей – в уважении, признании. У человека утрачивается чувство причастности к делам образовательного учреждения. Кроме того, плохое информирование порождает слухи, усиливающие у сотрудников состояние неопределенности и тревоги, и неизбежно ведет к падению дисциплины и морали. По данным исследователей, недостаточная информированность является одной из причин увольнения, и, наоборот, систематическое информирование преподавателей, учащихся может в ряде случаев повысить эффективность их труда на 10–30%. Еще более эффективны внутриорганизационные коммуникации применительно к непосредственно управленческой деятельности: принятие решений, инновационная политика, создание благоприятного психологического климата практически невозможны без информации и создания на ее основе обратной связи. Перечисленным проблемам в дискурсе психологии и социологии управления в последнее время большое внимание уделяют социологи и психологи, в том числе сотрудники Московского городского педагогического университета (МГПУ) [1, 3, 5, 6].

Основные причины плохой коммуникации в образовательном учреждении:

- недостаточное понимание руководителями важности коммуникации;
- неблагоприятный психологический климат в педагогическом коллективе;
- личностные особенности сотрудников;
- неполнота воспринимаемой информации;
- плохая структура сообщений;
- слабая память;
- отсутствие обратной связи.

Недостаточное понимание необходимости коммуникации особенно часто демонстрируют представители высшего управленческого звена. Они далеко не всегда считают нужным информировать о положении дел в образовательном учреждении даже управляющих среднего и низшего звена, не говоря уже о рядовых сотрудниках. При ранжировании десяти важнейших моральных факторов успешной работы фактор осведомленности о состоянии дел в образовательном учреждении руководители ставят на последнее место. Подчиненные же считают этот фактор вторым или третьим по значимости.

Нередко к неверному восприятию информации и даже ее умышленному искажению приводят недоброжелательные отношения между педагогами и возникающая в силу этого излишняя подозрительность.

На информационном обмене сказываются личностные качества членов педагогического коллектива: например, предвзятость по отношению к мнению преподавателей приводит к неправильному восприятию и неадекватной оценке поступающей информации. Отрицательное влияние оказывают всевозможные стереотипы, отсутствие интереса к сообщаемой информации (вследствие, например, ее однообразия, тривиальности и т.п.).

Неполнота воспринимаемой информации может быть связана прежде всего с тем, что отправитель опускает часть фактического материала, либо считая его уже всем известным, либо по недосмотру, либо прибегая к умышленному «придерживанию» части информации в целях манипуляции людьми.

Часто плохая коммуникация является результатом того, что отправитель не обращает внимания на форму, достоверность и конкретность информации, особенности ее получателя и т.п.

Резко снижается эффект внутриорганизационных коммуникаций из-за несовершенства нашей памяти. Установлено, что рядовые сотрудники сохраняют в памяти лишь 50% переданной им информации, а руководители – 60%. Поэтому необходимо повторять сообщения, заносить их в память компьютера, просто в блокнот и т.д.

Особенно важна обратная связь для обеспечения бесперебойности коммуникативных потоков, а следовательно, для эффективного управления образовательным учреждением. Руководитель не может успешно решать задачи образовательного учреждения без информации о действиях отдельных его звеньев. Подобную информацию он получает от исполнителей, затем на ее основе оценивает их действия, применяет стимулы и т.п. Обратная связь может осуществляться не только вербально, а например, улыбкой, пожатием руки, интонацией, выражением глаз и т.д.

Эффективная обратная связь в образовательном учреждении характеризуется следующими параметрами:

- направленностью на улучшение действий членов образовательного учреждения;

Коммуникативные барьеры

Эффективное сотрудничество управленцев образовательной сферы, партнеров предполагает их взаимопонимание. Есть несколько так называемых коммуникативных барьеров, которые препятствуют установлению взаимопонимания. С какими из них Вы чаще всего сталкиваетесь?	Часто	Никогда	Редко
Недостатки в подготовке самого сообщения	76,0	–	22,0
Недостатки в каналах передачи информации	58,0	–	14,0
Эмоциональная избыточность контактов	50,0	–	28,0
Упущения в самом процессе коммуникации	36,0	22,0	28,0
Негативная установка получателя в отношении источника информации и передаваемого сообщения	28,0	8,0	44,0

- конструктивностью, сообщением полезных идей;
- тенденцией к специфичности;
- незамедлительным характером;
- изложением того, что должно (не должно) быть сделано;
- полезностью члену образовательного учреждения в той мере, в какой ему предоставляются способы улучшения работы;
- своевременностью поступления к сотруднику;
- желанием и готовностью принять информацию со стороны членов образовательного учреждения;
- четкостью выражения, понятностью получателю;
- надежностью.

Необходимые условия установления эффективной обратной связи – доверие и открытость в отношениях между членами образовательного учреждения, снижение организационной дистанции и несовместимости сотрудников, а также выбор нужного способа осуществления обратной связи; им может быть личная беседа, общее собрание и т.п.

Итак, руководитель эффективно функционирующего образовательного учреждения должен ставить и решать следующие задачи:

- создание обстановки, в которой сотрудники могут безбоязненно высказывать свое мнение;
- улучшение внутренней коммуникации;
- выявление проблемных областей и направление усилий на разрешение проблем;
- оперативное обновление информации и актуализация базы данных по труду и другим вопросам;

- оценка эффективности и действенности организационной политики;
- способствование созданию атмосферы сотрудничества.

Если эффект коммуникативного действия нас не удовлетворяет, то мы принимаем какие-то меры по его усилению. Совокупность мер, направленных на повышение результативности (эффективности) коммуникативного действия, будем называть оптимизацией.

Результативность коммуникативного действия снижается по следующим причинам:

- 1) недостатки в подготовке самого сообщения (так называемые смысловые барьеры);
- 2) неадекватная установка получателя в отношении источника и передаваемого им сообщения (перцептивные «помехи»);
- 3) «помехи» в каналах передачи информации (инструментальные барьеры);
- 4) эмоциональная избыточность контактов (эмоциональные барьеры);
- 5) «помехи» в самом процессе коммуникации (процессуальные барьеры);
- 6) альтернативное коммуникативное воздействие (слухи, сплетни);
- 7) «помехи» в организации коммуникационных процессов (организационные «помехи»).

О распространении коммуникативных «помех» и барьеров можно судить по результатам опроса управленческих работников (табл. 1) [2, с. 217].

Коммуникативные барьеры выстраиваются по мере убывания их распространенности: недостатки в подготовке самого сообщения; недостатки в каналах передачи

информации; эмоциональная избыточность контактов; упущения в самом процессе коммуникации; негативная установка получателя в отношении источника информации и передаваемого сообщения. Оптимизация коммуникативного действия направлена на устранение указанных барьеров и «помех». Она проводится в соответствии с определенными критериями. Критерий оптимизации – переменная информационного процесса (действия), подвергаемая направленному и непосредственному воздействию. В нашем случае – семь видов таких критериев: 1) смысловой, или семантический; 2) перцептивный; 3) инструментальный; 4) экспрессивный, или эмоциональный; 5) процессуальный; 6) «альтернативный»; 7) организационный.

Наряду с общими критериями выделяются направления оптимизации коммуникативного действия – конечно же, условно, так как в каждом конкретном случае приходится заниматься и отбором эффективных средств коммуникации, и сдерживанием эмоций, и нейтрализацией слухов. Правила и методы оптимизации информационного обмена полезно разделить и рассмотреть по отдельности.

1. Правила смысловой оптимизации. Опыт и результаты исследований показывают, что многие «помехи» в коммуникации вызваны самим сообщением, точнее, его неудовлетворительными параметрами. Если передатчик сам для себя еще не уяснил смысла передаваемой информации, то бесполезно рассчитывать на понимание со стороны получателя. Можно сформулировать несколько правил смысловой оптимизации.

Правило исключения двусмысленности сообщения. Многие недоразумения возникают из-за двусмысленности сообщения.

Правило идентификации символов. Педагоги по-разному интерпретируют одни и те же символы, и из-за этого возникают определенные проблемы.

Правило «смягчения» терминов. Стоит нам назвать кого-нибудь негодяем, как мы перестаем замечать в нем человека и начинаем видеть одни недостатки, причем даже несуществующие.

Правило «смягчения» терминов требует исключения из сообщения «резких» слов и выражений, вызывающих неадекватные ассоциации и реакции.

Правило «рокировки» значимых ценностей. Обращаясь к кому-то с просьбой или предложением, мы обычно делаем акцент на том, что значимо и важно для нас, и забываем об интересах получателя информации. Данное правило требует, напротив, ставить на первый план то, что значимо для него.

Правило смыслового усиления. При подготовке сообщения важно учитывать его объем и степень новизны. Нарастивая постепенно смысловую нагрузку и «порции» информации, мы скорее добьемся успеха, нежели при использовании «информационного шока».

2. Правила и методы перцептивной оптимизации. Подготовка сообщения с учетом правил смысловой оптимизации – это необходимое, но еще недостаточное условие, чтобы быть правильно понятым. Важно учесть и те психологические установки, через которые воспринимаются получателем сообщения; если они отрицательные, то наши усилия окажутся бесполезными.

Методы нейтрализации установок

Отрицательные установки могут быть вызваны как самим сообщением, так и его источником (передатчиком). Есть несколько методов нейтрализации этих установок.

Метод психологической «переадресовки». Его смысл – в переключении, «переадресовке» отрицательной установки на другой объект. Есть несколько вариантов исполнения этого метода, начиная от демонстрации солидарности с коллегой против какого-либо «общего врага» и кончая поспешным «открещиванием» от своих коллег, «подмочивших» свою репутацию.

Метод перцептивного отвлечения. Близок по содержанию к предыдущему методу и отличается от него тем, что объект отрицательной установки не покидает личностного пространства человека, а перемещается в нем в направлении наименьшего зла.

Метод перцептивного контраста. Данный метод построен на эффекте неожиданности, когда действия учащегося оказываются по ту сторону границ ожидаемого поведения (сами границы в данном случае очерчены негативной установкой).

Метод перцептивной разрядки. Многочисленны приемы и средства психологической разрядки, но наиболее популярным из них

является, конечно же, смех. Он моментально меняет в лучшую сторону наше представление о преподавателе – до этого неприятном.

Метод *перцептивного обсуждения*. Если у преподавателя в процессе коммуникации появились какие-то подозрения относительно порядочности учащегося, то велика вероятность того, что последующее общение пойдет под «знаком» этого впечатления и успеха он не добьется. Благоразумнее в самом начале поделиться с ним своими впечатлениями: ведь чаще всего они оказываются ложными или преувеличенными.

Методология *перцептивной оптимизации* опирается также на *правила предупреждения, недопущения отрицательной установки*, среди них:

- правило исключения «комплекса различия» («комплекс различия» – это устойчивое неприятие преподавателем всего того, что значительно расходится с его собственными представлениями, действиями и стилем жизни);
- правило «первого впечатления» (у преподавателей в большинстве случаев возникает устойчивое представление о каком-либо явлении на основе первого впечатления о нем, поэтому было бы, конечно, странным, если бы люди не воспользовались этим эффектом, чтобы расположить к себе получателей информации, а именно учащихся; уметь произвести благоприятное впечатление – это уже немало);
- правило «оценочного упреждения», смысл которого можно выразить так: лучше предупредить негативную о себе информацию, заранее вызвав к ней недоверие учащихся, нежели доказывать потом, что ты прав.

3. Методы эмоциональной оптимизации.

Оговоримся сразу, что эмоциональную выразительность сообщения мы, безусловно, относим к его достоинствам, и речь пойдет только о тех ситуациях, в которых эмоции «выплескиваются через край», в которых разумнее их сдерживать. Для этого предлагаем несколько методов.

- метод эмоциональной рефлексии (одна из особенностей эмоционального поведения заключается в том, что сам преподаватель обычно не замечает за собой эмоциональных «отклонений» и недоумевает, когда ему об этом говорят; смысл метода эмоциональной рефлексии – как раз в «обна-

ружении» в себе отклоняющихся эмоций и их последующем «отнесении» к саморегуляции: то, что мы знаем, нам уже не вредит);

- метод ограничения эмоциональных проявлений (иногда полезно вводить специальные ограничения на проявления эмоций);
- метод «выпускания пара» (если мы хотим иметь дело с мыслящим и реагирующим подчиненным, то нужно периодически «выпускать пар», то есть избавляться от отрицательных ощущений).

4. Правила и методы инструментальной оптимизации. Рассмотрим несколько методов и правил, относящихся к оптимизации каналов (средств инструментов) передачи информации.

Правило *символического разнообразия* направлено против тенденции обеднения языка управленческого общения и предполагает расширение символического пространства коммуникативных контактов, введение новых символов, замену «изношенных».

Правило *непротиворечивости передаваемых сообщений*. Неадекватная передача мыслей и чувств может быть связана с несогласованностью передаваемых сообщений. Например, кто-то говорит: «Мне очень приятно слышать то, что ты сказал», но на невербальном уровне демонстрирует обратное, о чем могут свидетельствовать, в частности, дрожь в голосе из-за того, что от злости перехватывает горло, ожесточенное выражение лица, стиснутые кулаки и пр. [4, с. 145-146].

Данное правило требует согласования сообщений, передаваемых по разным каналам.

Метод *информационного «резонанса»*. Явление резонанса связано, как известно, с наложением волн, векторов сил и соответствующим результирующим эффектом. Подобный эффект применительно к коммуникативному воздействию достигается благодаря «наложению» и взаимному усилению каналов передачи информации, когда, скажем, вербальные средства дополняются невербальными.

Метод *«по секрету»*. Данный метод относится к использованию слухов, так скажем, в «мирных» целях. Слухи обычно идут по неофициальным каналам, и это фактически одна из причин столь быстрого их распространения. Каждый может сообщить слух каждому. Исходя из этого американский профессор К. Дэвис,

посвятивший изучению слухов в организациях более 30 лет, советует разумным руководителям культивировать «сказанное по секрету». Это равносильно тому, чтобы сообщить правду, и как можно раньше.

Правило экспрессии. Когда о передаваемом сообщении говорят, что оно «вялое» или «невывразительное», то это, очевидно, не лучшая оценка. Правило экспрессии требует как раз повышения выразительности сообщения. «Я стал действительно мастером-воспитателем только тогда, – делился своим опытом А. Макаренко, – когда научился говорить “проходи здесь” с 15–20 оттенками, когда освоил 20 нюансов выражения лица, голоса и манер. После этого я не боялся, что кто-то позванный не придёт или не поймет, что от него требуется».

5. Правила и методы процессуальной оптимизации. До сих пор мы не касались такого важного для коммуникации вопроса, как расположение или побуждение учащегося к общению, беседе. Можно предложить, по меньшей мере, два метода, с помощью которых нам нетрудно будет настроить учащегося на эффективную коммуникацию. Это методы «включения в учащегося/подчиненного» и «подогрева».

Метод включения в учащегося/подчиненного. Самый верный путь к сердцу человека, – утверждает Д. Карнеги, – это беседа с ним о том, что он ценит превыше всего. А что он так ценит? Во-первых, самого себя. Во-вторых, своих родных и близких. В-третьих, свои профессиональные успехи, если таковые, конечно, имеются. В-четвертых, любимые занятия и т.д. Практически у каждого человека эти ценности находятся на первом плане, хотя их последовательности может различаться.

Из данного метода следует:

- задавайте вопросы, на которые вашему собеседнику приятно будет отвечать;
- поощряйте его к тому, чтобы он рассказывал о себе и своих достижениях;
- слушайте, не перебивая.

Метод «подогрева». Как мотор подогревают, чтобы его завести, так и учащегося, коллегу нужно готовить к общению. Нетерпение и неумеренное поторапливание их могут блокировать желание к откровенной беседе и умалить в их глазах ценность самой коммуникации.

Правило направленной эмпатии. Эмпатия – это постижение эмоционального состояния, проникновение в чувство, переживания другого человека.

Некоторые полагают, что эмпатия сродни музыкальному слуху: если у человека ее нет, то он уже ее не обретет. Такое положение нам представляется излишне категоричным, поскольку в действительности способность человека к эмпатии тем выше, чем богаче и разнообразнее его представления о других людях, чем гибче и изобретательнее он ими пользуется.

Способность к эмпатии формируется и развивается на основе: а) вывода по аналогии, б) воображения, в) самоанализа. С учетом этого можно построить систему направленных действий по ее развитию [7, с. 195–199].

Метод ролевой имитации. Чтобы понять друг друга и исключить необоснованность взаимных претензий, полезно иногда «поменяться ролями». Смысл правила самообращения – в косвенных, внешне безобидных замечаниях партнеру, как бы «пропущенных» через себя.

Метод количественной оптимизации. Эффективность коммуникационного процесса зависит и от числа его участников. Если речь идет, скажем, о супружеском общении, то в нем, как правило, «третий лишний», хотя в отдельных случаях участие третьей стороны становится просто необходимым (например, при разрешении внутрисемейных конфликтов).

Оптимальный состав участников коммуникации определяется эмпирически или интуитивно.

Метод избыточной информации. В процессе коммуникации могут возникать помехи, которые сравнительно легко устраняются за счет избыточной информации, то есть повторения всего сообщения или какой-то его части, скажем, при разговоре во время громкой музыкальной радиопередачи. «Избыточность» – это своего рода «страхование от шума»: хотя она шума и не устраняет, но уменьшает его искажающее воздействие на эффективность коммуникации. По крайней мере, половина содержания типичного служебного разговора может содержать избыточную информацию.

Правило «регламента». Нетрудно представить, как реагируют участники совещания на затянувшееся выступление оратора. Его

готовы «снести» чуть ли не вместе с трибуной. Во всяком случае, его перестают слушать, а если что-то и слышат, то интерпретируют не в его пользу. Своего рода регламент есть, по-видимому, в любом процессе коммуникации, и его нарушение снижает эффективность последней.

6. Методы нейтрализации слухов, сплетен. Мы вызвали бы справедливые упреки, если бы оставили без внимания такие распространенные феномены коммуникации, как слухи и сплетни.

Слух – это неподтверждаемое сообщение, передаваемое по межличностным каналам. Сплетня – это разновидность слуха, основанная на неточных или заведомо неверных, нарочито измышленных сведениях.

