

**ВСЕРОССИЙСКОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

№ 5 (I) 2012

Выходит 2 раза в год

**Москва
2012**

Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2012. – № 5 (I). – 140 с.

ISSN 2223-688

Р е д а к ц и о н н а я к о л л е г и я

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

Р е д а к ц и о н н ы й с о в е т

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.
Подписной индекс издания: 83333

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Зав. редакцией Чибискова О. В.

Директор Интернет-версии журнала Белоусов А. С.

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>

СОДЕРЖАНИЕ

Теория и метод системной психологии

Рыжов Б. Н. Системная периодизация развития	5
---	---

Психологические исследования

Романова Е. С., Абушкин Б. М. Метод исследования развития познавательных процессов школьников на основе анализа их зрительной деятельности	25
Борисова В. А. Особенности воображения старших дошкольников с нарушениями речи	50
Львова С. В., Унру О. В. Ценность: вариативность значений и смыслов в процессе развития общества	59
Ротова Е. Е., Машилов К. В., Жигарева Е. Б., Коган Б. М. Современные психологические подходы к анализу качества жизни (обзор литературы)	65
Ермилов Н. Н., Рац А. Я., Рыжов Б. Н., Чибискова О. В. Технология БИОС — новый метод восстановления психической работоспособности человека	71
Чернов Д. Н. К проблеме социокультурной обусловленности речевого развития	77
Шилова Т. А. Психологические особенности отклоняющегося поведения подростков	85
Аверьянова Е. В. Ценностные ориентации у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития и их родителей	91

Системная социология

Ткаченко А. В. Отношение московской молодежи к религии и нравственности	97
Тютченко А. М. Системный анализ прогнозирования и путей формирования морально-психологического состояния военнослужащих	108
Шейнов В. П. Принципы влияния и формы власти как реализация модели психологического воздействия	121

История психологии и социологии

Илюшина Н. Н. Постановка вопроса о психологической культуре учителя в трудах Г. И. Челпанова	127
Сакович С. М. Некоторые аспекты развития социологии в современной России	130

Информация

Правила для авторов	133
Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2012, № 5 (I)	135

CONTENTS

Theory and method of Systems Psychology

Ryzhov B. N. Systems periodization of the development	5
--	---

Psychological researches

Romanova E. S., Abushkin B. M. A research method of the pupils' cognitive processes development on the basis of the analysis of their visual activity.....	25
Borisova V. A. Imagination features of the senior preschool children with speech disorders	50
Lvova S. V., Unruh O. V. Value: the variability of significances and meanings in the process of development of the society	59
Rotova E. E., Mashilov K. V., Zhygareva E. B., Kogan B. M. Modern psychological approaches to the analysis of the life quality (the literature review)	65
Yermilov N. N., Rats A. Y., Ryzhov B. N., Chibiskova O. V. BIOS technology — new psychic work capacity optimization method	71
Chernov D. N. To a problem of sociocultural conditionality of language development.....	77
Shylova T. A. Psychological features of teenagers' deviating behavior.....	85
Averyanova E. V. Preschool children's valuable orientations with developmental speech disorders and their parents	91

Systems Sociology

Tkachenko A. V. Young people's attitude towards religion and morals in Moscow	97
Tyutchenko A. M. Systems analysis of servicemen's moral and psychological state forecasting and formation ways	108
Sheinov V. P. Principles of influence and forms of power as implementation of the psychological influence model	121

History of Psychology and Sociology

Ilyushina N. N. To a question of psychological culture of a teacher in G.I. Chelpanov's works	127
Sakovich S. M. Some aspects of sociology development in modern Russia.....	130

Information

Rules for authors	133
Authors of the journal «Systems psychology and sociology», 2012, № 5 (I)	135

СИСТЕМНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ

Рыжов Б. Н.,
МГПУ, Москва

В статье предложена новая периодизация развития человека, основанная на использовании принципов системной психологии и системной теории мотивации. Приводится описание и обоснование выделения восьми 12-летних эпох жизни человека, каждая из которых соответствует актуализации одного из восьми выделяемых в системной психологии видов мотивации.

Ключевые слова: система, структура, возраст, развитие, эра жизни, экзистенциальная эпоха, доминирующая мотивация, периодизация, самореализация, самосохранение, репродуктивная мотивация, нравственная мотивация, альтруизм.

SYSTEMS PERIODIZATION OF THE DEVELOPMENT

Ryzhov B. N.,
MCTTU, Moscow

In this article the new periodization of the human's development is offered, which is based on the principles of systems psychology and the system theory of motivation. The description and justification of the allocation of eight twelve-years cycles of human life is provided, each of which corresponds to updating of one of the eight types of motivation allocated in systems psychology.

Key words: system, structure, age, development, an era of life, the existential era, dominating motivation, periodization, self-realization, self-preservation, reproductive motivation, moral motivation, altruism.

Введение

Проблема деления жизни человека на различные периоды традиционно стояла перед любой цивилизацией. Ее значимость обусловлена множеством культурных, юридических и иных аспектов, требующих знания возможностей и меры ответственности человека на том или ином участке жизненного пути. Однако до нашего времени не создано общепринятой классификации возрастных периодов развития, и, хотя имеется множество попыток создать такую классификацию, проблема периодизации продолжает сохранять свою актуальность. В настоящей работе предложено обоснование системно-психологического подхода к проблеме периодизации развития и приводятся результаты многолетних исследований возрастной динамики мотивационных тенденций, положенных в основу новой, системной классификации возрастных периодов.

1 Современные классификации возрастных периодов

Первые примеры подобных классификаций относятся ко временам Античности. Одну из них, возможно древнейшую, приписывают Пифагору, относя ее к VI в. до н.э. Согласно традиции он выделял в жизни человека четыре сменяющих друг друга двадцатилетних пе-

риода: весну жизни, лето, осень и зиму. Столетие спустя Гиппократ предложил разделять жизнь на десять семилетних периодов. По мнению жившего в VI–VII вв. н.э. энциклопедиста Исихора Севильского, следует выделять возраст детства — до 7 лет, подростковый — до 14 лет, отрочества — до 28 лет, молодости — продолжающейся до 50 лет, следующей за ней зрелости и затем старости [1]. Умозрительный характер этих классификаций очевиден, но столь же очевиден и неослабевающий интерес к проблеме периодизации человеческой жизни, заставляющей обращаться к ней и античного мудреца, и средневекового епископа.