Не имея здесь возможности говорить об источниках слухов, их функциях и каналах распространения, об отношении людей к слухам и т.п. (хотя это, конечно, небезынтересно), сосредоточимся на одном вопросе: как противодействовать слухам, чтобы нейтрализовать их деструктивное влияние?

В процессе коммуникативной оптимизации применяются несколько методов нейтрализации слухов и сплетен:

- метод *прямого опровержения* (основан на приведении фактов, направленных непосредственно против содержания слуха);
- метод *альтернативной информации* (также основан на использовании фактов, исключающих содержание слуха, но без демонстрации их противоположности);
- метод *косвенного опровержения* (строится на определенных действиях, исключающих содержание слуха; например, сплетни о предстоящем освобождении от должности руководителя тут же исчезают, если ему повышается оклад или он получает ощутимую премию);
- метод *демонстрируемого безразличия* (демонстрация того, что слух человеку нипочем, что он его «не трогает»);
- метод *гиперболизации* (преднамеренное преувеличение слуха в целях его доведения до абсурда);
- метод *информационной девальвации* (основан на нейтрализации слуха противоположным ему слухом);
- метод *нейтрализации источника* (основан на выявлении источника слухов и блокировании коммуникативного «шантажа»);

- метод *информационного упреждения* (предполагает предварительное, профилактическое информирование заинтересованных лиц по «слухоопасным» вопросам).

7. Коммуникация в образовательных учреждениях: особенности, проблемы, методы. Коммуникация в образовательном учреждении имеет свои особенности, которые заслуживают того, чтобы рассмотреть их специально.

Во-первых, коммуникация осуществляется в высокоструктурированных условиях, что ограничивает и направляет потоки сообщений. Например, образовательному учреждению нет необходимости информировать о семейных отношениях или успехах на рыболовном поприще. Границы коммуникации определяются тем, что необходимо для функционирования и развития образовательного учреждения.

Во-вторых, в любом образовательном учреждении можно заметить, что информационные потоки направлены или по вертикали, то есть по служебной иерархии, или по горизонтали, то есть между работниками равного служебного уровня. Вертикальные потоки движутся как сверху вниз, так и снизу вверх, причем в первом случае потоки сообщений интенсивнее, нежели во втором.

В-третьих, для передачи сообщений, признанных в образовательном учреждении в качестве официальных, служит формальная коммуникация. Эти сообщения носят чаще всего письменную форму и передаются по вертикальным каналам. Когда у сотрудников появляется необходимость общения с таким индивидом, с которым нет формальных каналов коммуникации, возникает неформальная коммуникация. Формальные и неформальные каналы в коммуникации дополняют друг друга. Преобладание неформальных каналов означает, что сеть формальных коммуникаций не полностью «покрывает» важные сообщения в образовательном учреждении.

Идеальной можно считать систему коммуникаций, при которой потоки сообщений (по крайней мере, частично) ограничены и структура которой такова, что информация достигает тех и только тех, кому она предназначена и наиболее необходима. Однако истинное состояние коммуникации далеко от идеального, и любому педагогическому коллективу приходится решать определенные проблемы.

Этим проблемам социологи и психологи, в том числе сотрудники МГПУ, уделяют большое внимание [8–12].

Обычно выделяют и рассматривают четыре проблемы: информационную перегрузку, искажение и потерю информации, недостаток информации в каналах отрицательной обратной связи, низкую скорость информационных потоков.

Информационная перегрузка – это состояние индивида или системы, при котором поступающая к ним информация не может быть переработана и использована, что ведет к сбоям в процессе коммуникации, снижению ее эффективности.

Образовательные учреждения используют разные способы, чтобы справиться с информационными перегрузками. Простейшими из них являются увеличение штатов организации или сверхурочные работы. К более рациональным методам относятся:

- *фильтрация*, когда информация, предназначенная для вышестоящего руководителя, поступает предварительно к его заместителям или помощникам, которые выполняют роль фильтра, предотвращая информационную перегрузку руководителя;
- установление *очередности* в переработке сообщений в зависимости от их значимости;
- регулирование потоков информации посредством их *равномерного распределения* по различным каналам и сохранение объемов входной информации.

Искажение и потери информации. Искажение и потери информации – достаточно распространенные явления. Искажение – это такая передача информации, при которой искажается ее смысл, потеря – недополучение всего или части сообщения.

Для ограничения информационных потерь и искажения используют, как правило, три приема:

- передачу избыточной информации, то есть повторение сообщения в различных формах, по разным каналам или в разное время;
- верификацию, то есть подтверждение правильности предыдущего сообщения;
- выпрямление связей, то есть устранение посредников в потоках информации, достигаемое уменьшением числа уровней

управления, непосредственным инспектированием внешними руководителями состояния дел «на местах», более активным использованием неформальных каналов обратной связи.

Недостаток информации в каналах отрицательной обратной связи. Сотрудники, как правило, посылают руководителям «подслащенные» сообщения. Система коммуникаций склонна исказить информацию в направлении, увеличивающем вероятность получения вознаграждения и уменьшающем вероятность получить наказание. В результате руководители организации имеют неадекватное представление о том, что делается внизу.

По всей видимости, отрицательная обратная связь с нижних уровней должна поощряться, а не вызывать наказание. Должны быть обеспечены специальные каналы такой обратной связи типа ящиков для предложений, вносимых всеми субъектами образовательного процесса или телефонных служб «Ваше настроение». Неформальные контакты – еще один из возможных каналов обратной связи.

Руководители могут найти также выход из положения, посещая нижний уровень организации.

Низкая скорость информационных потоков. Формальная структура организации создает определенные препятствия на пути коммуникационного потока. Один из основателей школы «научного управления» А. Файоль проиллюстрировал это так. Допустим, требуется передать сообщение от сотрудника А к сотруднику Б, которые находятся на одном уровне иерархии, но в различных подразделениях. Они могут осуществлять формальный контакт только путем передачи информации через все 12 ступеней (вверх и вниз) иерархии власти. Очевидно, это не лучший, но самый распространенный вариант. Разумнее и намного быстрее для сотрудников А и Б осуществить прямой контакт, минуя 11 вышестоящих руководителей. Файоль утверждал, что в любой организации следует разрешить такую прямую горизонтальную связь, по крайней мере, в кризисных ситуациях, когда важна скорость действия. Этот специальный коммуникационный канал называется «мостиком Файоля» [13].

В заключение рассмотрим, что обычно предпринимают для оптимизации информационного взаимодействия в управленческой

Меры оптимизации информационного взаимодействия

Что Вы предпринимаете обычно для оптимизации информационного взаимодействия в сфере образования?	Часто	Иногда	Редко
Исключение информационной перегрузки посредством:			
- фильтрации поступающей информации	44,0	14,0	–
- установления очередности в переработке сообщений в зависимости от их значимости	36,0	14,0	–
- равномерного распределения информации по различным каналам	44,0	14,0	8,0
Уменьшение искажения и потерь информации за счет:			
- ее избыточности, то есть повторения сообщения	8,0	36,0	8,0
- ее верификации, то есть подтверждения правильности сообщения	44,0	14,0	–
- выпрямления связей, то есть устранения посредников в потоках информации	22,0	14,0	8,0
Увеличение объема информации в каналах обратной связи	22,0	50,0	14,0
Повышение скорости информационных потоков	28,0	28,0	14,0

практике. Для этого мы провели опрос управленческого персонала [2, с. 227].

Из данных, приведенных в табл. 2, видно, что наиболее активные действия ведутся в направлении исключения информационной перегрузки управленческого персонала. Далее идут «уменьшение искажения и потерь информации» и «повышение скорости информационных потоков». Сравнительно менее активные действия предпринимаются в направлении увеличения обмена информацией в каналах обратной связи. Это, очевидно, объясняется тем, что налаживание каналов обратной связи и увеличение их пропускной способности является наиболее сложной задачей. К тому же дает о себе знать инерция традиционной системы управления, которая не слишком себя обременяет проблемой оптимизации обратной связи.

Проведенный анализ позволил уточнить задачи исследования, определить проблемы в работе и подготовке управленческих кадров, наметить пути их устранения. Установлено, в частности, что наибольшую трудность представляют такие управленческие действия, как прогнозирование и программирование, внедрение новшеств, а также действия, связанные с риском. Положительно, почти треть

работников управления стремится избегать регулятивных и мотивационных воздействий. Особенно остро стоит проблема установления и увеличения пропускной способности каналов обратной связи, уменьшения искажения и потерь информации.

Заключение

Творческому решению управленческих проблем в сфере образования мешают финансовые трудности, политическая нестабильность, несовершенство организационных структур, неприспособленность к рынку. Вот почему модели и технологии управленческих процессов отрабатываются сегодня на дефектных, повторяющихся особенностях в малоконструктивных подходах, сложившихся в реальной жизни, с максимальным привлечением имеющегося положительного опыта. На наш взгляд, в моделях и технологиях необходимо соединить существующую реальность образования и реально возможный поворот его к потребностям цивилизованного рынка, общества, перевести алгоритм моделей и технологий образования из ситуации выживания в ситуацию развития.

Литература

1. **Ананишнев В. М.** Современные социологические теории и школы. М.: ООО НИЦ «Инженер». Т. 5. 2011. 272 с.
2. **Ананишнев В. М.** Социология управления. М.: ООО НИЦ «Инженер», 2008. 267 с.
3. **Ананишнев В. М., Денисова Т. Н., Сергейчик С. И.** Формирование рынка труда и самоопределение личности учащегося // Инновации в образовании. 2002. № 1. С. 17–34.
4. **Бестужев-Лада И. В.** Социальный прогноз и социальное нововведение // Социологические исследования. 1990. № 8. С. 87–93.
5. **Васильев И. А.** Актуальные проблемы российского образования: социологическая мозаика. Яркие эпизоды социологических исследований на образовательном поле России. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. 199 с.
6. **Гостев А. Н.** Система российских традиций в студенческом самоуправлении // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 116–123.
7. **Мелибрда Е. Я.** Ты – мы: Психологические возможности улучшения общения. М.: Прогресс, 1986.
8. **Романова Е. С., Абушкин Б. М., Ткаченко А. В.** Родительская общественность в решении образовательной политики // Системная психология и социология. 2014. № 2(10) С. 127–135.
9. **Романова Е. С.** Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 28–42.
10. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 5–24.
11. **Сакович С. М.** Роль информационных и коммуникационных технологий в обеспечении качества и доступности высшего образования // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2010. № 3. С. 40–45.
12. **Татаринцев Е. А.** Стиль руководства в государственной общеобразовательной школе: Дисс. ... канд. социол. наук. М.: МПГУ, 2005. 178 с.
13. **Файоль А.** Общее и промышленное управление. М.: Дело, 1991. 238 с.

References

1. **Ananishnov V. M.** Contemporary Sociological Theory and School. M.: ООО SIC «Engineer». Vol. 5. 2011. 272 p.
2. **Ananishnov V. M.** Sociology of Management. M.: ООО SIC «Engineer», 2008. 267 p.
3. **Ananishnov V. M., Denisov I. N., Sergeichik S. I.** Formation of the Labor Market and the Determination of Individual Student // Innovations in Education. 2002. № 1. P. 17–34.
4. **Bestuzhev-Lada I. C.** Social Forecasting and Social Innovation // Sociological Research. 1990. № 8. P. 87–93.
5. **Vasiliev I. A.** Actual Problems of Russian Education: Sociological Mosaic. Bright Episodes of Sociological Research on Educational Field, Russia. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. 199 p.
6. **Gostev A. N.** The System of Russian Traditions in Student Government // System Psychology and Sociology. 2013. № 7. P. 116–123.
7. **Palibroda E. J.** You – We: Psychological Strategies for Improving Communication. M.: Progress, 1986.
8. **Romanova E. S., Abashkin B. M., Tkachenko A. V.** The Parent Community in the Solution of Educational Policy // System Psychology and Sociology. 2014. № 2(10). P. 127–135.
9. **Romanova E. S.** Potential of University Research in Providing Civil And Professional Development of Participants of the Educational Process // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 2. P. 28–42.
10. **Ryzhov B. N.** System Foundations of Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 5–24.
11. **Sakovich S. M.** The Role of Information and Communication Technologies in Ensuring the Quality and Accessibility of Higher Education // Bulletin of Moscow State Regional University. Ser.: Longman. 2010. № 3. P. 40–45.
12. **Tatarintsev E. A.** Management Style in the State Secondary School: The Dissertation on Competition of a Scientific Degree of the Candidate of Sociological Sciences. M.: Moscow State Pedagogical University, 2005. 178 p.
13. **Fiol A.** General and Industrial Management. M.: Delo, 1991. 238 p.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В СРЕДЕ МОЛОДЕЖИ

Завьялов А. Е.
МГПУ, Москва

В статье проанализированы проблемы, связанные с формированием здорового образа жизни и отношением к здоровью на примере молодежной среды как наиболее подверженной влиянию негативных стрессогенных факторов социальной группы. Рассмотрены модели отношения к здоровому образу жизни на основе социологических исследований.

Ключевые слова: здоровье, алкоголизация, молодежь, табакокурение, здоровый образ жизни, модели здорового образа жизни.

PROBLEMS OF A HEALTHY LIFESTYLE FORMATION IN YOUNG PEOPLE

Zavyalov A. E.
MCTTU, Moscow

In this article the problem of a healthy lifestyle formation in young people is discussed because young people often have a tendency to fall under the influence of negative stressful factors. The analysis of the healthy lifestyle models is given on the basis of sociological researches.

Keywords: health, alcoholization, young people, smoking, healthy lifestyle, models of a healthy lifestyle.

Введение

В настоящее время в понятие «здоровье» вкладывается не только отсутствие болезней, но и такие формы человеческого поведения, которые позволяют достичь высокого уровня физического, психического и эмоционального благополучия. В этой связи отношение к здоровью предстает как система индивидуальных, избирательных связей личности и различных явлений окружающей действительности, которые способствуют или угрожают здоровью людей. В это понятие также включается оценка человеком своего психического и физического состояния. Люди проявляют свое отношение к здоровью в действиях и переживаниях относительно тех факторов, которые влияют на состояние их благополучия.

Здоровье в структуре ценностей человека

На сегодняшний момент данной проблемой в основном занимаются ученые-медики, что определяет и основной подход к ней: используется медико-биологические понятия и не учитывается социальный аспект данной проблематики. Проблеме здоровья в дискурсе психологии и социологии управления в по-

следнее время большое внимание уделяют социологи и психологи, в том числе сотрудники Московского государственного педагогического университета (МГПУ) [1, 3, 4, 5, 9, 10].

Можно поддержать точку зрения Ю. П. Лисицына, утверждающего, что здоровый образ жизни представляет собой не только отсутствие вредных привычек, но и активную деятельность по формированию гармоничной физически и духовно развитой личности. Всемирная организация здравоохранения также определяет здоровье как не только отсутствие болезней, но и как состояние полного физического, душевного и социального благополучия. Это говорит о том, что формирование в сознании людей ценности своего здоровья – процесс, требующий системного подхода, который охватывает большое количество компонентов и включает в себя основные сферы жизнедеятельности индивидов. Формирование образа жизни, направленного на поддержание и укрепление своего здоровья, позволит индивиду не только прожить более долгую и счастливую жизнь, но и значительно более эффективно осуществлять функции, возложенные на него обществом.

Здоровый образ жизни дает возможность сохранять, поддерживать психическое и физическое здоровье, повысить адаптационные

возможности организма. Сюда включаются такие способы активной жизнедеятельности человека, которые могут максимально укрепить индивидуальное и общественное здоровье.

В этом ключе здоровый образ жизни представляют собой качественную сторону образа жизни человека. На сегодняшний момент наблюдается значительный рост рисков, связанных с различными сторонами жизни человека. Увеличиваются опасности, носящие экологический, политический, психологический характер. Происходит значительное усложнение общественной жизни. Все это крайне негативно сказывается на состоянии здоровья людей. Именно поэтому поведение, ориентированное на сохранение и укрепление своего здоровья, должно стать основой для современного образа жизни индивидов. Здоровье должно занимать верхнюю ступень в иерархии потребностей личности, для того чтобы человек мог противостоять тем вызовам, с которыми ему приходится сталкиваться.

Однако, как показывают социологические исследования, в большинстве своем для граждан Российской Федерации здоровье не только не является ценностным ориентиром, но и выступает в качестве объекта эксплуатации. Население страны не только не соблюдает здоровый образ жизни, но и активно подвергает себя большому числу рисков, связанных со здоровьем. Низкая медицинская активность, несоблюдение режимов питания, труда, отдыха, сна – все это крайне негативно сказывается на будущем не только отдельного человека, но и страны в целом. В таких условиях требуется разработка государством дополнительных социальных программ по поддержанию здоровья нации. Хорошо известно, что болезнь легче предупредить, чем вылечить, и основным фактором такого предупреждения должны стать сознательные действия людей, направленные на формирование здоровьесохраняющего поведения. Люди забывают о том, что здоровье позволяет человеку вести активную творческую жизнь, и, чем раньше человек осознает необходимость ведения здорового образа жизни, тем меньше ему придется расходовать средств в последующие годы на коррекцию здоровья, тем более гармоничной будет его личность.

Формирование такого поведения должно начинаться с юношеских лет. Ведь именно молодежь как наиболее активно развивающаяся

социальная группа наиболее подвержена различного рода рискам и нуждаются в навыках сбережения и укрепления здоровья. Молодые люди еще не осознают важность своего здоровья для будущего и часто склонны недооценивать его ценность [3]. Социологические исследования подтверждают, что молодые люди относятся к своему здоровью скорее формально. У них отсутствуют действия, направленные на реализацию здорового образа жизни в реальном поведении. Это может быть связано с тем, что молодежь не имеет достаточно разностороннего взгляда на эту проблему, фокусируя понимание здорового образа жизни только на таких его аспектах, как правильное питание и отказ от вредных привычек. Часто складывается такая ситуация, когда принципы здорового образа жизни оказываются для них навязанными извне, и молодые люди не делают их основой своего поведения. В этой связи требуется обучение молодых людей здоровому образу жизни, чтобы расширить их представление о здоровьесохранительном поведении и тем самым создать ту базу, которая позволит им действительно получать удовольствие от жизни, не подвергая свой организм нагрузкам, которые негативно скажутся в будущем, снизят их социальное самочувствие и возможность осуществлять свои функции в обществе.