Попытки создать возрастную периодизацию, имеющую научное обоснование, относятся только к началу XX в. Среди них можно назвать основанную на биогенетическом «законе рекапитуляции» классификацию С. Холла и классификацию З. Фрейда, положившего в ее основу психосексуальное развитие ребенка. Однако эти классификации, как и возникшие позже периодизации Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконина и ряд других, несмотря на различие принятых в них критериев, делают предметом своих интересов лишь ранний период жизни человека, чаще всего ограничивая себя подростковым и, реже, юношеским возрастом.

Интерес к периодизации всей жизни человека вновь обнаруживает себя в 1930-е гг., в известной мере благодаря быстро завоевавшим популярность исследованиям Шарлотты Бюлер [12]. Главной движущей силой развития Ш. Бюлер считает потребность в самосо осуществлении, которая понимается ею как процесс, принимающий разные формы в различные периоды жизни: стремление к хорошему самочувствию — в возрасте до полутора лет; переживание завершения детства — в 12–18 лет; самореализацию — в зрелости и исполненность — в старости. Принимая во внимание последовательность встающих перед человеком жизненных задач, Ш. Бюлер выделяет особые возрастные периоды и соответствующее им психологическое содержание:

- от рождения до 16–20 лет — отсутствие семьи, профессионального и жизненного пути;
- от 16–20 до 25–30 лет — предварительное самоопределение, создание семьи;
- от 25–30 до 45–50 лет — зрелость: собственная семья, призвание, постановка конкретных жизненных целей и самореализация;
- от 45–50 до 65–70 лет — старение: душевный кризис, исчезновение самоопределения;
- после 65–70 лет — старость: отсутствие социальных связей, потеря целей.

В отличие от этого, в одной из наиболее известных периодизаций середины XX в., созданной Э. Эриксоном в русле психоаналитической концепции [11], главной движущей силой развития признается созидательная сила «Эго». Она направлена на приспособление к окружающей среде и стремится найти творческое решение для каждой вновь возникающей проблемы. Эриксон считает, что развитие «Эго» проходит через запланированные стадии в форме кризисов, которые необходимо принять и преодолеть. При этом он выделяет восемь стадий развития и соответствующих им задач и главных качеств личности:

I. раннее младенчество, от рождения до одного года — задача: развитие доверия из недоверия — возникающее качество: Энергия и Надежда;

II. позднее младенчество, 1–3 года — развитие автономии из стыда и сомнения — Самоконтроль и Сила воли;

III. раннее детство, 3–5 лет — появление инициативы из чувства вины — Направление и Целеустремленность;

IV. среднее детство, 5–11 лет — развитие трудолюбия из чувства неполноценности — Система и Компетентность;

V. подростковость и юность, 11–20 лет — формирование идентичности из смешения ролей — Посвящение и Верность;

VI. ранняя зрелость, 20–45 лет — развитие интимности из изоляции — Аффiliation и Любовь;

VII. средняя зрелость, 45–60 лет — развитие продуктивности из инертности — Производство и Забота;

VIII. поздняя зрелость или зрелость, свыше 60 лет — развитие целостности из отчаяния — Самоотречение и Мудрость.

К началу XXI столетия число предложенных периодизаций уже исчислялось десятками. Среди них можно найти как возрастные классификации, построенные, подобно классификации Д. Сьюпера [14], на основе исследования жизненного пути человека, исходя из того, какое место работа занимает в нашей жизни на том или ином ее отрезке, так и нормативные международные классификации. Примером последних может служить возрастная периодизация, принятая Международным симпозиумом по возрастной периодизации (1965 г.), включающая периоды:

- новорожденности: 1–10 дней;
- грудной возраст: от 10 дней до 1 года;
- раннее детство: 1–2 года;
- первый период детства: 3–7 лет;
- второй период детства: 8–12 лет для мальчиков; 8–11 лет для девочек;
- подростковый возраст: 13–16 лет для мальчиков; 12–15 лет для девочек;
- юношеский возраст: 17–21 для юношей (мужчин); 16–20 для девушек;
- средний (зрелый) возраст: первый период — 22–35 лет для мужчин; 21–35 лет для женщин; второй период — 36–60 лет для мужчин; 36–55 лет для женщин;
- пожилой возраст: 61–74 для мужчин; 56–74 для женщин;
- старческий возраст: 75–90 для мужчин и женщин;
- долгожители: старше 90 лет.

В работах современных авторов, например, в фундаментальной монографии Г. Крайга и Д. Бокума [2] или столь же фундаментальном учебнике «Психология человека от рождения до смерти», под ред. А. А. Реана [5], преобладает комплексный подход, с позиции которого развитие предстает как

взаимовлияние многих факторов: биологических, социокультурных, собственно психологических. Авторы этих работ выделяют семь основных этапов развития:

1. младенческий возраст — от рождения до 2 лет;
2. раннее детство — от 2 до 6 лет;
3. среднее детство — от 6 до 12 лет;
4. подростковый и юношеский возраст — от 12 до 19 лет;
5. ранняя зрелость — от 20 до 40 лет;
6. средняя зрелость — от 40 до 60 лет;
7. поздняя зрелость — от 60 лет и далее.

При этом на каждой из выделенных стадий описываются особенности мотивации, физического, когнитивного и эмоционального развития, а также социализации человека.

Несомненно, что всем этим периодизациям присущи многие общие черты. Но в то же время свойственная большинству современных работ методологическая эклектика, отсутствие единого теоретического базиса неизбежно разрыхляет получаемые результаты, затрудняет обнаружение в них главного и второстепенных факторов. По сути дела, это признают и сами авторы упомянутых работ, в одной из которых приводятся слова А. С. Асмолова об отсутствии «единого логического стержня, который бы позволил рассматривать психологию... как целостную систему знаний» [5].

В связи с этим использование системного анализа психологических явлений открывает ряд новых возможностей. Во-первых, системный анализ позволяет применить к задачам возрастной периодизации общий для всех систем принцип фазовой смены типов системодинамики, переходящих от фазы образования и интенсивного развития системы до ее диссипации и распада. Этот принцип может быть положен в основу системного понимания общего направления развития и выделения для каждой фазы системодинамики соответствующей ей эры жизни живой системы.

Во вторых, использование системной классификации типов мотивации открывает возможность наполнить теоретическую модель развития конкретным психологическим содержанием. При этом динамика мотивационных тенденций выступает в качестве важнейшего показателя жизненной трансформации личности и ее диспозиции в окружающем мире. На исключительно важную роль мотивации для понимания структуры личности указывал

А. Н. Леонтьев в книге «Деятельность. Сознание. Личность». Он, в частности, отмечал, что структура личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных, мотивационных линий, а внутренние соотношения главных мотивационных линий в деятельности человека образуют общий «психологический профиль» личности [3].

Учитывая высказанные соображения, целью настоящей работы стало построение системной классификации этапов развития на основе эмпирических данных об абсолютном и относительном преобладании отдельных видов мотивации в том или ином возрасте.

2 Результаты популяционного исследования системного профиля мотивации

Популяционное исследование мотивационных тенденций в современной России было проведено в 2006–2011 гг. в 4-х регионах (Москва, Ростовская обл., Ярославская обл., Ставропольский край) на массовой выборке из 1 100 обследуемых в возрастных группах от 15 лет до 91 года.

Для определения индивидуального мотивационного профиля обследуемого применялся Тест системного профиля мотивации (СПМ) [7]. Тест основан на поэтапном ранжировании обследуемым 32 потребностей и ценностей, соотнесенных с выделенными в соответствии с принципами системной психологии системными видами мотивации (подробное изложение этих принципов см. в [7, 8]). На основании выставленных обследуемым рангов рассчитывался усредненный индекс каждого из 8 системных видов мотивации и строился индивидуальный профиль доминирующей мотивации.

На рис. 1 приведены усредненные по всей выборке значения индексов системных видов мотивации с соответствующими стандартными отклонениями, образующие популяционный профиль мотивации¹. Этот профиль отражает основные особенности мотивационных предпочтений в России начала XXI в. Он может

¹ В сборе и обработке материала принимали участие сотрудники, аспиранты и выпускники Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета: О. В. Чибискова, О. А. Филатова, Т. А. Покачалова.

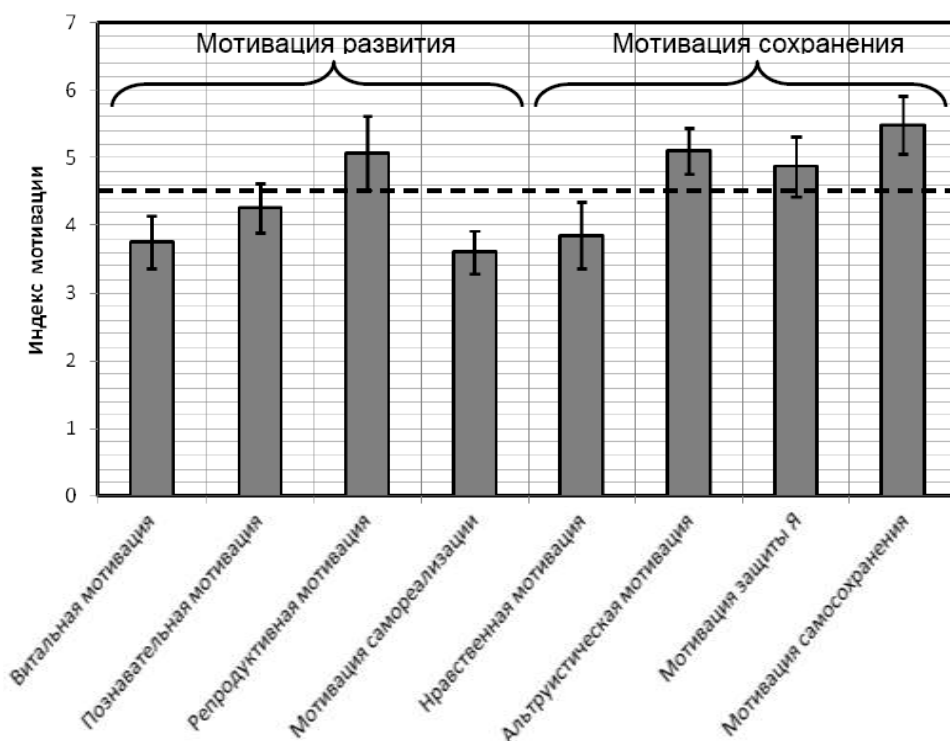


Рис. 1 Популяционный профиль мотивации (усредненные по выборке значения индексов системных типов мотивации со стандартными отклонениями):
пунктирная линия — среднее значение индексов мотивации

быть использован в качестве опорного материала при первичной интерпретации получаемых групповых и индивидуальных данных. При этом усредненные по всей выборке индексы системных видов мотивации указывают на несколько важных обстоятельств.

Прежде всего, обращает на себя внимание доминирующее положение мотивации сохранения по отношению к мотивации развития. К числу наиболее значимых видов мотивации принадлежат самосохранение, защита Я и альтруистическая мотивация. Все они в системной психологии относятся к мотивации сохранения порядка. В то же время среди различных видов мотивации развития только репродуктивная мотивация относится к числу доминирующих, чей усредненный индекс превышает среднее значение индексов мотивации, равное 4.5.

Наряду с этим, в качестве общей тенденции следует отметить весьма низкий уровень нравственной мотивации, входящей вместе с витальной мотивацией и мотивацией самореализации в число наиболее депрессивных видов мотивации, чей усредненный индекс лежит ниже среднего значения индексов мотивации. Несомненно, такой результат представляет

собой отражение затянувшегося на слишком долгий срок духовного кризиса российского общества. Можно предположить, что в истории России бывали продолжительные периоды, когда нравственная мотивация занимала значительно более высокое положение, входя, быть может, в число наиболее значимых ее видов.

Вместе с тем проведенное исследование выявило ряд частных тенденций, связанных с возрастной динамикой изменения мотивационных предпочтений обследуемых. На рис. 2 приведены графики динамики мотивации развития, а на рис. 3 — мотивации сохранения. Из этих данных видно, что витальная мотивация, будучи, в целом, депрессивным видом, имеет наиболее высокие средние показатели в возрастной группе 15–24 года. При этом значимость этого вида мотивации монотонно снижается в период с 15–16 до 27–28 лет, выходит на плато после 30 лет и входит в фазу нового подъема и неустойчивых колебаний после 62 лет. Тест СПМ не предназначен для использования для детского и младшего подросткового возраста, но можно предположить, что длительный, монотонно ниспадающий тренд индекса витальной мотивации в возрасте

15–24 лет имеет своей предысторией более высокие значения в предшествующую возрастную эпоху. По-видимому, в этой, самой младшей, возрастной группе витальная мотивация не только достигает своего самого высокого уровня, но и приобретает там доминирующее значение.