Отношение молодежи к здоровому образу жизни

Социологический центр Российской академии государственной службы при Президенте РФ (СЦ РАГС) в 2010 г. провел исследование «Здоровый образ жизни как социальная ценность и реальная практика» ($N = 600$). Исследование позволило выявить отношение молодых людей к своему здоровью.

Опрос показал, что 56,9% молодых людей в возрасте от 18 до 24 лет считают, что их здоровье в хорошем состоянии. Однако более старшее поколение (от 25 до 29 лет) оценивает состояние своего здоровья более пессимистично: отмечают здоровье как хорошее лишь 47,2% респондентов. При этом из табл. 1 хорошо видно, что количество молодых людей говорящих, что их здоровье находится на удовлетворительном уровне, удваивается по сравнению с группой более молодых респондентов. Можно предположить, что к 29 годам молодежь более реально

Таблица 1

Самооценка состояния здоровья молодежи, %

Как Вы в целом оцениваете состояние своего здоровья?	Возрастные группы	
	18–24	25–29
Очень хорошее	14,4	7,4
Хорошее	56,9	47,2
Удовлетворительное	26,8	41,0
Плохое	1,1	1,7
Очень плохое	0,3	1,7
Затруднились ответить	0,5	1,0

Таблица 2

Самооценка ведения здорового образа жизни молодежи, %

Можете ли Вы сказать, что ведете здоровый образ жизни?	Возрастные группы	
	18–24	25–29
Да	16,0	15,3
Скорее да, чем нет	44,2	37,1
Скорее нет, чем да	26,8	34,1
Нет	6,9	6,6
Затруднились ответить	6,1	6,9

оценивает состояние здоровья. Так что стоит обратить внимание на то, что увеличивается число молодых людей, которые оценивают свое состояние здоровья как «плохое» и «очень плохое», то есть с возрастом их самочувствие ухудшается, и они уже сами отмечают эти ухудшения, которые не позволяют им жить с прежней эффективностью.

При этом, отвечая на вопрос «В какой мере Вы заботитесь о своем здоровье?», большинство опрошенных ответило, что в основном заботится – 48,6% в группе 18–24-летних и 52,0% в группе 25–29-летних. Большинство респондентов соглашается с утверждением, что необходимо вести здоровый образ жизни: отвечают «Да, обязательно» 50,6% в группе 18–24-летних и 47,2% в группе 25–29-летних. На вопрос «Можете ли Вы сказать, что ведете здоровый образ жизни?» лишь незначительная часть однозначно отвечает «Да» – 16,0 и 15,3% соответственно (табл. 2). Это говорит о, скорее, теоретическом отношении к данному вопросу.

В ответе на вопрос о том, почему они не ведут здоровый образ жизни, респонденты

в возрасте 18–24 лет чаще всего указывают в качестве причин: лень – 39,3%; вредные привычки – 33,6%; нагрузку на работе – 31,1%; нехватку времени – 33,6%. В возрастной группе 25–29-летних показатели несколько изменяются: лень – 37,6%; вредные привычки – 31,2%; нагрузка на работе – 35,5%; нехватка времени – 36,6% (см. диаграмму). При этом молодые люди из старшей группы чаще отмечают, что вести здоровый образ жизни им мешают черты характера – 18,3% против 10,7% в возрастной группе 18–24-летних. Это может указывать на то, что воздействие на возрастную группу 25–29-летних осложняется наличием у них устоявшихся привычек и моделей поведения, что требует, в свою очередь, разработки иного подхода к проблеме формирования здорового образа жизни, нежели в возрастной группе 18–24-летних.

Также подтверждается тот факт, что более старшая группа уже не столь оптимистично оценивает свое здоровье – в качестве причин они реже указывают на «отсутствие необходимости» – 7,4%, в то время как в младшей группе так отвечают 3,2% респондентов.

Факторы, мешающие молодежи вести здоровый образ жизни, %

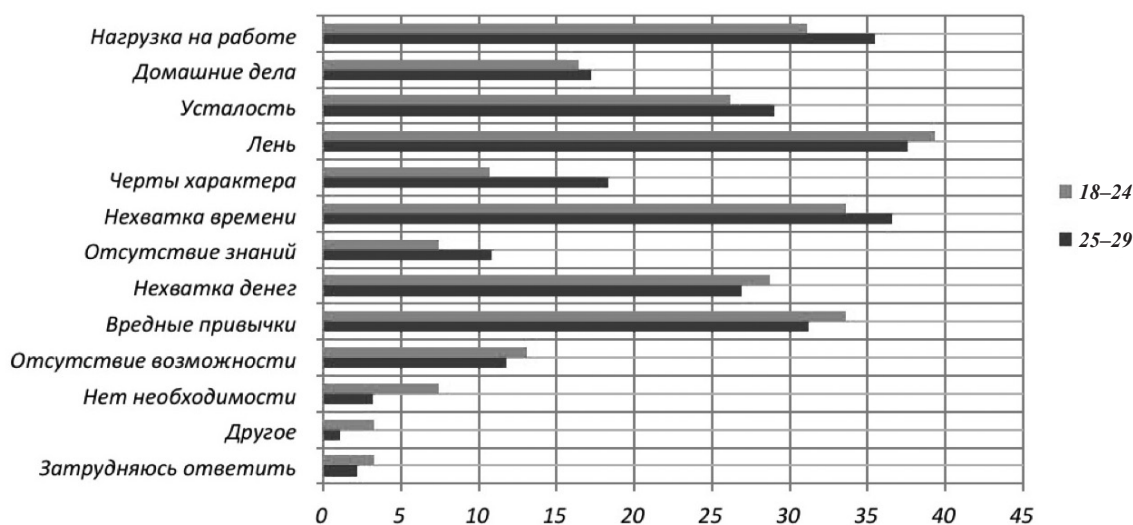


Таблица 3

Мотивация студентов, ведущих здоровый образ жизни, %

Если Вы ведете здоровый образ жизни, что Вас к этому побуждает?	Возрастные группы	
	18-24	25-29
Необходимость поддерживать работоспособность	33,9	40,0
Необходимость укреплять не очень хорошее здоровье	17,0	21,7
Желание хорошо выглядеть	65,1	65,8
Желание быть культурным человеком	20,2	14,2
Привычка так жить с детства	21,1	14,2
Делаю это за компанию с близкими людьми, друзьями	8,3	4,2
Служебная необходимость	1,8	6,7
Желание сохранять здоровье и прожить долгую жизнь	49,1	62,5
Получаю поощрения на работе	1,8	1,7
Другое	1,8	1,7
Затруднились ответить	2,8	0,8

На вопрос «Почему Вы ведете здоровый образ жизни?» самым популярным ответом является «Желание хорошо выглядеть»: 65,1% в группе 18–24-летних и 65,8% в группе 25–29-летних. Второй по популярности ответ: «Желание сохранить здоровье» – 49,1 и 62,5% соответственно (табл. 3). Это еще раз подтверждает тот факт, что с возрастом молодежь склонна более объективно и ответственно подходить к своему здоровью, что может быть связано с ухудшением его самооценки: юноши и девушки начинают ощущать нехватку здо-

ровья и пытаются восстановить былую форму. Этот тезис подтверждает и то, что на третьем месте в оценке мотивации к ведению здорового образа жизни у молодых людей находится «необходимость поддерживать работоспособность»: 33,9 и 40% соответственно. Все это свидетельствует о том, что по мере взросления жизни юноши и девушки все острее понимают необходимость сохранения здоровья, однако в более молодом возрасте они не склонны еще связывать состояние своего здоровья с успешностью в жизни, на работе и в семье. Немного

Таблица 4

Основные причины заботы студентов о своем здоровье, %

Причины заботы	Юноши	Девушки
Воспитание	17,6	12,6
Влияние окружающих людей	7,8	8
Воздействие медицинской информации	6,9	9
Ухудшение здоровья	13,7	20,6
Требование родных и друзей	4,9	9
Желание быть физически сильнее, здоровее	48	38,2
Другое	1	2,5

Таблица 5

Частота употребления студентами спиртных напитков, %

Напитки	Употребляют часто		Употребляют редко		Не пьют вообще	
	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки
Сухие вина, шампанское	5,4	8,5	60,6	29,3	29,3	22,5
Крепкие напитки	8,1	2	46,3	26	40,5	68,1
Пиво	32,6	16	38,9	40,7	25,8	40,7

повзрослев и уже перенеся ощутимые для них потери в здоровье, молодые люди более бережено подходят к данному вопросу [12].

Не все молодые люди понимают необходимость ведения здорового образа жизни. Те юноши, которые оценивали свое здоровье как «хорошее», считают, что в данном вопросе определяющим фактором являются «усилия самого человека» – так ответили 46,0% опрошенных. При этом те, кто оценивают свое здоровье как «плохое», считают, что на первом месте находятся «условия жизни» – 40,5% опрошенных.

Девушки, которые оценили свое здоровье как хорошее, считают важными «усилия самого человека» наиболее важными, на втором месте – «условия жизни» (38,9%) и на третьем – «вредные привычки» (34,6%). Те же девушки, которые оценивали свое здоровье как «плохое», как и юноши, считали, что ключевую роль в состоянии здоровья играют «условия жизни» (46,5%), при этом выбрали «наследственность» и «усилия человека» 31,4% респондентов-девушек. Это значит, что оценка молодыми людьми своего состояния здоровья напрямую для них зависит от важности собственных усилий по решению этой проблемы.

При этом в оценке мотивации к заботе о здоровье наиболее частыми ответами были «желание быть физически развитыми» и «желание не отставать от других». На второе место юноши ставят воспитание, а девушки – ухудшение здоровья (табл. 4).

Это может указывать на то, что девушки более внимательны к состоянию свое здоровья. При этом, осознавая необходимость заботы о своем здоровье, они чаще ссылаются на различные внешние факторы. Юноши же считают это делом личного выбора. Тем не менее 86% девушек и 92% юношей считают, что необходимо заботиться о своем здоровье.

Стоит также отметить негативные моменты в вопросе заботы о здоровье. Одной из самых распространенных пагубных привычек является употребление спиртосодержащих напитков. Не употребляют алкоголь вообще около 39% опрошенных. Самым распространенным алкогольным напитком является пиво (табл. 5) [6, с. 52–54], на втором месте у юношей находятся крепкие напитки, а у девушек – сухие вина и шампанское.

Не очень хорошо обстоят дела и с табакокурением. В среднем юноши выкуривают значительно больше сигарет в день, чем девушки. Если 10–20 сигарет в день выкуривают

лишь 28,2, то среди юношей таких – уже 42,8. Также среди юношей больше тех, кто употребляет более 20 сигарет в день – 8,3% юношей и 2,8% девушек. Девушки стараются курить меньше, возможно, стараясь минимизировать вред своему организму. До 10 сигарет в день выкуривают – 48,9% юношей и 69% девушек. Из этого можно сделать вывод, что, как и при распитии алкоголесодержащих напитков, девушки склонны более бережно подходить к своему здоровью [9, с. 82].

Также ученые выявили тесную взаимосвязь между психическими расстройствами и подверженностью табакокурению у молодых людей. Американские исследования показывают, что страдают психическими расстройствами 41% курильщиков. Данная взаимосвязь носит весьма сложный характер, когда курение превращается в самолечение человеком своего эмоционального состояния. Такое «лечение» негативно сказывается как на физическом, так и на психическом уровне, только усиливая эту зависимость и стрессы, связанные с нею.

На сегодняшний момент складываются крайне негативные тенденции в отношении здоровья среди молодежи. Отчетливо видно потребительское отношение к этому важному жизненному ресурсу. Сложности, связанные с началом вхождения в существующие экономические отношения, еще более усугубляют эту картину. Все это крайне негативно влияет на дальнейшую жизнь молодых людей, в том числе на развитие семейных отношений и вступление в брак – потери в здоровье сказываются не только на бытовой сфере жизни молодой семьи, но и на процессе зачатия и рождения ребенка.

Учитывая все сказанное выше, можно выделить модели отношения молодых людей к здоровому образу жизни. Они определяются такими параметрами, как степень заинтересованности в информации по здоровому образу жизни, необходимость реализации лучших социальных практик здорового образа жизни в повседневной деятельности.

Первая модель основана на том, что человек, осознавая потребность в здоровом образе жизни, активно укрепляет и поддерживает свое здоровье, реализуя это в своем поведении. Связано это с отказом от вредных привычек, с соблюдением режимов труда и отдыха, сна, питания, с физическими упражнениями и т.д. В данной модели молодые люди активно ин-

тересуются идеями здорового образа жизни, постоянно пополняя свои знания в этой сфере новой информацией о способах укрепления своего здоровья. Они прекрасно понимают ценность здоровья как основы для всестороннего развития своей личности.

Вторая модель отношения к здоровому образу жизни связана с тем, что человек, зная о необходимости заботы о своем здоровье, тем не менее реализует эти знания в своем поведении не в полном объеме ввиду особенностей образа жизни в целом. Осознавая потребность в здоровом образе жизни, он следует этим принципам частично. К примеру, будучи не в силах по тем или иным причинам поддерживать режим питания, труда и отдыха, он старается компенсировать это прогулками на свежем воздухе, занятиями физической культурой и спортом.

Третья модель основана на том, что человек понимает необходимость следования здоровому образу жизни, осознает потребность укрепления своего здоровья, но, ссылаясь на различные факторы, такие как нехватка времени или средств, не следует идеям здорового образа жизни. Для этой модели характерно то, что реальное поведение молодых людей не соответствует объективной потребности в работе над своим здоровьем, а недостаточную самоорганизацию они оправдывают надуманными внешними предложениями.

Четвертая модель отношения к здоровому образу жизни является наиболее саморазрушительной. Заключается она в том, что молодые люди не проявляют никакого желания развивать у себя здоровьесберегающее поведение, отрицая даже получение теоретической информации по проблеме. Дополнительно это все усугубляется нездоровым образом жизни, связанным с употреблением алкогольной и наркосодержащей продукции, что, несомненно, разрушает здоровье и приводит к пагубным последствиям.

Заключение

Формирование здорового образа жизни – это процесс, который не имеет завершения. Стоит отметить, что важным индикатором состояния общества является здоровье молодых людей. При этом именно на студенческие годы приходится рост количества заболеваний. Несмотря на то что, как показывают исследо-

вания, большинство молодых людей понимает необходимость ведения здорового образа жизни, они обладают недостаточно высокой степенью информированности в этой области. Усугубляется это также личностными особенностями – нехватка силы воли отрицательно

влияет на формирование здорового образа жизни, наравне с проблемами организации своего личного времени и отсутствием денег для регулярного посещения спортивных секций, залов и иных мероприятий, связанных с развитием и укреплением своего здоровья.

Литература

1. **Ананишнев В. М.** Социология влияния. М.: ООО НИЦ «Инженер», 2011. 255 с.
2. **Ананишнев В. М.** Современные социологические теории и школы. М.: ООО НИЦ «Инженер», 2011. 272 с.
3. **Антропова М. В., Манке Г. Г., Кузнецова Л. М., Бородкина Г. В.** Здоровье школьников: результаты лонгитюдного исследования // Педагогика. 1995. № 2. С. 26–31.
4. **Бородкина Г. В., Романова Е. Г.** Мотивация к рождению детей в моно- и межэтнических семьях // Системная психология и социология. 2011. № 3. С. 134–139.
5. **Гостев А. Н.** Система российских традиций в студенческом самоуправлении // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 116–123.
6. **Журавлева И. В.** Установки на здоровье и мотивы заботы о нем // Здоровье студентов: социологический анализ. М.: Институт социологии РАН, 2012.
7. **Иванова Л. Ю.** Потребность в информации о здоровье и здоровый образ жизни // Здоровье студентов: социологический анализ. М., 2012.
8. **Иванова Л. Ю.** Активность студентов в сфере физической культуры // Здоровье студентов: социологический анализ. М.: Институт социологии РАН, 2012.
9. **Ивахненко Г.** Употребление студентами психоактивных веществ // Здоровье студентов: социологический анализ. М.: Институт социологии РАН, 2012.
10. **Романова Е. С., Абушкин Б. М., Ткаченко А. В.** Родительская общественность в решении образовательной политики // Системная психология и социология. 2014. № 2(10). С. 127–137.
11. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. М.: Воениздат, 2004.
12. **Старовойтова С. Ю.** Отношение к здоровью рабочей молодежи // Известия Саратовского университета. 2012. Т. 12. С. 68–70.

References

1. **Ananishnev V. M.** Sociology of Influence. M: Open Company FACE DOWNWARDS “Engineer”, 2011. 255 p.
2. **Ananishnev V. M.** The Modern Sociological Theories and Schools. M: Open Company FACE DOWNWARDS “Engineer”, 2011. 272 p.
3. **Antropov M. V., Manke G. G., Kuznetsova L. M., Borodkin G. V.** Health of Schoolboys: Results Longitudinal Researches // Pedagogics. 1995. № 2. P. 26–31.
4. **Borodkina G. V., Romanova E. S.** Motivation by a Birth of Children in Mono- and Interethnic Families // System Psychology and Sociology. 2011. № 3. P. 134–139.
5. **Gostev A. N.** System of the Russian Traditions in Student’s Self-Management // System Psychology and Sociology. 2013. № 7. P. 116–123.
6. **Zhuravlyova I. V.** Installation on Health and Motives of Care about it // Health of Students: The Sociological Analysis. M., 2012.
7. **Ivanova L. Ju.** Needed Information about Health and a Healthy Way of Life // Health of Students: the Sociological Analysis. M., 2012.
8. **Ivanova L. Ju.** Activity of Students in Physical Training Sphere // Health of Students: the Sociological Analysis. M., 2012.
9. **Ivahnenko G.** Use psychoactive agents by students // Health of Students: the Sociological Analysis. M., 2012.
10. **Romanova E. C., Abusjkin B. M., Tkachenko A. V.** The Parental Public in the Decision of an Educational Policy // System Psychology and Sociology. 2014. № 2 (10) P. 127–137.
11. **Ryzhov B. N.** The History of Psychological Thought. M.: Voenizdat, 2004.
12. **Starovoitova S. Ju.** Relation to Health of the Worker Youth // News of the Saratov University. 2012. Vol. 12. P. 68–70.

**ЦИКЛИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ
ЗАПАДНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СИСТЕМ:
США, ФРАНЦИЯ, АНГЛИЯ**

Ткаченко А. В.
МГПУ, Москва

Статья продолжает исследование, опубликованное в предыдущем номере журнала, и содержит анализ развития американского, французского и английского обществ в Новое время. Дается обоснование теории о прохождении социальной системы через последовательно сменяющиеся друг друга фазы, состоящие из 30-летних поколенных циклов.

Ключевые слова: социальная система, системный подход, циклическое развитие, поколение, социальный конфликт, фаза развития социальной системы, переходная стадия развития.

**CYCLIC DEVELOPMENT
OF WESTERN SOCIAL SYSTEMS:
THE USA, FRANCE, ENGLAND**

Tkachenko A. V.
MCTTU, Moscow

This article is a continuation of the research published in the previous number of the journal. The article is devoted to an analysis of the development of American, French and English social systems in the last centuries. The author grounds his theory about passing of each social system through the certain changing phases which consist of 30-years generation cycles.

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

**Циклы развития американской
социальной системы от фазы
ее утверждения до фазы расцвета
(середина XIX – начало XXI в.)**

*II переходная стадия в развитии
американской социальной системы
(конец 1840-х – середина 1860-х гг.,
или IV столкновение поколений)*

Четвертое столкновение поколений в США (конец 1840-х – середина 1860-х гг.) – время, когда поколения президентов А. Линкольна (р. в 1809 г.) и У. Гранта (р. в 1822 г.) бросили вызов поколениям сторонников рабовладения, рожденным на рубеже XVIII-XIX вв. Это привело к Гражданской войне Севера и Юга – крупнейшему общественному противостоянию в истории Америки. Когда в 1859 г. представитель поколения детей «отцов-основателей» Дж. Браун (р. в 1800 г.) призвал отменить рабство и поднял мятеж, его поколение не поддержало бунтаря, и мятеж был подавлен. Рабство смогло отменить лишь поколение внуков создателей США.

**Фаза утверждения
американской социальной системы
(середина 1860-х – 1960-е гг.,
или V-VIII поколенные циклы)**

V поколенный цикл в истории США (1850-е – 1870-е гг.) – правление поколений А. Линкольна и У. Гранта и становление поколения президентов, правивших в начале XX в.: В. Вильсона (р. в 1856 г.), Т. Рузвельта (р. в 1858 г.) и др. Последнее поколение сформировалось в эпоху сильных социальных потрясений и привело Соединенные Штаты к могуществу и экономическому процветанию.

Пятое столкновение поколений (рубеж 1870-х – 1880-х гг.) – окончание Реконструкции Юга, уход с политической арены воинственного поколения А. Линкольна, внутривнутриполитическая борьба вокруг выборов президента Р. Хейса и убийство президента Дж. Гарфилда, смертельно раненного спустя три месяца после вступления в должность.

VI цикл (1880-е – 1900-е гг.) – эпоха бурного экономического роста. Поколение президента Г. Кливленда (р. в 1837 г.) во-

время уступило власть поколению Т. Рузвельта, взявшему курс на построение великой империи. В эти годы завершилось становление поколения президентов К. Кулиджа (р. в 1872 г.) и Г. Гувера (р. в 1874 г.), правивших в экономически успешные 1920-е гг. и веривших в развитие общества без серьезных потрясений. Однако правление этих президентов обернулось сильнейшим социально-экономическим кризисом 1929–1933 гг. В данную эпоху происходило становление поколения президентов Ф. Рузвельта (р. в 1882 г.), Г. Трумэна (р. в 1884 г.) и Д. Эйзенхауэра (р. в 1890 г.), которое вывело США из кризиса и завершило превращение страны в сверхдержаву.

Шестое столкновение поколений рубежа 1900-х – 1910-х гг. ознаменовало конфликт повзрослевшего поколения Ф. Рузвельта с уходящим поколением Т. Рузвельта и завершилось в годы Первой мировой войны.

VII цикл (1910-е – 1930-е гг.) – завершение правления поколения В. Вильсона и правление поколения Ф. Рузвельта. Именно эти два человека являлись самыми значительными политическими фигурами в данный исторический период. Президент В. Вильсон обогатил страну, воспользовавшись ослаблением европейских участников Первой мировой войны и распадом Российской империи, а также добился принятия Германией капитуляции на его условиях. Однако пережитый им инсульт, повлекший за собой инвалидность и скорую смерть, знаменовал уход от власти того поколения, которое успешно управляло Америкой в первые два десятилетия XX века. Лидер нового поколения Ф. Рузвельт завершил дело, начатое В. Вильсоном, и, приняв участие в заключительном этапе разгрома фашистской Германии, оставил страну еще более богатой и сильной. В эту эпоху родились все президенты, правившие в США в 1960-е – 1980-е гг.: Л. Джонсон (р. в 1908 г.), Р. Рейган (р. в 1911 г.), Р. Никсон (р. в 1913 г.), Дж. Форд (р. в 1913 г.), Дж. Кеннеди (р. в 1917 г.), Дж. Картер и Дж. Буш-старший (оба родились в 1924 г.). Большинство лидеров данных поколений оказались долгожителями.

Седьмое столкновение поколений начала 1930-х – начала 1940-х гг. было связано с конфликтом между поколениями Г. Гувера и Д. Эйзенхауэра. Протекал конфликт

на фоне экономического кризиса и депрессии, подъема левого движения и отрицания социальных ценностей начала столетия. Завершился конфликт с началом Второй мировой войны.

VIII цикл (1940-е – 1960-е гг.) – завершение правления поколения Ф. Рузвельта и Д. Эйзенхауэра, правление поколения Л. Джонсона и Р. Никсона и начало становления поколения У. Клинтона и Дж. Буша-младшего (оба родились в 1946 г.).

*III переходная стадия
в развитии американского общества
(рубеж 1960-х – 1970-х гг.,
или VIII столкновение поколений)*

III переходная стадия вскрывает несоответствие между ритмами социодинамики США и России. В конце 1960-х гг. в США (и вообще на Западе – во Франции, Чехии и т.д.) проходили молодежные демонстрации, а в России общество пребывало в спокойствии, точно так же, как впоследствии, в конце 1980-х гг., в России повсеместно проходили митинги, а на Западе, наоборот, это время прошло без существенных политических конфликтов. Восьмое столкновение поколений в США, относящееся к рубежу 1960-х – 1970-х гг., известно как время бунта молодежи, движения хиппи и антивоенных демонстраций. С правящим поколением Р. Никсона конфликтовало не столько поколение У. Клинтона, так как оно еще до конца не сформировалось, сколько поколение рожденных в середине 1930-х – первой половине 1940-х гг., которое политически созрело, но так и не получило власти. Среди американских президентов нет ни одного, кто бы родился в период с 1924 по 1946 г. Таким образом, мы имеем дело с целым «потерянным поколением», за которое всю жизнь решали, что делать, люди из поколений Г. Трумэна и Р. Никсона. Показательно, что это поколение не выступало против президента Дж. Кеннеди, хотя он принадлежал к тому же поколению, что и Р. Никсон. Объясняется это тем, что Кеннеди был убит в 1963 г., когда протестующее поколение еще до конца не прошло процесс становления. Поэтому основные протесты пришлось на рубеж 1960-х – 1970-х гг. и сопровождалось очередным экономическим кризисом.

Фаза расцвета американской социальной системы (с середины 1970-х гг., или с IX поколенного цикла)

IX цикл (1970-е – 1990-е гг.) – период завершения правления поколения Р. Никсона и Р. Рейгана, которое своевременно (в середине периода) было «разбавлено» правлением поколения Дж. Картера и Буша-старшего. На эти годы пришлось завершение становления поколения президента Б. Обамы (р. в 1961 г.), синхронного поколению председателя правительства России Д. А. Медведева. В целом, в IX цикле отмечается спад общественно-недовольства, происшедший вследствие ряда причин: экономических успехов Америки, гордости за выигранное противостояние с Советским Союзом, укрепления среднего класса при серьезных структурных изменениях общества, когда доля интеллектуальных служащих в населении страны в три раза превысила долю занятых в промышленности и сельском хозяйстве.

Девятое столкновение поколений (конец 1990-х – 2000-е гг.) ознаменовалось не только новым ростом общественного недовольства, попыткой импичмента президенту У. Клинтону и избранием первого в истории Америки чернокожего главы государства, но и сменой правящего поколения: вместо поколения У. Клинтона и Дж. Буша-младшего к власти начинает приходиться поколение Б. Обамы. Рейтинги популярности действующих президентов становятся самыми низкими за последние десятилетия, а явка избирателей на президентских выборах – самой высокой за 100 лет. На это же время приходится многочисленные военные конфликты, спровоцированные властями США: войны в Югославии, Афганистане, Ираке, Ливии и т.д.

Современный, X, цикл (2000-е – 2020-е гг.) интересен тем, что в первой его половине поколение Дж. Буша-младшего и У. Клинтона, которое еще не исчерпало своих политических ресурсов, старалось перехватить инициативу у поколения Б. Обамы, которое только «доросло» до большой политики. Старое поколение не сдается и периодически выдвигает против Обамы своих представителей на президентские выборы: в 2008 г. – сенатора Дж. Маккейна (р. в 1936 г.), а в 2012 г. – мормонского епископа М. Ромни (р. в 1947 г.) – ровесника У. Клинтона и Дж. Буша-младшего. В окружении еще

не пожилого Б. Обамы наибольшее влияние всегда имели люди, родившиеся в 1940-е гг.: вице-президент Дж. Байден (р. в 1942 г., госсекретари Дж. Керри (р. в 1943 г.) и Х. Клинтон (р. в 1947 г.), министр обороны Ч. Хэйгел (р. в 1946 г.), время политической активности которых уходит. С начала 2010-х гг. в окружение Б. Обамы все чаще входит поколение середины 1950-х – середины 1960-х гг.: директор ЦРУ Дж. Бреннан, старший советник президента Д. Аксельрод и министр финансов Дж. Лью (все родились в 1955 г.), старший советник В. Джаррет (р. в 1956 г.) и советник по вопросам национальной безопасности С. Райс (р. в 1964 г.).

Следующее столкновение поколений произойдет не ранее середины 2020-х гг., когда подрастут американцы, родившиеся в конце XX в. – при президенте У. Клинтоне. В то время как в России и Европе фиксируются тенденции, которые «меняют внутреннее устройство всех государств, видоизменяют политический строй, социально-экономические отношения, взаимодействие власти, собственности и т.д.» [9, с. 130], в США политическая система и государственная идеология за 150 лет не претерпели и не претерпевают существенных изменений [1], что характерно для стабильных обществ, пребывающих в фазах утверждения и расцвета. Как это и должно быть накануне перехода к фазе надлома, Америка еще продемонстрирует к середине нашего столетия проявление своего высшего экономического и политического могущества.

Циклы развития французской социальной системы от фазы расцвета до фазы инерции (конец XVI – начало XXI в.)

Фаза становления французской социальной системы (1220-е – 1420-е гг., или I–VII поколенные циклы)

III переходная стадия в развитии французской социальной системы (1570-е – 1580-е гг., или XII столкновение поколений)

Двенадцатое столкновение поколений во Франции (1570-е – 1580-е гг.) – время разгара религиозных войн. В 1572 г. во время Варфоломеевской ночи погибли около 30 тыс. чел.

Кровопролитие пошло на убыль только после убийств в 1588-1589 гг. вождя католиков герцога Генриха де Гиза (р. в 1550 г.) и короля Генриха III (р. в 1551 г.). Оставшийся в живых их сверстник, тезка и противник, вождь гугенотов и король Наварры Генрих (р. в 1553 г.) стал королем под именем Генриха IV и установил правление династии Бурбонов.

Фаза расцвета французской социальной системы (1590-е – 1780-е гг., или XIII – XIX поколенные циклы)

XIII поколенный цикл (1580-е – 1600-е гг.) – правление поколения Генриха IV и становление поколения кардинала Ришелье (р. в 1585 г.), детство которого прошло в годы гражданского противостояния, оставившего у его сверстников печальные воспоминания.

Тринадцатое столкновение поколений (конец 1600-х – 1610-е гг.) – время обострения политической борьбы в связи со смертью Генриха IV. В 1614 г. ровесник покойного короля и его главный советник герцог М. Сюлли (р. в 1560 г.) был отправлен в отставку. Его место занял Кончино Кончини (р. в 1575 г.), представлявший достигшее зрелости поколение, идущее на смену поколению Генриха IV и Сюлли. Но в 1617 г. Кончини был убит своим ровесником и конкурентом герцогом Ш. Люинем (р. в 1578 г.), после чего останки временщика были зажарены перед статуей Генриха IV и съедены простоллюдинами. Люинь отправил в ссылку вдову Генриха IV Марию Медичи (р. в 1575 г.), но через некоторое время столкнулся с завершившим свое становление поколением кардинала Ришелье. В результате в 1624–1642 гг. первым министром был уже более молодой Ришелье.

XIV цикл (1610-е – 1630-е гг.) – завершение становления поколения Людовика XIII Справедливого (р. в 1601 г.).

Четырнадцатое столкновение поколений (1630-е – 1640-е гг.) – время мятежей, направленных против Ришелье и организованных представителями младших поколений – герцогом Гастоном Орлеанским, казненным в 1632 г. герцогом А. Монморанси и казненным в 1642 г. маркизом де Сен-Маром. Преждевременная кончина Людовика XIII привела к продолжению политической борьбы: против ровесника умершего короля кардинала Джулио Мазарини (р. в 1602 г.) выступила Фронда

во главе с Великим Конде (р. в 1621 г.). Таким образом, завершившее свое становление поколение принца Конде попыталось отобрать власть у поколения Людовика XIII и Мазарини. Хотя Мазарини победил, время господства его поколения неминуемо уходило, и вскоре побежденный Конде был восстановлен в своих титулах и правах.

XV цикл (1640-е – 1660-е гг.) – становление поколения Людовика XIV Великого (р. в 1638 г.) и правление поколения его матери Анны Австрийской (р. в 1601 г.) и кардинала Мазарини.

Пятнадцатое столкновение поколений (1660-е – начало 1670-х гг.) – победа достигшего полной зрелости поколения Великого Конде и министров Фуке и Кольбера над поколением Анны Австрийской и Мазарини. В 1661 г. Мазарини умер, и Анна удалилась в монастырь. Сразу после этого началась борьба за власть внутри поколения 1610-х гг. рождения. В том же 1661 г. Ж.-Б. Кольбер (р. в 1619 г.) добился ареста своего соперника Н. Фуке (р. в 1615 г.) и на два десятилетия возглавил правительство. Арест Н. Фуке произвел его старший сверстник – лейтенант королевских мушкетеров Ш.О. д'Артаньян (р. в 1611 г.), уже тогда уважаемый в армии и впоследствии ставший широко известным по романам А. Дюма-отца.

XVI цикл (1670-е – 1690-е гг.) – правление поколения Людовика XIV и завершение правления поколения Кольбера.

Шестнадцатое столкновение поколений (рубеж 1690-х – 1700-х гг.) – борьба поколений, родившихся после Фронды, с господством поколения Людовика XIV. Прочарствовав 72 года, престарелый король оставил после себя лишь одного наследника – пятилетнего правнука Людовика, в то время как по закону власть должна была перейти к поколению детей Короля-Солнца.

XVII цикл (1700-е – 1720-е гг.) – начало становления поколения Людовика XV Возлюбленного (р. в 1710 г.) и правление поколения герцога Филиппа Орлеанского (р. в 1674 г.) – регента при малолетнем монархе.

Семнадцатое столкновение поколений (рубеж 1720-х – 1730-х гг.) – время завершения взросления поколения Людовика XV. В 1723 г. регентом стал герцог Людовик Бурбон-Конде (р. в 1692 г.), поколение которого пыталось сместить поколение бывшего регента Филиппа Орлеанского. Однако уже

в 1726 г. король заявил, что намерен править страной самостоятельно.

XVIII цикл (1730-е – 1750-е гг.) – правление поколения Людовика XV.

XVIII столкновение поколений (конец 1750-х – 1760-е гг.) – борьба за власть поколения 1720-х гг. До 1743 г. 17 лет правительство возглавлял представитель поколения, которое должно было потерять свое влияние на 30 лет раньше, – кардинал Флэри (р. в 1653 г.). Его смерть помогла беспрепятственно утвердиться у власти только сформировавшемуся поколению герцога Э.Ф. Шуазеля (р. в 1719 г.) и маркизы де Помпадур (р. в 1721 г.). Последняя покровительствовала художникам и архитекторам, работавшим в стиле рококо, особенно популярном среди представителей ее поколения. Однако после смерти маркизы ее поколение раскололось, так как высшие посты заняли противники Шуазеля канцлер Мопу и герцог д'Эгийон, которые поддержали новую фаворитку короля – графиню Дюбарри (р. в 1746 г.).

XIX цикл (1760-е – 1780-е гг.) – становление поколения трех братьев-королей: Людовика XVI (р. в 1754 г.), Людовика XVIII (р. в 1755 г.) и Карла X (р. в 1757 г.) и начало становления поколения прославленного Наполеона I (р. в 1769 г.) и короля Луи-Филиппа Орлеанского (р. в 1773 г.).

IV переходная стадия в развитии французской социальной системы (конец 1780-х – 1790-е гг., или XIX столкновение поколений)

Деятнадцатое столкновение поколений (конец 1780-х – 1790-е гг.) – время Великой французской революции. Почти все революционеры принадлежали к поколениям, родившимся в 1740-е – 1750-е гг.: это и республиканцы Ж.-П. Марат (р. в 1743 г.), М. Робеспьер (р. в 1758 г.) и Ж. Дантон (р. в 1759 г.), и сторонники конституционной монархии О. Мирабо (р. в 1749 г.), Ж. Лафайет (р. в 1757 г.) и др. Ровесником революционных лидеров был Людовик XVI. Их поколения завершили становление в 1780-е гг. и сначала, в 1789 г., выступили против поколения последних министров Людовика XV, а затем, в 1793-1794 гг., ввязались в конкурентную борьбу друг против друга, что привело к массовому террору. Наиболее радикальные позиции занимали яко-

бинцы, родившиеся после середины 1750-х гг. (Робеспьер, Кутон, Эбер, Сен-Жюст, Бабёф), так как становление их поколения только завершилось во время революции; охваченные энтузиазмом, они требовали больших преобразований, нежели умеренные республиканцы и конституционные монархисты, рожденные преимущественно в 1740-е гг. Интересно, что большинство «отцов-основателей» США были ровесниками французского поколения умеренных республиканцев и, так же как они, противниками радикализма.