Весьма схожие тенденции можно обнаружить и в динамике познавательной мотивации. Здесь также заметен ниспадающий тренд индекса от юности, для которой характерен наиболее высокий средний уровень этого

вида мотивации, до 57–60 лет, после которых индекс вновь повышается, достигая нормативного уровня — среднего значения индексов мотивации. Очевидно, что исходя из такой динамики здесь также возможно предположение о продолжении линии тренда индекса познавательной мотивации в предшествующую возрастную эпоху, где, как и в начальных точках графика этой функции (период 15–20 лет, выделенный пунктирным кругом на рис. 2), познавательная мотивация занимает доминирующее положение.

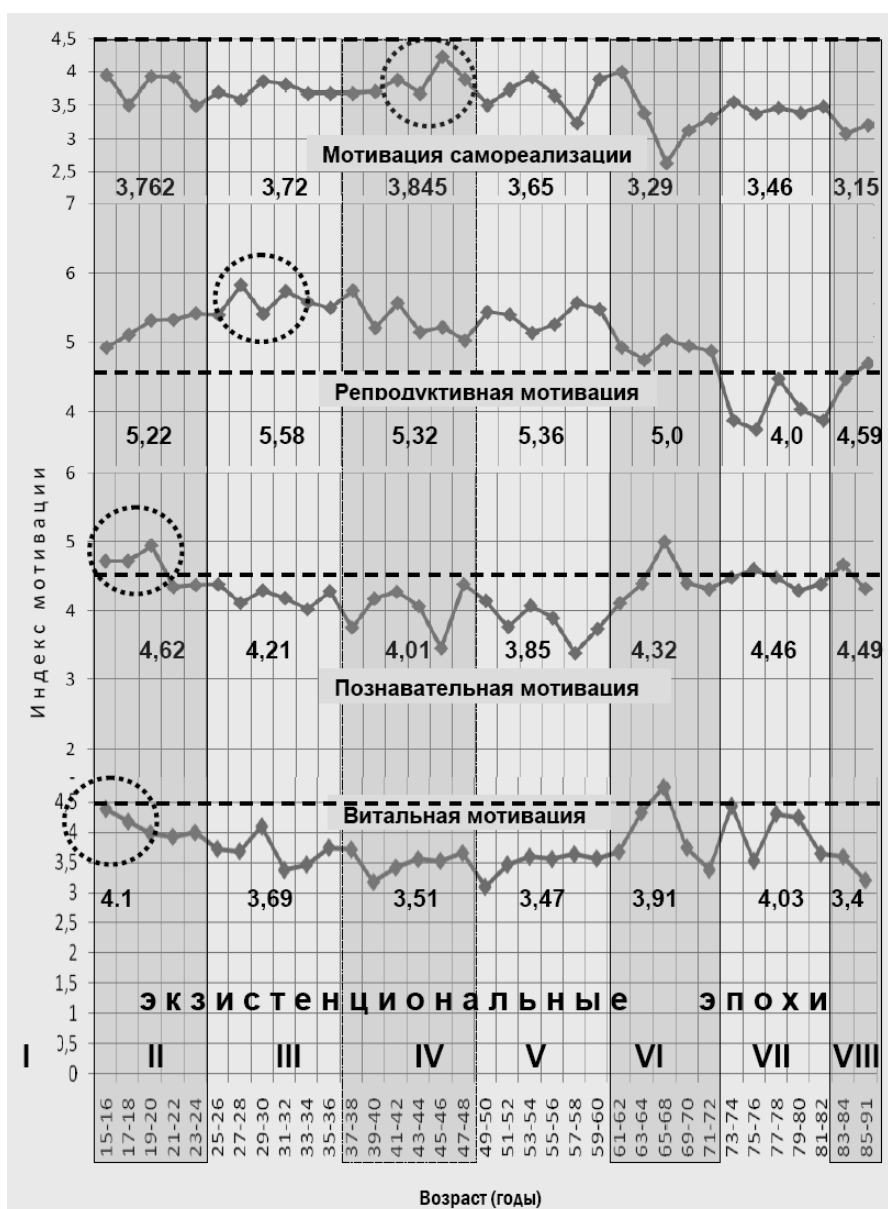


Рис. 2 Возрастная динамика мотивации развития: римскими цифрами обозначены экзистенциальные эпохи; арабскими цифрами — средние значения индексов каждого типа мотивации за эпоху; кругами обведены максимумы этих индексов