Фаза надлома французской социальной системы (1790-е – 1860-е гг., или XX – XXII поколенные циклы)

После 1789 г. французское общество развивалось по принципу «маятниковой динамики, характерной для неустойчивого состояния системы» [6, с. 10]: революции сменялись политической реакцией, после чего снова происходили революции. Такая неустойчивость свидетельствует о надломе социальной системы. При жизни одного поколения могло смениться несколько конституций страны, а ведь известно, что социальное поведение «детерминировано системой социальных норм, которые во многом определяют диапазон действий» [10, с. 3].

XX цикл (1790-е – 1810-е гг.) – правление поколения Людовика XVIII, из-за наполеоновских войн сумевшего прийти к власти лишь в конце цикла. В эти годы началось становление послереволюционного поколения президента А. Тьера – будущего основателя Третьей республики и «палача» Парижской коммуны. Помимо иных правлений этот цикл целиком включает в себя все правление Наполеона I. Однако в конце своего царствования Наполеон впервые столкнулся с непониманием его политики французской молодежью, которая не желала учиться в подконтрольных императору государственных учебных учреждениях: «Полученные данные подтвердили авторитет духовных учебных заведений и растущую популярность церкви в молодежной среде. Будущие представители элиты явно не хотели попадать в расставленные Наполеоном сети» [13, с. 248]. До открытого конфликта Наполеона с молодежью не дошло только потому, что он был свергнут раньше, чем оппозиционное поколение окончательно сформировалось.

Двадцатое столкновение поколений (середина 1810-х – 1820-е гг.) – время царствования престарелых братьев Людовика XVIII и Карла X. В 1815 г. был свергнут Наполеон I, поколение которого на деле продолжало править до 1830-х гг. Так, при Людовике XVIII премьер-министром стал бывший генерал-губернатор Новороссии герцог А.-Э. Ришелье, а в 1820-е гг. – граф Ж.-Б. Виллель (оба ровесники Наполеона, их личности сформировались накануне революции 1789 г.). Однако в 1829-1830 гг. правительство возглавляли враждовавшие друг с другом виконт Ж.-Б. Мартиньяк и принц Полиньяк, представлявшие более молодое поколение, увидевшее революцию глазами ребенка. В итоге в 1830 г. произошла новая, Июльская, революция, свергнувшая династию Бурбонов.

XXI цикл (1820-е – 1840-е гг.) – правление поколений премьер-министров Июльской монархии Ф. Гизо (р. в 1787 г.) и А. Тьера (р. в 1797 г.). В эти же годы завершилось становление поколения президента-республиканца Ж. Греви и его противников-монархистов – генерала Л.Э. Кавеньяка, Наполеона III и президента П. Мак-Магона. В конце этого цикла родились пять будущих французских президентов, правивших в 1890-е – 1900-е гг., а также будущие лидеры Парижской коммуны 1871 г.

Двадцать первое столкновение поколений (рубеж 1840-х – 1850-х гг.) – время установления Второй республики во Франции. В 1848 г. произошла Февральская революция, свергнувшая короля Луи Филиппа Орлеанского – представителя поколения Наполеона I, господство которого завершилось еще в 1830-е гг. Революция привела к устранению от власти политиков 1780-х – 1790-х гг. рождения, управлявших Июльской монархией. Пришедшие к власти адвокат Э. Араго и поэт А. Ламартин были тут же отстранены от управления политиками, родившимися в начале XIX в., – известным своей жестокостью генералом Кавеньяком (р. в 1802 г.) и склонным к авантюрам президентом Луи-Наполеоном Бонапартом (р. в 1808 г.). Последний в 1851 г. совершил государственный переворот и вскоре провозгласил себя императором Наполеоном III.

XXII цикл (1850-е – 1870-е гг.) – завершение правления поколения Наполеона III, завершение становления поколения премьер-министра Ж. Клемансо, становление поколения

А.-Ф. Петена (будущего ставленника А. Гитлера во Франции) и президента А. Мильерана, правившего после Первой мировой войны. В середине этого цикла началось становление поколения президентов Р. Пуанкаре и Г. Думерга, возглавлявших страну в 1910-е гг.

V переходная стадия в развитии французской социальной системы (1870-е – начало 1880-х гг., или XXII столкновение поколений)

Двадцать второе столкновение поколений (1870-е – начало 1880-х гг.) – время свержения Второй Империи и установления Третьей республики. В 1870 г. Наполеон III проиграл войну с Пруссией, и в Париже произошла Сентябрьская революция. Это было выступление поколения, родившегося при Июльской монархии и уже прошедшего процесс становления, против уходящих поколений Тьера и Наполеона III. Самые видные революционеры Парижской коммуны 1871 г. – Флуранс, Варлен, Верморель и другие – родились на рубеже 1830-х – 1840-х гг. В год коммуны родился будущий президент А. Лебрен, правивший в 1930-е гг., а через год – Л. Блюм – премьер-министр Франции до и после Второй мировой войны. После падения коммуны борьбу за республику продолжил представитель поколения коммунаров Л. Гамбетта. Но на протяжении всех 1870-х гг. президентами избирались люди поколения свергнутого Наполеона III – Тьер, Мак-Магон и Греви. И только в 1880-е гг. республика установилась окончательно.

Инерционная фаза развития французской социальной системы (с 1880-х гг., или начиная с XXIII поколенного цикла)

XXIII цикл (1880-е – 1900-е гг.) – правление второго поколения президентов Третьей республики (Карно, Фальера и др.) и начало становления поколения президентов 1940-х – 1960-х гг., включая знаменитого Ш. де Голля (р. в 1890 г.).

Двадцать третье столкновение поколений (рубеж 1900-х – 1910-х гг.) – внутривнутриполитическая борьба, связанная с приходом к власти партии радикалов во главе с ровесниками участников Парижской коммуны Э. Комбом

и Ж. Клемансо. Характерно, что последний за свою непримиримость к оппонентам получил от них прозвище Тигр.

XXIV цикл (1910-е – 1930-е гг.) – правление поколения премьер-министра Л. Блюма; становление поколения президентов Ж. Помпиду (р. в 1911 г.) и Ф. Миттерана (р. в 1916 г.), правивших в 1970-е – 1980-е гг.; начало становления поколения президентов В. Жискара д’Эстена (р. в 1926 г.), правившего во второй половине 1970-х гг., и Ж. Ширака (р. в 1932 г.), правившего в 1990-е – 2000-е гг.

Двадцать четвертое столкновение поколений (середина 1930-х – середина 1940-х гг.) – борьба Народного фронта и движения Сопротивления против фашистов и падение Третьей республики. В это время достигло расцвета поколение премьер-министров Э. Даладье и Ш. де Голля, потеснившее поколение премьер-министров предвоенной поры Л. Блюма и П. Рейно. К этому же господствовавшему поколению относится сотрудничавший с фашистами премьер-министр П. Лаваль (р. в 1883 г.), расстрелянный после Второй мировой войны.

XXV цикл (1940-е – 1960-е гг.) – Четвертая республика и правление президента де Голля. В это время правящим поколением было поколение Ж. Помпиду и Ф. Миттерана. Тогда же началось становление поколения президента Ф. Олланда (р. в 1954 г.) и его бывшей жены С. Руаяль (р. в 1953 г.) – лидеров французских социалистов – и их противника президента Н. Саркози (р. в 1955 г.). Все трое – ровесники российского президента В. В. Путина.

Двадцать пятое столкновение поколений (рубеж 1960-х – 1970-х гг.) – протест поколений, родившихся в 1940-е гг., против господства поколения премьер-министров 1960-х гг. – Ж. Помпиду, М. Дебре и Ж. Шабан-Дельмаса, родившихся в 1910-е гг. В 1968 г. в Париже вспыхнули волнения студентов и рабочих, похожие на позднейшие «цветные революции» и получившее название Красный май; среди главных организаторов молодежных выступлений оказались люди, родившиеся в конце 1930-х – 1940-е гг.: А. Глюксманн (р. в 1937 г.), А. Кривин (р. в 1941 г.), Д. Кон-Бендит (р. в 1945 г.) и Д. Бенсаид (р. в 1946 г.). «Они заявляли, что необходимо “отрицать” и “оспаривать” традиционные устои французского общества, и выдвинули лозунг “запрещено запрещать”» [2, с. 216].

Поколение В. Жискара д’Эстена и Ж. Ширака казалось им слишком старым, а поколение Н. Саркози и Ф. Олланда находилось еще в подростковом возрасте. Поколение Ш. де Голля уже в 1950-е гг. должно было оставить власть, поэтому события 1968 г. быстро закончились его отставкой. Основной удар поколение 1940-х пыталось нанести поколению 1910-х, но в силу своей незрелости уступило позиции поколению 1920-х – 1930-х гг. Неспособность студенческой молодежи отстаивать свои интересы [5, с. 117] всегда делает ее легким орудием взрослых организаторов протестных акций при совершении «цветных» и «бархатных» революций.

XXVI цикл (1970-е – 1990-е гг.) – время правления поколения 1920-х – 1930-х гг.

Двадцать шестое столкновение поколений (конец 1990-х – 2000-е гг.) – это уличные беспорядки, устроенные молодежью в 2005 и 2007 гг., и распространение левых и националистических настроений во Франции. В 1997 г. консервативный президент Ж. Ширак вынужден был назначить премьер-министром своего противника социалиста Л. Жоспена (р. в 1937 г.), а уже в 2002 г. противостоял на президентских выборах националисту Ж.-М. Ле Пену (р. в 1928 г.), дело которого продолжила его дочь М. Ле Пен (р. в 1968 г.). В результате этого противостояния поколение 1930-х гг. окончательно уступило власть поколению 1950-х: в 2000-е гг. премьер-министрами были Ж.-П. Раффарен и Д. де Вильпен, а в 2007 г. президентом стал Н. Саркози.

XXVII цикл (2000-е – 2020-е гг.). В 2012 г. президентом Франции во второй раз стал социалист Ф. Олланд, представитель поколения 1950-х, добившегося власти в начале XXI в. Однако к 2020-м гг. это поколение должно столкнуться с сопротивлением родившихся в 1960-е – 1970-е гг. – ровесников Красного мая. В инерционной Франции накопилось много социальных проблем, в частности «коренное население ... не только стареет и сокращается, но и все более замещается представителями других народов (целые районы Парижа и многих других городов Европы уже заселены и продолжают заселяться представителями народов Азии и Африки)» [8, с. 34].

Таким образом, следующее, двадцать седьмое, столкновение поколений во Фран-

ции возможно на рубеже 2020-х – 2030-х гг., возможно, даже чуть раньше, чем в Англии, где поколение 1960-х уже привело к власти своего представителя Д. Кэмерона.

Циклы развития английской социальной системы от фазы расцвета до фазы надлома (середина XVII – начало XXI вв.)

III переходная стадия в развитии английской социальной системы (конец 1630-х – 1640-е гг., или XII столкновение поколений)

В Англии двенадцатое столкновение поколений конца 1630-х – 1640-х гг. совпадает по времени с самой грандиозной в истории Британии революцией.

Фаза расцвета английской социальной системы (1650-е – 1930-е гг., или XIII – XXII поколенные циклы)

XIII поколенный цикл в Англии (1640-е – 1660-е гг.) – время правления поколения лорда-протектора О. Кромвеля (р. в 1599 г.) и завершение становления поколения королей Карла II (р. в 1630 г.) и Якова II (р. в 1633 г.) – ровесников русского царя Алексея Михайловича. Тогда же началось становление поколения Вильгельма III Оранского (р. в 1650 г.), но, поскольку он рос в Голландии, его социализация могла быть связана с другим циклом.

Тринадцатое столкновение поколений (1660-е – начало 1670-х гг.) связано с Реставрацией монархии и становлением поколения королевы Анны (р. в 1655 г.) и выросшего в Германии Георга I Ганноверского (р. в 1660 г.) – ровесников русской царевны Софьи Алексеевны. Конфликт, связанный с восстановлением ранее свергнутой монархии, был кровавым: «Под конец 1660 г. прокатилась волна судебных процессов по обвинению в измене. К повешению и четвертованию было приговорено столько людей, что жители домов в районе Чаринг-Кросс жаловались на невозможность дышать – настолько атмосфера пропиталась запахом горелых внутренностей» [7, с. 225].

XIV цикл (1670-е – 1690-е гг.) – правление поколения Карла II и Якова II.

Четырнадцатое столкновение поколений (конец 1680-х – начало 1700-х гг.) – вре-

мя Славной революции 1688 г. и правления приглашенного парламентом Вильгельма III Оранского.

XV цикл (1700-е – 1720-е гг.) – правление поколения королевы Анны и Георга I и завершение становления поколения Георга II (р. в 1683 г.). В это время династия Стюартов плавно уступает власть династии Ганноверов.

Пятнадцатое столкновение поколений (рубеж 1720-х – 1730-х гг.) – время победы вигов во главе с Р. Уолполом (р. в 1676 г.) над партией тори. Уолпол стал первым в истории Великобритании премьер-министром и был выразителем интересов наиболее активного на тот период времени поколения.

XVI цикл (1730-е – 1750-е гг.) – правление поколения Георга II и становление поколения Георга III (р. в 1738 г.) – ровесника поколения «отцов-основателей» США, с которыми он боролся много лет. С этого цикла заметно совпадение динамики развития английского общества с циклами развития американского общества.

Шестнадцатое столкновение поколений (рубеж 1750-х – 1760-х гг.) – время Семилетней войны и шедшей через борьбу смены поколений в партии вигов: вместо отжившего поколения госсекретаря Дж. Картерета (р. в 1790 г.) инициативу перехватило поколение У. Питта-старшего (р. в 1708 г.). Питта поддержали молодые аристократы, недовольные тем, что Картерет вел внешнюю политику в интересах не столько Британии, сколько принадлежавшего королю Ганновера.

XVII цикл (1760-е – 1780-е гг.) – начало правления поколения Георга III и становление поколения У. Питта-младшего (р. в 1759 г.) и королей Георга IV (р. в 1762 г.) и Вильгельма IV (р. в 1765 г.) – ровесников русского царя Павла I.

Семнадцатое столкновение поколений (рубеж 1780-х – 1790-х гг.) – период ожесточения борьбы вигов против тори во главе с У. Питтом-младшим – представителем нового активного поколения, завершившего тогда свое становление.

XVIII цикл (1790-е – 1810-е гг.) – конец затянувшегося правления поколения Георга III, который в последние 30 лет своего царствования страдал от психических расстройств и не управлял государством.

Восемнадцатое столкновение поколений (рубеж 1810-х – 1820-х гг.) – период Регентства

и прихода к власти Георга IV. Это время появления первых денди – поколения Дж. Браммела (р. в 1778 г.) по прозвищу Красавчик, бросившего вызов не только старой моде, но и жизненным принципам поколений Питта-старшего и Питта-младшего.

XIX цикл (1820-е – 1840-е гг.) – запоздалое правление королей Георга IV и Вильгельма IV, оказавшееся коротким, так как время расцвета деятельности их поколения пришлось еще на 1800-е – 1820-е гг. В этом же цикле прошло становление поколения королевы Виктории (р. в 1819 г.).

Деятнадцатое столкновение поколений (конец 1830-х – начало 1850-х гг.) – период экономического кризиса, волнений рабочих и движения чартистов. В это время происходит смена поколений в партии тори: вместо А. Веллингтона (р. в 1769 г.), победителя Наполеона при Ватерлоо, ее возглавил более молодой Р. Пиль (р. в 1788 г.), после чего партия стала называться консервативной. Одновременно развернулась борьба внутри поколения, рожденного в 1780-е гг.: консерваторы Р. Пиль и Дж. Абердин вели борьбу против вигов во главе с У. Мельбурном и Г. Пальмерстоном.

XX цикл (1850-е – 1870-е гг.) – начало Викторианского периода в истории Англии: завершение становления поколения Эдуарда VII (р. в 1841 г.) и начало становления поколения премьер-министра Д. Ллойд Джорджа (р. в 1863 г.) и короля Георга V (р. в 1865 г.) – двоюродного брата и ровесника русского царя Николая II.

Двадцатое столкновение поколений (рубеж 1870-х – 1880-х гг.) – время интенсивной борьбы консерваторов во главе с Б. Дизраэли (р. в 1804 г.) против либералов во главе с У. Гладстоном (р. в 1809 г.), которая переросла в конфликт между поколением консервативного премьер-министра Р. Солсбери и более молодым поколением либерала А. Розбери, родившегося в Викторианскую эпоху.

XXI цикл (1880-е – 1900-е гг.) – окончание Викторианской эпохи и становление поколения У. Черчилля (р. в 1874 г.). В это время завершается царствование королевы Виктории и проходит короткое царствование ее сына Эдуарда VII, вступившего на престол с большим опозданием, так как активность его поколения относится к 1870-м – 1890-м гг. Тогда же прошло становление поколения премьер-ми-

нистра от лейбористов К. Эттли (р. в 1883 г.) – ровесника И. В. Сталина.

Двадцать первое столкновение поколений (рубеж 1900-х – 1910-х гг.) – время становления поколения королей Эдуарда VIII (р. в 1894 г.) и Георга VI (р. в 1895 г.) – ровесников Н. С. Хрущёва. Старые консерваторы уступили власть более молодым либералам. В 1904 г. молодой У. Черчилль перешел из партии консерваторов в партию либералов. В 1905 г. либералы сумели отодвинуть консерваторов от власти на 17 лет. В 1906 г. оформилась партия лейбористов, совместно с либералами тоже выступившая против консерваторов.

XXII цикл (1910-е – 1930-е гг.) – завершение правления поколения Георга V и Д. Ллойд Джорджа, политическое господство поколения У. Черчилля, начало правления поколения Георга VI и начало становления поколения М. Тэтчер (р. в 1925 г.) и Елизаветы II (р. в 1926 г.).

*IV переходная стадия в развитии
английской социальной системы
(конец 1930-х – конец 1940-х гг.,
или XXII столкновение поколений)*

Двадцать второе столкновение поколений (конец 1930-х – конец 1940-х гг.) – правление поколения К. Эттли, вступившего в борьбу с поколением У. Черчилля. После Второй мировой войны к власти пришла партия лейбористов во главе с Эттли, нацеленная на построение социализма в Англии. Отказавшись вскоре от этой идеи, Англия подчинилась США и начала терять свои колонии.

**Фаза надлома английской
социальной системы
(1950-е – предположительно 2020-е гг.,
или XXIII–XXV поколенные циклы)**

Фаза надлома английской социальной системы, в отличие от аналогичных фаз в развитии российской [12, с. 101–103] и французской систем, протекает относительно спокойно. Следовательно, не всегда надлом социальной системы сопровождается гражданскими войнами и революциями.

XXIII цикл (1940-е – 1960-е гг.) – правление поколения Георга VI. Начиная с правления этого короля в течение полувека Британская

колониальная империя только распалась: в 1947-1948 гг. от нее откололись индийские владения и Палестина, в 1951–1961 гг. – африканские колонии, в 1961–1971 гг. – ближневосточные, в 1997 г. – Гонконг. В 1982 г. окончательно юридически оформилось независимое государство в Канаде, а в 1986 г. – в Австралии и Новой Зеландии.

Главный показатель кризиса социальной системы – это тенденция к распаду скрепляющих ее внутренних связей. «При распаде в системе нарушаются прежде всего существенные связи, а покидают систему ее самые высокоорганизованные элементы. Поэтому распад системы можно назвать процессом, обратным ее интенсивному развитию» [9, с. 17]. Вот почему при распаде Российской империи первой отделилась Украина, а при распаде Британской колониальной империи – богатая Индия. Эта закономерность прослеживается и в наше время: Шотландия стремится отделиться от Англии точно так же, как Каталония – от Испании, Венето – от Италии, а Донбасс – от Украины.

Особенно тяжело распад Британской империи переживали старшие поколения, в том числе поколение У. Черчилля: «... поводом для огорчения стало понимание того, что Великобритания с каждым днем утрачивает свои позиции на мировой арене» [3, с. 347]. Потеря внешнеполитической самостоятельности и распад империи свидетельствовали о надломе английской социальной системы. Вместе с колониями английское общество начало терять ценностные ориентиры, позволявшие ему динамично развиваться с середины XVII до середины XX в.: консерватизм, патриотизм, империализм, религиозность. Современный «светский образ жизни ... вынуждает людей интуитивно искать среди всего информационного многообразия духовные ориентиры, которые ... не могут не быть эклектичными, абстрактными и антиконсервативными» [11, с. 114]. Как следствие во второй половине XX в. Англия уступает экономическое первенство в Европе Германии и Франции. Однако процесс распада колониальной империи имел для Британии и положительное значение: сужаясь, ее социальная система консолидировалась через укрепление внутренних связей в самой метрополии.

Двадцать третье столкновение поколений в Англии пришлось на рубеж 1960-х – 1970-

х гг. В это время в Великобритании разразился экономический и политический кризис. В 1974 г. правительство консерватора Э. Хита (р. в 1916 г.) вынуждено было уйти в отставку. Следует подчеркнуть, что поколение Э. Хита действительно должно было в середине 1970-х гг. уступить власть поколению англичан, рожденных в 1930-е – начале 1940-х гг.

XXIV цикл (1970-е – 1990-е гг.) – завершение правления поколения М. Тэтчер, завершение становления поколения премьер-министров Г. Брауна (р. в 1951 г.) и Э. Блэра (р. в 1953 г.) – ровесников российского президента В. В. Путина – и становление поколения Д. Кэмерона (р. в 1966 г.) – ровесника председателя правительства РФ Д. А. Медведева.

Двадцать четвертое столкновение поколений (рубеж 1990-х – 2000-х гг.) – правление премьер-министра Э. Блэра, пришедшее на 1997–2007 гг. и ознаменовавшееся борьбой поколения Э. Блэра с поколением его предшественника Дж. Мейджора (р. в 1943 г.).

XXV цикл (2000-е – 2020-е гг.) – переход власти от поколения Э. Блэра к поколению Д. Кэмерона, ставшего премьер-министром в 2010 г. В это время важными симптомами надлома английской социальной системы стали референдум о независимости Шотландии 2014 г. и происходящие все чаще выступления многочисленной исламской общины против традиционных для коренных англичан культурных ценностей. Как и другие западные государства, Великобритания «столкнулась с одной очень большой проблемой – демографическим кризисом. Он сопровождается старением нации, снижением рождаемости и приводит к постепенному вымиранию. ... В Европе старение населения началось в XIX в. Например, во Франции уже в 1870 г. доля лиц старше 60 лет составляла более 12%» [4, с. 134]. Теперь, при предстоящем вступлении Англии в инерционную фазу развития, эта проблема актуальна для нее не меньше, чем для Франции.

Следующее, ожидаемое двадцать пятое, столкновение поколений будет относиться к рубежу 2020-х – 2030-х гг., когда поколение Д. Кэмерона вступит в конфликт с поколением англичан, родившихся в конце XX в. После этого острого политического конфликта Англия, как и Франция в 1880-е гг. или Россия в 1980-е гг., вступит в инерционную фазу своего развития.

Заключение

Проведенный анализ истории западных социальных систем на поздних фазах их развития позволяет сделать следующие выводы.

1. Поколенные циклы в США, Франции и Англии хронологически совпадают друг с другом, но не соответствуют ритму социальной динамики российского общества. Так, если в США, Франции и Англии сейчас идет цикл 2000-х – 2020-х гг., то в России – 2010-х – 2030-х гг. Поскольку конфликты поколений приходятся на начало и конец каждого поколенного цикла, становится ясно, что российское общество только начинает сейчас выходить из кризиса, в то время как западные общества столкнутся с внутренним кризисом лишь через 10 лет – примерно в середине 2020-х гг.

2. США еще не достигли тех фаз развития, через которые прошли Россия, Франция и, отчасти, Англия. С конца XIX в. американская система находится в фазе расцвета, в то время как важнейшие европейские системы ее уже

миновали. Отчасти именно этот факт объясняет то обстоятельство, что в инерционной России и Европе происходит пересмотр социальных ценностей, тогда как американская система ценностей кажется неизменной.

3. Фаза расцвета может длиться около 300 лет, как в России и Англии, а может занять немногим более 200 лет, как это было во Франции. Фаза надлома всегда продолжается менее 100 лет и не всегда бывает сопряжена с глубокими социальными потрясениями, так как Англия, вступив в эту фазу, обошлась без революций.

4. Как и Россия, Франция прошла все основные стадии своего развития. Но если Россия только вступила в инерционную фазу, то Франция пребывает в ней уже более 100 лет – со времен установления Третьей республики. Можно предположить, что французское общество демонстрирует сейчас те процессы, через которые 100 лет спустя должна пройти российская социальная система.

Таким образом, гипотеза исследования подтверждена, цель работы достигнута.

Литература

1. **Ананишнев В. М.** Современные социологические теории и школы. Т. V. М.: НИЦ «Инженер», 2011. 272 с.
2. **Арзаканян М. Ц.** Де Голль. М.: Молодая гвардия, 2007. 268 с.
3. **Бедариде Ф.** Черчилль. М.: Молодая гвардия, 2009. 458 с.
4. **Бородкина Г. В., Романова Е. Г.** Мотивация к рождению детей в моно- и межэтнических семьях // Системная психология и социология. 2011. № 3. С. 134–139.
5. **Гостев А. Н.** Система российских традиций в студенческом самоуправлении // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 116–123.
6. **Ермаков И. П.** Социологический анализ публикаций ООН – способ выявления стратегического контекста информационного управления: Автореф. дисс. ... канд. социол. наук. М.: МГПУ, 2005. 28 с.
7. **Кут С.** Августейший мастер выживания. Жизнь Карла II. М.: АСТ – Ермак, 2004. 446 с.
8. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** Зигмунд Фрейд: слагаемые успеха // Системная психология и социология. 2014. № 10. С. 23–35.
9. **Сакович С. М.** Некоторые аспекты развития социологии в современной России // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 130–132.
10. **Татаринцев Е. А.** Стиль руководства в государственной общеобразовательной школе: Автореф. дисс. ... канд. социол. наук. М.: МПГУ, 2005. 24 с.
11. **Ткаченко А. В.** Итсизм как основная форма религиозной веры современной молодежи // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 112–120.
12. **Ткаченко А. В.** Циклическое развитие российского общества // Системная психология и социология. 2014. № 11. С. 89–105.
13. **Тюлар Ж.** Наполеон, или Миф о «спасителе». М.: Молодая гвардия, 2009. 362 с.

References

1. **Ananishnev V. M.** Modern Sociological Theories and Schools. Vol. V. M.: Engineer, 2008. 272 p.
2. **Arzakanian M. T.** De Gaulle. M.: Molodaya Gvardia, 2007. 268 p.

3. **Bedarida F.** Churchill. M.: Molodaya Gvardia, 2009. 458 p.
4. **Borodkina G. V., Romanova E. G.** Motivation to the Birth of Children in Mono- and Interethnic Families // System Psychology and Sociology. 2011. № 3. P. 134–139.
5. **Gostev A. N.** The System of Russian Traditions In Student Self-Government // System Psychology and Sociology. 2013. № 7. P. 116–123.
6. **Ermakov I. P.** Sociological Analysis of Publications of the UNO as a Method of Exposure of a Strategic Context of Informative Management. M.: MCTTU, 2005. 28 p.
7. **Koote S.** Royal Survivor. A Life of Charles II. M.: AST – Ermak, 2004. 446 p.
8. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** Sigmund Freud: Components of Success // System Psychology and Sociology. 2014. № 10. P. 23–35.
9. **Sakovich S. M.** Some Aspects of Sociology Development in Modern Russia // System Psychology and Sociology. 2012. № 5. P. 130–132.
10. **Tatarintsev E. A.** Style of guidance at state general school. M.: MTTU, 2005. 24 p.
11. **Tkachenko A. V.** Ietsism as an Underlying Form of Modern Youth's Religion // System Psychology and Sociology. 2012. № 6. P. 112–120.
12. **Tkachenko A. V.** Cyclic Development of Russian Society // System Psychology and Sociology. 2014. № 11. P. 89–105.
13. **Tulard J.** Napoleon or Myth about Savior. M.: Molodaya Gvardia, 2009. 362 p.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЫ*Васильев И. А.
МГПУ, Москва

На рубеже 80–90 годов прошлого столетия существовавшая в советский период система воспитания была разрушена. В то же время не было создано ничего нового, равного этой системе по общественно-политической значимости. Сегодня перед обществом, в частности перед одним из его социальных институтов – образованием, стоит задача воспитания у подрастающего поколения гражданственности и патриотизма. Автор полагает, что на данном историческом этапе развития общества гражданско-патриотическое воспитание могло бы стать одной из приоритетных общенациональных задач. В статье рассматривается, какие механизмы должны быть задействованы, какие факторы могли бы быть приняты во внимание при решении этой задачи. Автор опирается на социологические данные, полученные на одном из этапов системного анализа проблемы.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, фокусированное интервью, контент-анализ, оценочные суждения, эксперты, государственные, общественные институты, неудовлетворенность.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF SCHOOL*Vasiljev I. A.
MCTTU, Moscow

On a boundary of 80-90 years of the last century the educational system existed in a soviet-era has been destroyed. At the same time it has not been created anything new, equal to this system on the political importance. Today before a society and, in particular before one of its social colleges – formation, costs a problem of education at rising generation of qualities of civilization and patriotism. The author believes, that at the given historical stage of progress of a society civil and patriotic education could become one of priority national problems. In article is considered, what mechanisms should be involved, what factors could be taken into consideration at the decision of this problem. The author leans on the sociological data received on one stages of the system analysis of a problem.

Keywords: civil-patriotic education; the focused interview; a content-analysis; estimated judgments; experts; the state, public colleges; a dissatisfaction.

Введение

Возможно, не очень корректно начинать научную статью с цитаты, однако, рискну. В одной из своих программных, предвыборных статей Владимир Путин писал: «Нам необходима стратегия национальной политики, основанная на гражданском патриотизме» [14]. Именно о том, что этому способствует и/или препятствует, о том, какие механизмы следует включить, какие гражданские и государственные институты должны этому воспитанию способствовать, в контенте проблем воспитания гражданственности и патриотизма

у сегодняшней учащейся молодежи и пойдет речь в статье.

Вопросам системного анализа социальных процессов и явлений, его методологии и методам в дискурсе психологии и социологии образования в последние годы уделяют довольно пристальное внимание социологи и психологи, в том числе ученые нашего Университета [1, 2, 15, 16, 17]. Цель данного системного социологического исследования вопросов совершенствования воспитательной деятельности в образовательных организациях (ОО) московского мегаполиса – анализ состояния гражданского и патриотического воспи-

* Статья базируется на результатах качественного социологического исследования, осуществленного в октябре-ноябре 2013 г. (при непосредственном участии автора) научными сотрудниками и сотрудниками-практикантами лаборатории системного мониторинга и проектирования образования Научно-исследовательского института столичного образования (НИИСО) при Московском городском педагогическом университете (ГБОУ ВПО МГПУ).

тания учащихся общеобразовательных школ. В спектр основных задач входило изучение позиций информантов (экспертов) по поводу ключевых вопросов, отражающих деятельность ОО, общественных и государственных организаций, направленную на формирование гражданских и патриотических качеств у подрастающего поколения. В процессе анализа и синтеза социологической информации была предпринята попытка выделить конкретные факторы, детерминирующие (на позитивном и/или негативном уровне) данную деятельность. Анализировались также позиции информантов, характеризующие уровень гражданско-патриотических настроений основных объектов воспитательной деятельности – учащихся школ. Эти вопросы в том или ином ракурсе рассматривались автором и его коллегами в ранее опубликованных статьях и монографиях [3–9].

Немного информации общеметодического характера

В качестве базового метода получения социологической информации программой исследования был определен и использован качественный метод – метод интервьюирования информантов (экспертов). С этой целью была разработана схема проведения и первичной обработки полуструктурированного, фокусированного интервью (далее – Схема). Как и было предусмотрено программой и планом проведения исследования, интервьюеры-практиканты после прохождения профессионального инструктажа провели 131 телефонное интервью. Выборка содержала в себе элементы случайности, систематизированности и квотности. Базовыми методами вторичной обработки полученных материалов были избраны метод контент-анализа и метод квантификации.

Основными информантами в исследовании выступили в основном руководящие работники общеобразовательных школ фактически всех одиннадцати учебных округов московского мегаполиса. Для них были характерны следующие профессионально-статусные параметры: директор ОО (36% общей численности членов экспертной группы); заместитель директора по учебно-воспитательной работе (УВР) – 31%; заведующий учебной частью – 25%; рядовой педагогический работ-

ник школы – 8%. Из всего контингента интервьюируемых 83% респондентов имели стаж работы в системе образования 10 лет и более. При этом 44% членов экспертной группы имели аналогичный стаж работы в занимаемой должности. В исследовании сделан акцент на компетентном мнении руководящих работников общеобразовательных школ в связи с тем, что «каждый компетентный социальный актор является социальным теоретиком на уровне дискурсивного сознания и “экспертом-методологом” на уровнях дискурсивного и практического сознания» [13, с. 61]. Приведенные объективные социально-демографические характеристики информантов и положение, сформулированное Энтони Гидденсом, полагаю, укрепляют правомерность позиционирования данного контингента информантов в качестве членов экспертной группы, а их мнения по конкретному, очерченному схемой проведения интервью кругу вопросов – в качестве экспертного мнения.

То, что выбор пал на качественный метод исследования, обосновывается главным образом тем, что «...индивидуальная субъективность, коллективная субъективность – важнее для понимания мира <...> важнее абстрактных систем, механизмов, структур <...> отправной точкой в научном поиске должны быть акторы, субъекты, субъективность, ориентация личностей в социальных и политических отношениях...» [11, с. 129]. Кроме того, данный метод позволяет, с моей точки зрения, минимизировать влияние позиций исследователя, навязывание информанту своего понимания конкретного социального процесса или явления, как это подчас бывает при проведении анкетного опроса, когда используемый инструментарий содержит в большинстве своем закрытые или полужакрытые вопросы.

В процессе контент-анализа весь массив сформулированных информантами суждений был распределен на два основных кластера (блока): а) высказывания, содержащие оценочные суждения (они, как следует из последующего анализа, были подразделены на подгруппы, тематические оценочные блоки); б) высказывания, не содержащие оценочных суждений (в ходе беседы информанты сформулировали 1857 неформализованных ответов). В 86 позициях (5% ответов) интервьюируемые не высказали конкретных суждений по затрагиваемым вопросам: уклонились от прямого

ответа. Таким образом, содержательным мы вправе считать 1771 суждение; из них высказывания, содержащие ярко выраженные оценочные суждения, составили 60%, а не содержащие таковых – 40% соответственно.

Мне бы хотелось несколько отступить от традиционного, классического изложения материала и, используя дедуктивный метод, предпринять, как я бы его условно назвал, обратный анализ. Иными словами, мое предложение сводится к тому, чтобы при рассмотрении результатов исследования отталкиваться от интегрированных позиций респондентов, которые они высказали, отвечая на вопрос интервью: «Что, с Вашей точки зрения, следует предпринять (что бы Вы порекомендовали?) в целях совершенствования гражданско-патриотического воспитания учащихся?», и затем постараться проанализировать и понять, чем, какими факторами, причинами эти предложения могли бы быть детерминированы.

Аналитическая часть

Всего на поставленный и сформулированный выше вопрос респонденты дали 188 конструктивных ответов. Из них 33% высказываний включали в себя предложения по совершенствованию организации и содержания воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях. В качестве иллюстрации приведу наиболее яркие, эмоционально окрашенные высказывания респондентов по этому вопросу. Вот одно из них: «Необходимо расширить рамки работы учебных заведений, предоставить им самим возможность проводить какие-либо интересующие школьников мероприятия. Также необходимо вернуть часть пропаганды патриотизма из “советской школы”. Это лучший способ донести необходимость патриотизма и гражданской ответственности до школьников. Нужно больше создавать “мультикультурных” школ для повышения уровня толерантности у молодежи, детских фильмов, спектаклей, книг. Также необходимо обобщать опыт лучших школ» (интервью № 21). «Нужно чтобы в школах работали профессионалы, которые могут правильно не только научить детей, но и правильно их воспитать. Школа должна не только научить, но и выпустить человека интеллигентного, воспитанного, патриота своей страны. Во главу угла должно ставиться именно воспитание

ребенка» (интервью № 76). «... Дети не терпят навязчивости, не терпят, когда им отвечают лозунгами, а потому подобная политика воспитания гражданско-патриотических чувств должна проходить в тех сферах, которые могут заинтересовать учащихся и их родителей» (интервью № 114).