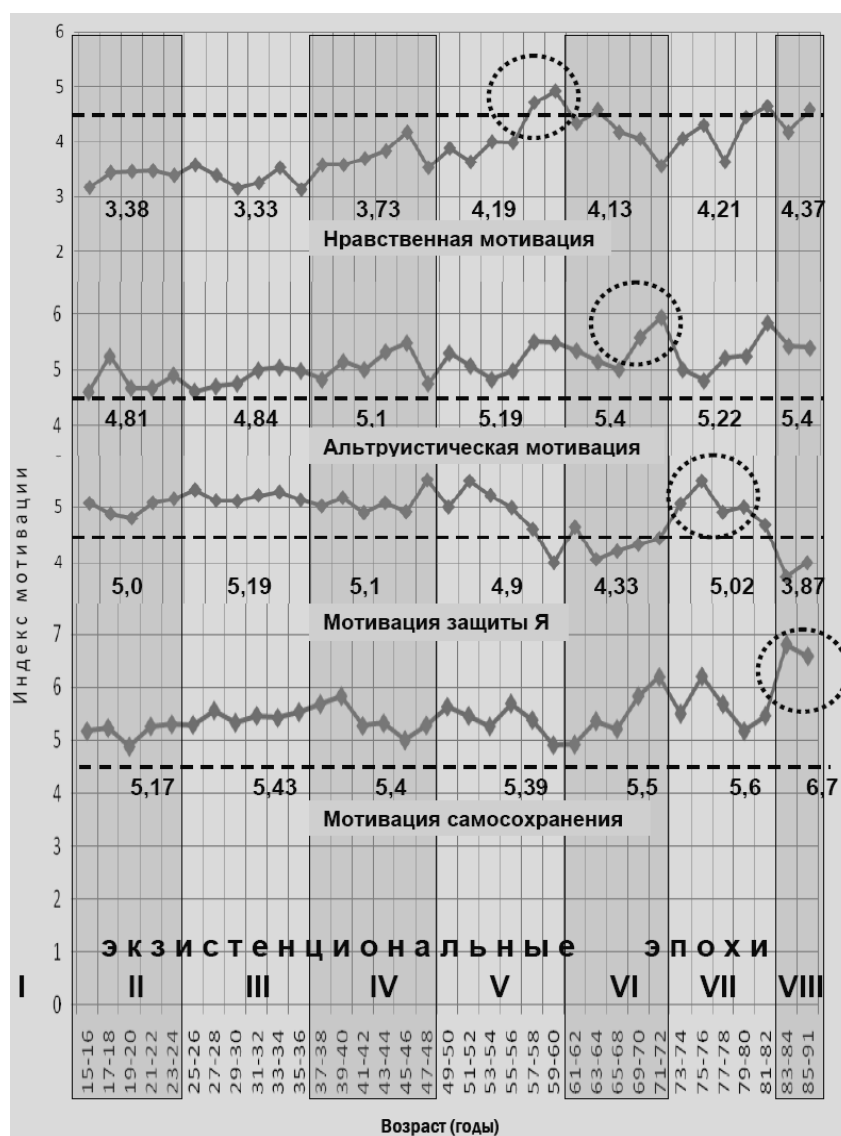


Рис. 3 Возрастная динамика мотивации сохранения:
 римскими цифрами обозначены экзистенциальные эпохи;
 арабскими цифрами — средние значения индексов
 каждого типа мотивации за эпоху;
 кругами обведены максимумы этих индексов

Содержательная интерпретация отмеченных тенденций указывает на присутствие в них различных закономерностей. Часть из них имеет историческую обусловленность. Другая может быть отнесена к собственно возрастным особенностям жизни человека. Так, высокая значимость познавательной и витальной мотивации в молодом возрасте, когда идет формирование организма и личности человека, является общей закономерностью, свойственной разным культурам. То же нередко относится и к повышению значимости этих видов мотивации после 60-летнего рубежа, когда у тех, кто оставил профессиональную деятельность

в связи с достижением пенсионного возраста, появляются дополнительные резервы времени

Но, возможно, не меньшую роль здесь играет исторически ситуативный фактор. В России начала XXI в. люди после 60 лет в своем значительном большинстве представляют поколение, выросшее и достигшее вершины своей профессиональной реализации до распада Советского Союза. Последовавший затем крах политической и экономической системы стал одновременно их личным кризисом, вынудив многих не только изменить профессию и образ жизни, но и поставив под угрозу важнейшие жизненные потребности их

самих и их близких. В то же время это поколение людей, привыкших читать, интересующихся и часто имеющих вполне обоснованное мнение об общественной жизни в своей стране и за рубежом. Их интересы в силу полученного воспитания и образования нередко оказываются шире, а знания глубже, чем у поколений, выросших в кризисную эпоху. Все это обуславливает их относительно более высокий познавательный потенциал.

Переходя далее к репродуктивной мотивации и мотивации самореализации можно отметить их иную динамику, во многом противоположную витальной и познавательной. Для репродуктивной мотивации характерно монотонное нарастание значимости только в период от 15 до 28 лет, когда индекс этого вида мотивации достигает экстремального значения. В последующем наблюдается его ниспадающий тренд, идущий, несмотря на существенные колебания, фактически до конца человеческой жизни. При этом первый заметный спад репродуктивной активности наступает в 43–48 лет. Затем, после некоторого подъема, новый и более резкий спад имеет место после 60 лет. Однако все это время репродуктивная мотивация продолжает оставаться доминирующим видом, занимая лидирующее положение среди других мотивационных групп. Только после 72 лет ее индекс резко дрейфует вниз, и она из разряда доминирующих переходит в группу депрессивных видов мотивации.

В отличие от биологически обусловленных репродуктивных тенденций, обусловленная социальными условиями жизни мотивация самореализации изначально относится к числу наиболее депрессивных видов, оставаясь таковой даже при своих экстремальных значениях. Динамика индекса мотивации самореализации долгое время (от 15–16 до 39–40 лет) изменяется незначительно. Лишь после этого периода индекс испытывает некоторый подъем, достигая максимального значения в 45–46 лет. Затем так же, как и у репродуктивной мотивации, хотя и менее выражено, начинается ниспадающий тренд, продолжающийся с колебаниями до конца жизни. При этом особенно резкое падение мотивации самореализации наблюдается в 65–70 лет, в том поколении, чья профессиональная карьера в наибольшей мере оказалась сломленной кризисом 1990-х гг.

Таким образом, в приведенных на рис. 2 графиках динамики мотивации развития видна общая закономерность смещения зон экстре-

мальных значений отображаемых функций, в направлении от витальной мотивации, дающей самый ранний возрастной экстремум, через познавательную и репродуктивную мотивацию к мотивации самореализации, чей экстремум приходится на 45–48-летний рубеж. При этом, учитывая, что значимость витальной мотивации, как было отмечено, может достигать максимального уровня в детском возрасте, смещение зон экстремальных значений отображаемых функций происходит приблизительно через каждые 10–12 лет жизни человека.

Первым таким периодом будет детство и младший подростковый возраст до 12 лет. Вторым — отрочество и юность, когда экстремальных значений достигает познавательная мотивация. Этот период соответствует возрастному диапазону от 13–14 до 23–24 лет. Третий период в современной отечественной возрастной психологии [6] соответствует ранней взрослости и приблизительно продолжается от 25–26 до 35–36 лет. На протяжении этого периода доминирующего значения достигает репродуктивная мотивация. Наконец, в четвертом периоде, длящемся от 37–38 до 47–48 лет, наблюдаются экстремальные значения мотивации самореализации. Этот период соотносится началом средней взрослости.

Продолжение полученной закономерности можно увидеть и в приведенной на рис. 3 динамике показателей мотивации сохранения. Как видно на графике динамики нравственной мотивации, экстремум этой функции приходится на период 57–60 лет, указывая на существование следующего, пятого, 12-летнего цикла — периода приоритета нравственной мотивации, завершающего период средней взрослости. В это время нравственность впервые, хотя и на недолгий срок, входит в число доминирующих видов мотивации. Предшествует этому длительное нарастание индекса, начинается в 15–16-летнем возрасте с крайне низких показателей, едва превышающих 3 единицы. После прохождения точки экстремума, начиная от 61–62 лет и старше, наблюдается падение, а затем колебание показателей нравственной мотивации при их, в целом, более высоком уровне, чем в первой половине жизни. В самом старшем возрасте эта мотивация вновь испытывает подъем, вплотную приближаясь к нормативному уровню.

Для альтруистической мотивации, остающейся неизменно доминирующей на про-

тяжении всей жизни человека, достижение точки экстремума функции сдвинуто еще дальше в сторону старших возрастных групп. Почти непрерывное нарастание индекса альтруистической мотивации продолжается до 71–72-летнего возраста, когда ее значимость достигает своего высшего уровня, вновь явно обнаруживая 12-летний цикл. В упомянутой коллективной монографии «Психология человека от рождения до смерти» под ред. А. А. Реана [5] этот шестой период называется поздней взрослостью. В следующих за ним более старших возрастных группах индекс альтруистической мотивации, так же как и нравственной, испытывает значительные колебания. Но его среднее значение все же превышает данные, полученные в группах до 60-летнего возраста.

Мотивация защиты Я единственная, в динамике которой 10–12-летняя смена экстремальных периодов прослеживается не столь отчетливо. Индекс этого вида мотивации, оставаясь в доминирующей зоне, лишь немного подрастает от юности до 51–52 лет и резко падает в последующее десятилетие, утрачивая даже положение доминирующей мотивации. Несомненно, здесь также присутствует исторически ситуативный фактор и причиной этого феномена также служит кардинальное преобразование российского общества в начале 1990-х гг. [6] Те, кому к началу перемен еще не исполнилось 30 лет, в своем большинстве адаптировались к новым условиям и новому образу жизни, главной чертой которого стал приоритет личного успеха, а не интересов общества. Тем более естественно воспринимает эту точку зрения тот, кто начал свою профессиональную карьеру после перелома 1990-х, и те, кто еще только собирается вступать во взрослую жизнь. Для этих поколений ценности сохранения личного благополучия, защиты Я имеют высший приоритет.

Среди них наибольшего социального успеха добились те, кто встретил реформы 1990-х в начале своей карьеры, в возрасте от 25–26 до 31–32 лет. Представители этой возрастной группы спустя двадцать лет после начала реформ чаще всего занимает лидирующее положение в российских экономических и властных структурах. Этим и объясняется первый максимум мотивации защиты Я в возрастных группах 47–48 и 51–52 года.

В более старшем возрасте люди в значительно большей мере остаются привержен-

ными привычным им ценностям прежней, дореформенной, эпохи. Отсюда начинающийся после 53–54 лет нарастающий спад значимости мотивации защиты Я, идущий одновременно с увеличением значимости нравственной мотивации. Пик той и другой тенденции приходится на 59–60 лет. После чего наблюдается продолжительное, растянувшееся почти на 15 лет возрастание значимости мотивации защиты Я. К 75–76 годам эта значимость достигает нового максимума, уже гораздо меньше связанного с исторической конъюнктурой, а затем, после 80-летнего рубежа, вновь спускается до депрессивного уровня.

Таким образом, и здесь, хотя и в искаженном исторической ситуацией виде, заметны контуры следующего седьмого цикла, начинающегося в 73–74 года и продолжающегося до 81–82 лет. В этом, пожилом, возрасте доминантой становится мотивация защиты Я.

Завершает последовательность рассмотренных видов мотивации тенденция самосохранения. По абсолютным значениям индекса ей принадлежит первое место среди доминирующих видов мотивации в современном российском обществе, и тренд ее значимости стремится вверх от юности до глубокой старости, достигая абсолютного максимума после 81–82 лет. Это позволяет определить возраст 83–84 года началом восьмого, не имеющего верхней границы, сенильного периода, когда в силу естественных процессов старения организма доминирующее значение приобретает мотивация самосохранения.

3 Системная периодизация возрастного развития

Итак, в процессе жизни человек проходит через ряд возрастных этапов, в ходе которых преобладающее значение приобретает тот или иной вид мотивации. При этом абсолютные значения индексов мотивации отражают, в основном, общебиологические закономерности и особенности культурно-исторической ситуации. В связи с этим, как это видно из табл. 1, в юности и молодом возрасте, продолжающемся от 15–16 до 35–36 лет, доминирующее значение принадлежит репродуктивной мотивации; во взрослом и среднем возрасте, соотносимом с периодом от 37–38 до 59–60 лет, репродуктивная мотивация уступает свои позиции мотивации самосохранения, преоб-

ладание которой после 60 лет становится подавляющим.

В то же время периодическая смена относительных максимумов или зон актуальности, которых достигают в течение жизни отдельные виды мотивации, позволяет выделить восемь особых экзистенциальных эпох. Они отражают наиболее общие свойственные человеку возрастные изменения психологических приоритетов и гораздо более зависят от индивидуальных особенностей, таких, как гендерные характеристики и полученное образование, чем от тех или иных исторических факторов.

Системная интерпретация последовательно сменяющих друг друга восьми экзистенциальных эпох позволяет соотнести их с наиболее важными фазами системодинамики (подробное описание общих для всех живых

систем фаз развития, или фаз системодинамики см. в [7, 8]), выделив соответствующие этим фазам четыре эры жизни человека, каждая из которых включает в себя две экзистенциальных эпохи. Соотношение всех этих градаций, позволяющее установить особую, системную периодизацию развития, приведено в табл. 2.

Установленная в соответствии с этой периодизацией первая эра жизни — эра становления — продолжается от рождения до 23–24 лет. Она соответствует фазе интенсивного развития системы, когда система возрастает в объеме и становится более организованной и структурированной, способной быстро и адекватно отвечать на внешние воздействия. Учитывая двойственную, биологическую и социальную форму жизни человека, эта фаза включает

Таблица 1

Абсолютные значения индексов доминирующих видов мотивации

Возраст, лет	15–24	24–36	37–48	49–60	61–72	73–84	85–91
Репродуктивная мотивация (индекс)	5,22	5,58	5,32	5,36	5,0	4,0	4,59
Мотивация самосохранения (индекс)	5,17	5,43	5,4	5,39	5,5	5,6	6,7
Альтруистическая мотивация (индекс)	4,81	4,84	5,1	5,19	5,4	5,22	5,4

Обозначения: темным цветом выделены индексы, преобладающие в данном возрастном периоде; серым цветом — индексы, занимающие 2 место в этом периоде.