Контент-анализ ответов респондентов показал, что в данном блоке предложений эксперты подняли довольно широкий пласт вопросов, которые следовало бы решить в стенах общеобразовательных школ. В первую очередь их беспокоит отношение учащихся к данному направлению образовательного процесса. Информанты озабочены тем, как осуществляется воспитательная деятельность и какой уровень гражданских и патриотических настроений характерен для их воспитанников. Из всего массива оценочных суждений, в которых дана характеристика подобных настроений, в 46% отмечается высокий и хороший уровень гражданско-патриотических настроений учащихся. Однако в 54% неформализованных ответов, содержащих оценочные суждения экспертов, говорится о среднем (удовлетворительном – 33%) уровне и о низком (21%) уровне подобных настроений. Предлагаю сконцентрироваться и в данном случае, и в последующем анализе на позициях, отражающих неудовлетворенность респондентов теми или иными аспектами в сфере воспитательной деятельности. По мнению коллег – социальных психологов, вербальные эмоционально окрашенные реакции информантов, отражающие их неудовлетворенность, являются наиболее информативными, поэтому использование для иллюстрации систематизированных результатов контент-анализа и квантификации высказываний интервьюируемых подобной формы и содержания мне кажется вполне обоснованным. Вот наиболее яркие высказывания информантов, характеризующие уровень гражданско-патриотических настроений учащихся ОО. «К сожалению, современная молодежь, несмотря на осведомленность, относится к таким вопросам достаточно легко, даже не задумываясь, насколько это важно для каждого человека. Школьные мероприятия (такие, как 9 мая, 23 февраля) очень редко заставляют их всерьез задумываться над проблемами, пересматривать свое отношение к окружающей действительности. Они читают стихи со сцены, поют песни, уча-

ствуют в постановочных номерах, потому что так нужно, так делают все, так говорят делать. Я сама мать школьника, пытаюсь по возможности привить ему гражданские качества, но на него сильно влияют те же сообщения в социальных сетях, где постоянно ругают власть. Человек, а подавно ребенок, находящийся там, не может не получить эту долю негативных настроений. Поэтому уровень настроений, скорее, средний, чем высокий» (интервью № 26). «Именно гражданско-патриотическое настроение учащихся, на мой взгляд, к сожалению, пока что практически на нуле. <...> Современные дети все меньше и меньше интересуются какими-либо кружками, кругозор очень узок» (интервью № 36). «Очень низкий уровень. Учащиеся не расположены к патриотизму» (интервью № 91).

Но располагают ли школы в достаточном объеме соответствующими ресурсами, необходимым потенциалом, для того чтобы гражданско-патриотическое воспитание юных граждан находилось на должном уровне? Фактически абсолютное большинство (88%) оценочных характеристик, высказанных руководящими работниками ОО о потенциале общеобразовательных учреждений в деле формирования и повышения гражданско-патриотических настроений учащихся, содержит высокие (67%) и хорошие (21%) отзывы, и только в 12% высказываний этот потенциал посчитали средним (6%) и низким (6%). Итак, мы видим, что общеобразовательные школы, по оценкам экспертов, в большинстве своем располагают достаточным потенциалом для осуществления целенаправленной воспитательной деятельности. В связи с этим возникает закономерный вопрос: что же тогда в меньшей степени способствует гражданско-патриотическому воспитанию подрастающего поколения, что затрудняет его поступательное движение?

Следующий массив предложений (15%), сформулированных экспертами, очерчен кругом вопросов, основным содержанием которых выступает *повышение роли сети государственных и общественных институтов, организаций и иных структур*. Эти организации по определению должны заниматься решением данных задач. Рассмотрение конкретного социального процесса под углом зрения сетевой концепции позволяет нам определить «перспективу исследования новых структур в давно известных явлениях, поскольку не

сводит их ни к индивидуальным мотивам, ни к институционально диктуемым паттернам» [10, с. 9]. Рассмотрим некоторые предложения респондентов по совершенствованию данного направления воспитательной деятельности: «Могу сказать совершенно точно: если в стране не будет создана единая система, знаете, как были в Советском Союзе комсомол, пионерия, то все наши попытки ничего не стоят. Нужна именно сильная, повсеместная структура. Чтобы дети могли выйти куда-то» (интервью № 70). «Нужно заниматься воспитанием учащихся не для галочки, оказывать школам больше помощи со стороны государства, в том числе и финансовой» (интервью № 129).

Поскольку речь идет о школах столичного региона, не будем апеллировать к высшим органам государственной власти. Постараемся рассмотреть, насколько нам позволят рамки научной статьи, отношение экспертов к деятельности законодательной и исполнительной власти города, детско-юношеских общественных организаций (ДЮОО), некоторых официальных структур системы Департамента образования города Москвы (ДОГМ), в частности Центра военно-патриотического и гражданского воспитания (ЦВПиГВ), а также средств массовой информации и коммуникаций.

Сравнительные данные о том, как воспринимают руководящие работники общеобразовательных организаций московского мегаполиса деятельность законодательного и исполнительного органов власти столицы в сфере воспитания детей, подростков и учащейся молодежи, представлены в таблице.

Из представленных данных следует, что эксперты не очень высоко оценивают роль и влияние на воспитательную политику в общеобразовательных учреждениях столичного мегаполиса высших органов законодательной и исполнительной власти города. При этом роль правительства Москвы оценивается более чем на порядок выше (*высокая, очень значимая*), нежели роль Мосгордумы. Характеристики деятельности этих государственных институтов, сформулированных экспертами, иллюстрируют выдержки из ряда интервью. «Дума Москвы проводит мало интерактивных мероприятий <...> на лекциях какого-либо депутата сидеть многим учащимся тяжело, нужно проводить что-то более активное» (интервью № 55). «Не знаю, сомневаюсь, что Мосгордума вообще занимается вопросами

**Эксперты о деятельности законодательного и исполнительного органов
власти Москвы в контенте вопросов гражданского и патриотического воспитания
учащихся общеобразовательных школ московского мегаполиса, %
(доля суждений конкретного кластера)**

Оценочные и иные высказывания	Законодательный орган	Исполнительный орган
<i>Оценочные суждения</i>		
Высокая, очень значимая роль	26	39
Роль не очень высокая, средняя	11	12
Низкая, не особо заметная роль	35	30
Не играет никакой роли	28	19
<i>Всего</i>	100	100
<i>Высказывания, не содержащие оценочных суждений</i>		
Не сотрудничаем; не занимается вопро- сами гражданско-патриотического воспитания; это их не волнует	19	6
Обобщенные характеристики	62	85
Решает другие задачи, играет другие роли	19	9
<i>Всего</i>	100	100
Не знаю, затрудняюсь ответить, % (доля общего числа информантов)	10	5

гражданско-патриотического воспитания» (интервью № 115). «Правительство очень формально подходит к гражданско-патриотическому воспитанию, их работы не было заметно» (интервью № 15). «Государству нет дела до патриотического воспитания школьников, это прежде всего задача педагогического коллектива» (интервью № 17). «Полагаю, что работа правительством ведется, но нам она не очень заметна. До нас доходят лишь конечные результаты, которые не всегда совпадают с желаемым» (интервью № 27).

В большинстве оценочных суждений, в которых дается характеристика деятельности высшего законодательного (74%) и исполнительного (61%) органов власти города, респонденты высказывают в той или иной степени неудовлетворенность их работой в контенте гражданского и патриотического воспитания учащихся общеобразовательных учебных заведений столичного мегаполиса. Обращается внимание на факторы, снижающие потенциал данной работы: *отсутствие постоянных и тесных связей; дефицит объективной информации о деятельности этих*

органов власти в данном направлении; недостаток финансирования мероприятий гражданско-патриотической тематики и на ряд других. Резюмировать же позицию информантов мне бы хотелось следующей выдержкой из одного интервью: «Роль есть, но хотелось бы больше поддержки со стороны государства и уполномоченных лиц. Финансовая помощь от государственных органов в организации мероприятий и поездок очень мала, и это сильно ограничивает возможности школы в гражданско-патриотическом воспитании учащихся» (интервью № 129).

Значимая, очень заметная роль Центра военно-патриотического и гражданского воспитания ДОГМ в решении задач по воспитанию учащихся московских школ, подчеркивается экспертами в 49% высказываний, содержащих оценочные суждения. Однако в несколько большей доли суждений (51%) просматривается неудовлетворенность (в той или иной степени) деятельностью данной организации. В них отмечается, что роль ЦВПиГВ в деле воспитания гражданских и патриотических качеств у учащихся школ московского мегаполиса не

очень значима, не очень заметна (39%) или эта организация в решении данных задач вообще не играет никакой роли 12%.

Кроме того, в процессе анализа данной группы ответов был выявлен ряд высказываний, в которых респонденты вели речь не только о Центре и о том, что они «не знают, не связаны, не сотрудничают с ЦВПиГВ (20%), но и о деятельности ДОГМ (21%), хотя прямой вопрос на эту тему схемой интервью не был предусмотрен. Представлю некоторые позиции экспертов, отражающие их мнения по этим вопросам. «Центр не имеет влияния на новое поколение. Роль утрачена, подросткам это неинтересно» (интервью № 91). «Мероприятий, проводимых Центром, достаточно много, но они вызывают меньше интереса у учащихся, чем то, что организовывается школой» (интервью № 106). «Роль Департамента образования не выражена, [они] формально подходят к этому вопросу, не дают возможности учащимся реализоваться» (интервью № 18). «Грамотная и целенаправленная работа, которую нельзя не заметить. Методы ДОГМ наиболее эффективны среди прочих организаций» (интервью № 116).

Таким образом, можно констатировать, что влияние деятельности ЦВПиГВ на процесс формирования у учащихся общеобразовательных школ московского мегаполиса качества гражданина и патриота оценивается экспертами далеко не однозначно. Есть вопросы, которые руководству Центра, по всей вероятности, предстоит снять в своей дальнейшей практической работе. Определенная доля респондентов вообще не располагает информацией о деятельности ЦВПиГВ.

Наряду с тем что в 50% оценочных суждений подчеркивалась очень заметная роль детско-юношеских общественных организаций в вопросах воспитания подрастающего поколения, в 31% ответов респонденты высказали иную, прямо противоположную точку зрения. В данном случае информанты сходились во мнении, что детско-юношеские организации «... в современном мире не играют роли в воспитании учащихся». «... В их работе не был достигнут должный уровень. Единицы интересуются этим, если вообще осведомлены» (интервью № 37). «... Роль их в решении вопросов воспитания невелика, так как малая толика учащихся входит в детско-юношеские общественные организации» (интервью № 49).

«Не играют роли, так как создаются сверху по принципу “сказали – надо выполнять”» (интервью № 58). «... Утратили свою значимость» интервью № 53.

В интервью № 97 о неоднозначном влиянии ДЮОО было сказано, к примеру, следующее: «Влияние каждой организации происходит тенденциозно. Каждая прививает определенные тенденции, которым следуют члены организации. В наше время к таким вопросам не проявляется должного внимания: нет свободного времени для их развития и общего подхода. Школа дает общий взгляд на гражданско-патриотическую позицию, а каждая организация действует в интересах политической партии, которой она создана».

Эксперты, высказывая свое мнение по поводу того, отвечают ли проводимые этими организациями мероприятия запросам и интересам учащихся, в 57% оценочных суждений указали, что эти мероприятия интересны учащимся и отвечают их запросам. Наряду с этим в 43% суждений данной группы отмечалось, что подобные мероприятия лишь частично и/или не всегда соответствуют запросам школьников (29%) или вовсе им не интересны (14%).

В группе ответов, не содержащих оценочных суждений, в 67% из них респонденты излагали свою позицию в общеинформативном плане, а в 33% таких высказываний подчеркивали формальный, крайне низкий уровень организации и крайне малое количество проводимых мероприятий.

Подводят определенный итог вопросам о деятельности различных организаций и о мероприятиях гражданско-патриотического характера, организуемых при их непосредственном участии, с моей точки зрения, два высказывания экспертов: «Все решения в этой области важны и могут помочь нам в данной проблеме, но при условии, что они будут выполняться в комплексе, а не существовать отдельно друг от друга...» (интервью № 32); «Все эти организации содержат в себе огромный потенциал, но не могут его правильно использовать. Я думаю, что это происходит потому, что на данный момент все они разрознены, каждый работает в своем режиме и по своему направлению, а для достижения общей цели им необходимо объединить свои усилия» (интервью № 33).

Позитивное влияние современных средств массовой информации и коммуникаций (СМИ-

иК) на гражданско-патриотическое воспитание учащихся ОО было отмечено лишь в 18% оценочных суждений. В то же время о негативном влиянии на подрастающее поколение публикаций, программ, проектов СМИиК говорилось в большинстве (60%) подобного рода высказываний. Наряду с этим на их недостаточное влияние указывалось в 10% оценочных суждений, а в 12% высказываний в принципе отрицалось какое-либо влияние СМИиК на воспитательный процесс школьников. Помимо ответов, в которых давались оценочные характеристики, в 82% суждений, не содержащих оценочных высказываний, эксперты дали обобщенную характеристику роли СМИ в решении задач воспитания подрастающего поколения в духе гражданственности и патриотизма и осветили перспективы позитивного влияния данных общественно-государственных институтов (18%). Позиции экспертов по вопросу о работе этих социальных институтов иллюстрируют выдержки из некоторых интервью. «СМИ не принимают участия в гражданско-патриотическом воспитании учащихся, так как работают на негативе и аниматься гражданско-патриотическим воспитанием им не выгодно» (интервью № 19). «Очень многие достоинства нашей страны замалчиваются в СМИ из-за ориентации на Запад. А ведь они должны <...> пробуждать чувство гордости за свою страну» (интервью № 64). «Роль СМИ в данном вопросе строго отрицательная. В средствах массовой информации малая толика информации о чем-то хорошем, светлом. Темы патриотизма и гражданской ответственности освещены слабо, информация о них крайне скудная, а хорошие заказные статьи встречаются все же» (интервью № 82). «В основном СМИ играют антироль, те программы, которые смотрят дети, редко имеют нужную для воспитания патриотизма информацию, также плохо то, что в стране нет специальных детских каналов» (интервью № 128). «Зависит от уровня СМИ. Телевидение в большинстве своем испортилось, и осталось немного каналов, на которых есть что посмотреть. На подавляющем количестве каналов одни пошлости, и приятно знать, что учащиеся смотрят телевизор все меньше и меньше, некоторые совсем не смотрят. Но СМИ хорошо справляются со своей работой в освещении крупных событий: различных происшествий и государственных праздников.

По моему мнению, СМИ должны оказывать больше влияния на воспитание гражданско-патриотических настроений у детей и подростков» (интервью № 114).

Как следует из проведенного нами анализа, информанты-эксперты высказали довольно серьезные претензии к СМИ и их деятельности в контексте формирования у представителей подрастающего поколения качеств гражданина и патриота. Наряду с этим они считают, что СМИ располагают достаточным потенциалом, чтобы осуществлять более эффективную политику в сфере гражданско-патриотического воспитания детей, подростков и молодежи.

В блоке суждений, отражающих роль современной семьи (родителей) в деле гражданско-патриотического воспитания детей, подростков и молодежи (14%), во многих высказываниях, содержащих оценочные суждения, подчеркивалось минимальное участие этого важнейшего социального института в воспитании подрастающего поколения (72%).

Лишь в 16% высказываний, вошедших в данный блок, было отмечено активное участие родителей (семьи) в гражданско-патриотическом воспитании детей. Не очень значительная роль родителей в формировании и развитии гражданских и патриотических качеств у своих детей – учащихся школ была отмечена в 12% оценочных суждений экспертов. Наряду с ответами, содержащими оценочные характеристики, информанты во второй группе суждений в 79% своих комментариев по данному вопросу указывали на важную роль семьи в воспитательном процессе. В пятой доли высказываний, включенных в этот кластер, речь шла о том, что роль семьи в воспитании гражданских и патриотических качеств не является решающей, что она в первую очередь принадлежит школе, государству, обществу.

Несмотря на то что определенная группа респондентов в своих ответах подчеркивала главенствующую роль семьи (родителей) в воспитании у подрастающего поколения гражданско-патриотических качеств, многие из них отмечали минимальное значение практической роли данного социального института в решении этой задачи. В этом плане, по всей вероятности, следует ставить вопрос не только о воспитательной политике в стране детей, подростков, юношей и девушек, но и о проведении целенаправленной работы по граж-

данско-патриотическому воспитанию среди акторов воспитательных отношений старшего возраста. Вот наиболее яркие точки зрения экспертов по этому вопросу. «Больше половины семей не влияют на воспитание своих детей, эта функция остается почти всегда за школой, так как многие родители вынуждены много работать, и у них совсем нет времени заниматься с детьми» (интервью № 55). «Большинство родителей просто не уделяют время для воспитания своих детей, причем не только в плане гражданско-патриотического воспитания, но и в других аспектах. Они зарабатывают деньги и считают, что они лучше заплатят кому-нибудь, чтобы посторонний человек занимался воспитанием их детей. По-моему, семья сейчас полностью отходит от своих воспитательных функций» (интервью № 75). «Очень мало семей действительно интересуется жизнью своего ребенка, а о разговоре на тему патриотизма вообще не идет речи. Многие дети даже не знают, кто такой Г. К. Жуков» (интервью № 107).

Массив предложений, в которых акцентировалось внимание на важности *организации и построения процесса воспитания на примерах современности, активизации работы молодежных организаций, на работе с ветеранами ВОВ, отставными и кадровыми военными*, был не столь весом в общем спектре ответов информантов (от 3 до 7%), и я не вижу веских оснований, чтобы заострять на них внимание коллег. Рассмотрим лишь некоторые предложения, сформулированные экспертами (19%), в которых идет речь о более конкретных подходах к проблемам воспитания подрастающего поколения. Вот что говорили по этому поводу информанты. «Нужно делать подобные мероприятия в первую очередь интересными, а не обязательными для всех. От этого зависит успех» (интервью № 27). «Нам нужно продолжать делать нашу работу в заданном направлении и делать ее хорошо, только при этих условиях у нас все получится. Сейчас задан очень хороший ход, так скажем, паровозу патриотического движения, наша задача подкидывать в него угля изо дня в день» (интервью № 34). «Говорят, что Голливуд создал Америку, я думаю, нам необходимо нечто подобное. Чтобы не “золотой телец” правил Россией, а идея и дух возрождения» (интервью № 38).

Свою точку зрения на поставленную проблему автор сформулировал по ходу анализа представленной в статье социологической ин-

формации, полученной в процессе проведения фокусированного телефонного интервью. Поэтому ограничусь краткими выводами.

Заключение

Исследование, осуществленное на базе использования качественных методов, позволило сделать акцент на анализе и синтезе позиций его участников, субъективных ориентациях личностей в оценках состояния деятельности, направленной, в частности на гражданское и патриотическое воспитание подрастающего поколения. Однако, поскольку в исследовании принимали участие люди, далеко не посторонние учебно-воспитательному процессу, а эксперты, обладающие большим опытом педагогической деятельности в общеобразовательных организациях, у меня есть довольно веские основания констатировать, что данное исследование позволило получить вполне репрезентативные данные. Методы интервьюирования, контент-анализа и квантификации, которые были использованы при вторичной обработке полученных социологических данных, позволили выявить определенные закономерности и факторы, обуславливающие функционирование и развитие воспитательной деятельности в школах московского мегаполиса, и наметить пути ее эффективного развития. В данном случае, с моей точки зрения, было бы правильным в первую очередь сконцентрировать внимание всех заинтересованных сторон на решении следующих вопросов:

- совершенствование организации и содержания воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях;
- повышение организационно-методической роли и участие государственных и общественных институтов, органов управления образованием в формировании и развитии современной воспитательной политики в учебных заведениях;
- возвышение роли и ответственности семьи, родителей в деле гражданского и патриотического воспитания подрастающего поколения;
- формирование новой, комплексной концепции воспитания гражданственности и патриотизма детей, подростков и молодежи.

Следует отметить, что использованные в настоящем исследовании методика и ин-

струментарий, если их адаптировать к сложившимся социально-экономическим, социокультурным и иным условиям жизнедеятельности образовательных организаций конкретных регионов, могли бы быть успешно применены для проведения аналогичных исследований.

Однако самый важный вывод, по моему глубокому убеждению, состоит в том, что на данном этапе функционирования и развития российского общества гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения должно выступить приоритетной общенациональной задачей. Для ее решения в обществе назрела необходимость разработки инновационных стратегических и тактических концепций, методологии и методов государственной воспитательной политики. Новые подходы к воспитанию подрастающего поколения могли бы опираться не только и не столько на

победы и успехи давно минувших дней. В базис их имело бы смысл заложить пропаганду современных социально-экономических, социокультурных и иных достижений страны, общества, государства и его граждан, которые были бы близки и понятны представителям сегодняшней генерации детей, подростков и молодежи. В данном случае «нужны живые формы работы по воспитанию патриотизма и гражданственности, а значит, опирающиеся на общественную инициативу, на служение традиционных религий, на деятельность молодежных и военно-патриотических организаций, исторических и краеведческих клубов <...> необходимо эффективно выстроенное общественно-государственное партнерство» [12, с. 30]. В решении этой задачи, полагаю, могли бы сыграть определенную роль системные социологические исследования.

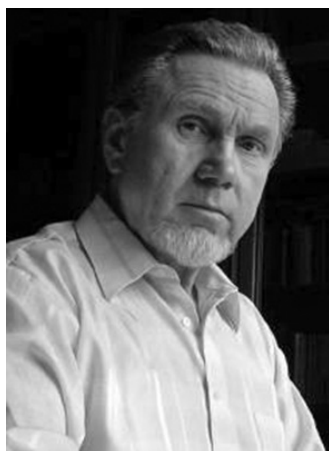
Литература

1. **Ананишнев В. М.** Моделирование в сфере образования // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 67–84.
2. **Ананишнев В. М., Ананишнев В. М., Денисова Т. Н., Сергейчик С. И.** Формирование рынка труда и самоопределение личности учащегося // Инновации в образовании. 2002. № 1. С. 17–34.
3. **Васильев И. А.** Оценка роли средств массовой информации в учебно-воспитательном процессе // Начальная школа плюс До и После. 2010. № 12. С. 3–6.
4. **Васильев И. А., Жукоцкая А. В.** Эффективность реализации модернизационных проектов в образовательной сфере (по материалам социально-педагогического мониторинга) // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2012. № 4 (24). С. 7–14.
5. **Васильев И. А., Кузина Л. Г., Холоднова Л. Ф.** Критериальная оценка качества воспитательной работы общеобразовательных учреждений Москвы (по материалам мониторинговых исследований): Официальное издание Департамента образования Москвы // Вестник московского образования. 2012. № 12. С. 116–236.
6. **Васильев И. А.** Трудовое воспитание в современной школе: реалии и потребности // Социология образования. 2013. № 10. С. 66–84.
7. **Васильев И. А.** Актуальные проблемы российского образования: социологическая мозаика. Яркие эпизоды социологических исследований на образовательном поле России. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. 199 с.
8. **Васильев И. А.** Качество школьного образования: субъективный взгляд на объективный процесс // Социологический журнал. 2013. № 4. С. 72–88.
9. **Жукоцкая А. В.** Феномен идеологии. Самара: ГОУ ВПО МГПУ (Самарский филиал), 2009. 272 с.
10. **Иванов Д. В.** К теории потоковых структур // Социс. 2012. № 4(336). С. 8–16.
11. Интервью с Мишелем Вевёркой // Социс. 2012. № 2(334). С. 129–134.
12. Владимир Путин о патриотическом воспитании молодежи // Столичное образование. 2012. № 9 (сентябрь – октябрь). С. 30.
13. **Гидденс Э.** Устроение общества: Очерк теории структуризации – 2-е изд. М.: Академический Проект, 2005. 528 с.
14. **Путин В.** Россия: национальный вопрос. Независимая газета. 23.01.2012.
15. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 1(9). С. 5–15.
16. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. М.: Воениздат, 2004.
17. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 5–42.

References

1. **Ananichnev V. M.** Modeling in Area of Formation // System Psychology and Sociology. 2010. № 2. P. 67–84.
2. **Ananishnev V. M., Denisova T. N., Sergeichik S. I.** The Formation of Labor Market and the Determination of Individual Student // Innovations in Education. 2002. № 1. P. 17–34.
3. **Vasilyev I. A.** Assessment of a Role of Mass Media in Teaching and Educational Process // The Elementary School Plus Up to and After. 2010. № 12. P. 3–6.
4. **Vasilyev I. A., Zhukotskaya A. V.** Efficiency of Realization Modernization Projects in Educational Area (on Materials of Socially-Pedagogical Monitoring) // Formation. A science. Innovations: Southern measurement. 2012. № 4(24). P. 7–14.
5. **Vasilyev I. A., Cousina L. G., Holodnova L. F.** Kriterialnaja an Assessment of Quality of Educational Work of General Educational Establishments of Moscow (on Materials Monitoring Researches). The Official Publication of Department of Formation of City of Moscow // The Bulletin of the Moscow Formation. 2012. № 12. P. 116–236.
6. **Vasilyev I. A.** Labour Education at Modern School: Realities and Needs // Sociology of Formation. 2013. № 10. P. 66–84.
7. **Vasilyev I. A.** Aktualnye of a Problem of the Russian Formation: a Sociological Mosaic. Bright Episodes of Sociological Researches on an Educational Floor of Russia. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. 199 p.
8. **Vasilyev I. A.** Gualit of School Education: a Subjective Sight at Objective Process // Sociological Magazine. 2013. № 4. P. 72–88.
9. **Zhukotskaya A. V.** Phenomen of Ideology. Samara: MCTTU (the Samara branch). 2009. 272 p.
10. **Ivanov D. V.** To the theory потоковых structures // Sozis. 2012. № 4(336). P. 8–16.
11. Interview to Michelle Vevyorkoj // Sozis. 2012. № 2(334). P. 129–134.
12. Vladimir Putin about Patriotic Education of Youth // Capital Formation. 2012. № 9 (September-October). P. 30.
13. **Giddens E.** Ustroenie of a Society: the Sketch of the Theory Strukturazii. – 2nd ed. M.: The Academic Project, 2005. 528 p.
14. Putin of Century Russia: an ethnic question // The Independent Newspaper. 23.01.2012.
15. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** History of Psychology from System Positions // System Psychology and Sociology. 2014. № 1(9). P. 5–15.
16. **Ryzhov B. N.** The History of Psychological Thought. M.: Voenizdat, 2004.
17. **Ryzhov B. N.** System of the Basis of Psychology // System Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 5–42.

ВИКТОРУ ПАВЛОВИЧУ ШЕЙНОВУ – 75 ЛЕТ!



3 мая 2015 г. исполняется 75 лет известному ученому, одному из самых читаемых отечественных психологов и социологов, доктору социологических наук, кандидату физико-математических наук, профессору кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы Белорусского государственного университета (Минск) **Виктору Павловичу Шейнову**.

Виктор Павлович родился в 1940 г. в Ярославле. Окончил с отличием математическое отделение Московского государственного областного университета. Прошел путь от старшего преподавателя до заведующего кафедрой высшей математики Шуйского педагогического института. Впоследствии работал заведующим кафедрой теории функций и деканом математического факультета Красноярского государственного университета; доцентом кафедры высшей математики Белорусского политехнического института; профессором кафедры гуманитарных дисциплин Минского института управления. С 1999 г. по настоящее время – профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы Белорусского государственного университета.

В своей докторской диссертации «Управление конфликтами в социальных группах и организациях» Виктор Павлович представил разработанную им *теорию перманентного системного управления конфликтами и реализующую ее технологию*. Ввел в научный оборот конструкты «конфликтоген», «случайный конфликт», «неслучайный конфликт», формулы случайных и неслучайных конфликтов. Показал распространенность и социальную опасность манипуляций, раскрыл их психологический механизм, предложил *универсальную систему защиты от манипуляций* и показал ее эффективность. Ввел в научный оборот конструкт «скрытое управление». Разработал, доказал надежность и валидность *новых методик*: Оценка степени незащищенности от манипуляций и Тест ассертивности.

В монографии «Психологическое влияние» разработал и верифицировал *общую модель психологического влияния (воздействия)*, раскрывающую структуру любого влияния и его психологические механизмы. Показал, что каждый из всех известных 14 видов влияния является реализацией этой модели и все важнейшие результаты, полученные для них, находят объяснение в рамках данной модели. Эта монография выдержала шесть изданий в России и Беларуси, вышла в двух томах на английском языке в немецком академическом издательстве

Работы Виктора Павловича опубликованы в ведущих научных журналах: российских («Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Системная психология и социология», «Российский гуманитарный журнал», «Известия РАО», «Современная зарубежная психология», «Психология и педагогика»), белорусских («Психологический журнал», «Псіхалогія», «Социология»), а также зарубежных (Journal Intellectual Archive). В сериях «Библиотека практической психологии» и «Психологический бестселлер» вышло более 40 книг В. П. Шейнова общим тиражом 800 000 экземпляров.

Виктор Павлович является членом редколлегии научного журнала «Психология и педагогика» (Российский университет дружбы народов), рецензентом в «Российском психологическом журнале», он – автор более 250 научных публикаций по психологии, социологии, математике, в том числе 10 монографий:

1. Psychological Influence. Vol. 1, 2. Saarbrücken, Germany: L.A.P., 2014. 542 p.
2. Управление конфликтами. СПб: Питер, 2014. 576 с.
3. Манипулирование и защита от манипуляций. СПб: Питер, 2014. 304 с.
4. Психологическое влияние. 6-е изд. М.: АСТ, 2013. 800 с.
5. Психология манипулирования. 4-е изд. М.: АСТ, 2011. 704 с.
6. Манипуляции и юмор. Минск: Харвест, 2011. 528 с.
7. Скрытое управление человеком. 27-е изд. М.: АСТ, 2011. 816 с.
8. Макиавеллизм личности. Минск: Харвест, 2012. 416 с.
9. Управление конфликтами: теория и практика. Минск: Харвест, 2010. 912 с.
10. Убеждающие воздействия. Минск: Харвест, 2010. 368 с.

Подробная информация о работах Виктора Павловича размещена на сайте www.sheinov.com

Свой юбилей Виктор Павлович встречает в расцвете творческих сил – пишет книги, регулярно публикует статьи, выступает с пленарными докладами на конференциях!

Уважаемый Виктор Павлович!
Сердечно поздравляем Вас с днем рождения. Желаем здоровья
и новых творческих свершений!

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ»
«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS,
2015, № 1 (13)**



РОМАНОВА Евгения Сергеевна – доктор психологических наук, профессор. Директор Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ, заведующий кафедрой общей и практической психологии ИПССО ГБОУ ВО МГПУ. Заслуженный учитель Российской Федерации, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Лауреат премии Президента Российской Федерации 1998 г. в области образования, Лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 г. в области образования. Почетный профессор МГПУ, член президиума УМО университетов Российской Федерации. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации.

ROMANOVA Evgeniya Sergeevna – Doctor of Psychology, Full professor. Director of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University», Head of the Department of General and Practical Psychology of IPSSR MCTTU. Honorary Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation. Laureate of the President of the Russian Federation Education Award in 1998, Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 2009. Honorary Professor of MCTTU, member of the Presidium of Educational and Methodological Consolidation of the Universities of the Russian Federation. Honorary Worker of Higher School of the Russian Federation.

E-mail: RomanovaES@psy.mgpu.ru



АБУШКИН Борис Михайлович – кандидат психологических наук, доцент. Заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ по науке.

ABUSHKIN Boris Mikhailovich – PhD (Psychology), Docent. Deputy director for Science of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: bma1947@mail.ru



БОКУТЬ Елена Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

BOKUT Elena Leonidovna – PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of General and Practical Psychology the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: bokut@list.ru



ГУБИНА Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

GUBINA Elena Vladimirovna – PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: Gubina_elen@list.ru



ВАЛЯВКО Светлана Михайловна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

VALYAVKO Svetlana Mikhailovna – PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: valyavko@yandex.ru



КОГАН Борис Михайлович – доктор биологических наук, профессор. Заведующий кафедрой клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

KOGAN Boris Mikhailovich – Doctor of Biology, Full professor. Head of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: boriskogan@mail.ru



ВИКТОРОВА Ольга Александровна – аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

VIKTOROVA Olga Alexandrovna – Post-graduate student of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».



ОВЧАРЕНКО Лариса Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры психолого-социальных технологий Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ. Заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ по учебной работе.

OVCHARENKO Larisa Yurevna – PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Psycho-Social Technologies of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Deputy Director for Studies work of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: larisa_eregina@mail.ru



СУББОТИНА Светлана Владимировна – руководитель структурного подразделения № 2 дошкольного отделения ГБОУ СОШ № 920.

SUBBOTINA Svetlana Vladimirovna – Head of the Preschool Branch № 2 of the secondary school № 920.



ШАГИДАЕВА Аза Батрудиновна – помощник начальника Департамента культуры мэрии Грозного по социальным вопросам.

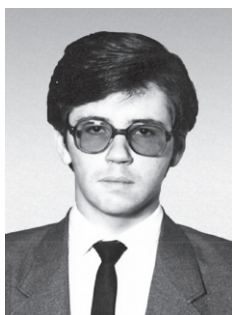
SHAGIDAeva Aza Batrudinovna – Assistant on social issues to Head of the Department of culture of the mayoralty of Grozny.



УНРУ Ольга Викторовна – аспирант кафедры психологии развития и инноваций Института психологии социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

UNRUH Olga Viktorovna – post-graduate student of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

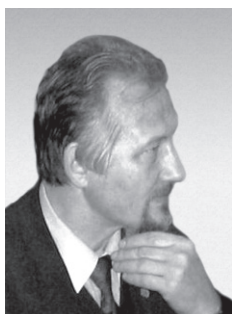
E-mail: ounru@mail.ru



ИВАНОВ Денис Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент Иркутского государственного агрономического университета им. А. А. Ежевского.

IVANOV Denis Vasilievich – PhD (Pedagogical), Docent of the FGBOU VO «Irkutsk State University Agronomy A.A. Ezevcky».

E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru



АНАНИШНЕВ Владимир Максимович – доктор социологических наук, профессор. Академик Российской академии естественных наук, заведующий кафедрой общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

ANANISHNEV Vladimir Maksimovich – Doctor of Sociology, Full professor. Academician of Russian Academy of Natural Sciences. Head of the Department of General and Applied Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: ananishnevv@yandex.ru



ЗАВЬЯЛОВ Андрей Евгеньевич – кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

ZAVYALOV Andrey Evgenyevich – PhD (Sociology), senior teacher of the Department of General and Applied Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: zavyalov88@inbox.ru



СЕНКЕВИЧ Людмила Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической и коррекционной психологии ГКА им. Маймонида.

SENKEVICH Ludmila Viktorovna – PhD (Psychology), Docent. Professor of the Department of Clinical and Remedial Psychology of the State Classical Academy by Maimonides.

E-mail: lvsenkevich@mail.ru



ТКАЧЕНКО Александр Владимирович – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

TKACHENKO Alexandr Vladimirovich – PhD (History), Docent. Docent of the Department of General and Applied Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: professor.tkachenko@gmail.com



ВАСИЛЬЕВ Игорь Аркадьевич – кандидат философских наук, доцент по специальности «Социология управления», главный научный сотрудник Научно-исследовательского института столичного образования (НИИСО) ГБОУ ВО МГПУ.

VASILJEV Igor Arkadjevich – PhD (Phylosophy). Docent on specialty «Management sociology», the chief researcher of the Research Institute of Capital Education (RICE) of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: via0707@mail.ru

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал

№ 1 (13) 2015

Выходит 4 раза в год

Редактор
Компьютерная верстка
Художник

Е. Романов
С. Прокопович
В. Дёмкин