Таблица 2

Системно-возрастная периодизация

Эра жизни (фазы системной динамики)	Эпоха жизни	Актуальная мотивация	Годы жизни
Эра становления (интенсивное развитие)	I. детство	витальная	0–12
	II. юность	познавательная	13–24
Эра расцвета (экстенсивное развитие)	III. молодость	репродуктивная	25–36
	IV. зрелость	самореализации	37–48
Эра сохранения (диссипации)	V. средний возраст	нравственная	49–60
	VI. зрелый возраст	альтруистическая	61–72
Эра возврата (распад)	VII. пожилой возраст	защиты Я	73–84
	VIII. преклонный возраст	самосохранения	85 и старше

в себя два этапа. Первый из них преимущественно связан с развитием человека как биологического индивида, второй — с развитием его личности. Разумеется, оба вида развития наслаиваются и взаимно стимулируют друг на друга, но тем не менее идут они неравномерно: биологическое развитие опережает духовное. Таким образом, в эре становления выделяется эпоха биологического роста (от рождения до 12 лет), когда превалирующее значение приобретает витальная мотивация, и следующая за ней — эпоха познания (от 13–14 до 23–24 лет), на фоне которой своего высшего уровня достигает познавательная мотивация. Рассмотрим эти эпохи в их естественной последовательности.

Эпоха I (1–12 лет)

Детство — эпоха биологического роста (актуальная мотивация развития индивида)

Первым в онтогенезе доминирующим видом мотивации становится витальная мотивация, связанная с ростом и развитием организма ребенка. Забота о физическом здоровье и развитии ребенка в это время является превалирующей для общества. Она заслоняет на большей части этого периода другие связанные с ребенком ценности. Нарушение в области детского здравоохранения рассматриваются обществом как более тяжкий проступок (или даже преступление), чем нарушение тех или иных требований школьной программы обучения или, тем более, воспитательного процесса в дошкольном учреждении. Родители без колебаний оставляют дома младшего школьника, которому нездоровится, несмотря на очевидный ущерб для усвоения знаний, связанный с пропуском занятий.

В психологии к эпохе детства всегда было приковано самое пристальное внимание. Пользуясь различными критериями, в ней выделяют множество малых и сверхмалых в сравнении со всей жизнью человека периодов, которые характеризуются особой ведущей деятельностью, связаны с определенными психологическими новообразованиями и перемежаются встающими между ними кризисами развития. Однако столь подробная детализация не входит в задачи настоящего исследования, посвященного общим принципам возрастной периодизации и выделению основных эпох человеческой жизни. В связи с этим из множества относящихся к этому периоду явлений здесь необходимо отметить только завершаю-

щий эпоху **кризис подросткового возраста**, в основе которого лежат не только биологические изменения, происходящие в пубертатном периоде, но и резкое повышение социальной активности. Первым проявлением этой активности становится осознанное стремление к развитию своей личности и определения ее статуса в минисоциуме подростковой среды.

Эпоха II (13–24 года)

Юность — эпоха познания

(актуальная мотивация развития личности)

На рубеже 13–14 лет ценности умственного и нравственного развития подростка начинают заслонять ценность его физического развития. Это связано с началом нового периода, когда значимость развития индивида уступает первенство развитию личности. В ходе этого периода, также продолжающегося 10–12 лет, в зависимости от этнокультурных и отчасти индивидуальных особенностей, доминирующее значение приобретает познавательная мотивация. Обучение и социализация подростка, а затем молодого человека являются наиболее приоритетными для современного общества. В отличие от ученика младших классов, старший школьник, скорее всего, не станет пропускать важную контрольную работу даже в случае физического недомогания. Обучение и приобретение профессии молодым человеком становится главной ценностью для него самого и одной из ведущих задач для общества, выделяющего значительные средства на образовательные цели и постоянно контролирующего образовательный процесс.

Общество настойчиво придерживается этой позиции даже в ущерб, казалось бы, очевидной в условиях растущей среди большинства европейских наций депопуляции, необходимости самовоспроизведения. Еще в середине эпохи познания, в 16–18 лет, организм человека созревает для биологической репродукции². Репродуктивная мотивация с этого времени более чем на двадцать лет прочно занимает доминирующее положение среди других видов мотивации. Однако современное общество скептически настроено по отношению к раннему браку и деторождению, дающему некоторые надежды на сокращение

² С этим связан кризис 17 лет, когда вчерашний подросток впервые оказывается перед лицом взрослой жизни и необходимости принимать ответственное решение о продолжении образования.

депопуляции. Сегодня общественное мнение развитых стран предпочитает поощрять фактически узаконенные формы внебрачного сожительства молодежи с тем, чтобы преждевременное образование семьи и рождения потомства не затормозило процесс приобретения знаний и профессиональную карьеру.

Местом реализации импульсов, продиктованных доминирующей в эту эпоху репродуктивной и актуальной (достигающей пикового уровня) познавательной мотивацией, а также другими видами мотивации, включая мотивацию самореализации, которая лишь немногим уступает в этом возрасте своему пиковому значению в эпоху взрослости, становится группа сверстников. Она обеспечивает обмен необходимой информацией и дает определенную защиту и минисоциальный статус, столь необходимый при отсутствии иного, сколько-нибудь весомого, социального статуса. Таким образом, группа становится важнейшим источником психологического комфорта для юноши и подростка. Принадлежность к ней модифицирует круг его интересов и пристрастий, обращая одних к аддиктивному и делинквентному поведению, других — к участию в молодежных движениях или политической деятельности. Но главное, группа предоставляет возможность для общения с противоположным полом, и это последнее обстоятельство приобретает с годами все большую значимость.

Завершает эпоху **кризис 25 лет**, упоминание о котором отсутствует в известных возрастных периодизациях. Тем не менее в последнее время появляется все больше публикаций, посвященных несомненным кризисным явлениям, проявляющимся в этом возрасте (см., например, [10, 13]). В основе кризиса лежат, с одной стороны, переживания уходящей юности и связанных с ней воспоминаний о беззаботных годах надежд, а с другой — впервые ставшие реальностью проблемы профессиональной реализации и личной жизни.

В период от 20 до 24 лет человек, как правило, заканчивает приобретение основного образования и получает первый опыт в избранной профессии. В тех случаях, когда есть основания считать, что профессиональная карьера и личная жизнь складываются удачно, кризис остается малозаметным, хотя и здесь он обнаруживает себя в участившихся размышлениях о цели и смысле своей жизни.

С системных позиций этот кризис знаменует завершение эры интенсивного развития человека как самостоятельной системы и переход к главной, смыслообразующей для него эре расцвета, связанной с воспроизводством новых элементов биологической и социальной макросистем — репродукцией и самореализацией. **Эра расцвета**, соответствующая фазе экстенсивного развития системы, начинается в 25–26 лет и продолжается до 47–48 лет. Это время самовоспроизводства системы в своем биологическом и социальном (духовном) потомстве. Отчуждения от производящей системы ее продуктов, начинающих самостоятельное существование в биологическом и социальном мире. При этом исходная система по-прежнему развивается, прирастая элементами и связями, но начинает постепенно утрачивать свою упорядоченность.

Эра расцвета или экстенсивного развития, как и предыдущая, содержит две одновременно идущие линии развития — биологического и социального. При этом так же, как и на предшествующем этапе, она включает две следующие друг за другом фазы: продолжающуюся от 25–26 лет до 35–36 лет эпоху молодости, когда доминирующее значение приобретает репродуктивная мотивация, и длящуюся от 37–38 лет до 47–48 лет эпоху взрослости, когда своего высшего уровня достигает значимость мотивации самореализации.

Эпоха III (25–36 лет)

Молодость — эпоха репродукции (актуальная мотивация развития вида)

В современном обществе именно в возрасте 25–26 лет человек чаще всего окончательно выбирает профессиональный путь, которым идет многие последующие годы, иногда и всю жизнь. Для большинства молодых людей этот период совпадает с выбором брачного партнера, созданием семьи и рождением потомства. При этом для многих репродуктивные ценности занимают главенствующее место, временно отодвигая ценности профессиональной самореализации на второй план.

Особенно это характерно для женщин в возрасте от 25–26 до 35–36 лет. Желание завести семью, выйти замуж, еще недавно диффузное, недостаточно определенное, становится ясным и понятным. Оно становится той призмой, через которую видятся люди и события, условия жизни и многое другое. Реализацию этого желания, создание семьи и рождение

ребенка большая часть общества воспринимает как одну из самых главных вершин жизни женщины, а отсутствие семьи после этого возраста — как ее трагедию.

В этот период репродуктивная мотивация занимает доминирующее положение и у мужчин, хотя они в меньшей степени привержены институту брака и более озабочены профессиональными достижениями и своим положением в обществе. Однако для многих из них активная работа в этом возрасте прежде всего имеет смысл обеспечения жизни молодой семьи, даже в случае отсутствия зарегистрированного брака.

Исходом эпохи можно видеть своеобразный **кризис 37 лет**, иногда определяемый как кризис среднего возраста, но по сути представляющий вполне самостоятельный психологический феномен. В его основе лежит переживание безвозвратно уходящей молодости и первых признаков старения организма. Кризис 37 лет, когда человек впервые явно ощущает «сворачивание горизонтов», ставшую очевидной невозможность того, что недавно еще казалось в принципе возможным, «если очень захотеть». Этот кризис одинаково чувствителен и для мужчин, и для женщин, в том числе вполне успешных в профессиональной и личной жизни. У многих из них возникает смутное ощущение, что семья, бывшая главной жизненной доминантой в уходящую эпоху, свою главную функцию уже выполнила. Дети рождены и уже не нуждаются в постоянной опеке, супружеские отношения стали привычными. В этих условиях возникает ностальгия по романтике прежних лет. Кажется, что вернуть ускользающую молодость сможет новая любовь и те надежды, что она в себе таит. Изредка так оно и происходит; чаще обнаруживается разочарованием и разрушенным семейным очагом, еще чаще так и остается вызывающими грусть переживаниями.

Но, по-видимому, тяжелее всего кризис 37 лет переживается творческими, поэтическими натурами, для которых часто молодость — не только лучшая пора жизни, но и основа их мироощущения, важная часть того образа, в котором они предстают современникам и потомкам. Лирическая поэзия наиболее полно в сравнении с другими творческими жанрами отражает личные переживания автора. Поэтому личность поэта и его внешний облик значат для нас намного больше, чем

внешность и личные пристрастия писателя или художника.

Достоинства и недостатки того и другого живут для нас отдельно от их произведений. Мы легко прощаем их несовершенство внешности и характера, если созданные работы были хороши. Лев Толстой запомнился нам упрямым стариком в крестьянском обличье, Антон Чехов — утонченным интеллигентом, в неизменном пенсне. Амедео Модильяни — полунцим красавцем, погибшем от кокаина и туберкулеза, Анри Тулуз-Лотрек — аристократом с искаленным болезнью телом. Разные люди и судьбы. Но разве это влияет на восприятие их творений?

С поэзией — иное дело. Александр Блок замечал, что неудобно, указывая свою профессию, говорить «поэт». Это то же самое, что говорить «хороший человек». Поэт не только автор своих произведений, но он их герой, как Блок в своей «Незнакомке», Есенин в «Письме к матери», Байрон в «Паломничестве Чайльд-Гарольда». Облик поэта невольно присутствует в восприятии его творчества. Если этот облик изменится, потускнеет, произойдет трагедия — неизбежно потускнеют созданные поэтом шедевры³.

Возможно, в этом разгадка давно подмеченной фатальности 37-летнего возраста для многих великих поэтов — Пушкина, Бернса, Байрона, Аполлинера, Рембо, Маяковского. Если к ним добавить тех, кто ушел немногим раньше или позже: Есенина, Шелли, Блока, Высоцкого, — то окажется, что кризис молодости стал роковой чертой для большей части лирических поэтов. Все они, подойдя к кризисной черте, если не уничтожали себя прямо или косвенно, то вверяли жизнь слепому случаю или стихии.

Уход молодости грозным призраком встает перед поэтом задолго до того, как это станет реальностью. В цветущем 26-летнем возрасте Есенин уже с грустью смотрит в будущее:

Ты теперь не так уж будешь биться,
Сердце, тронутое холодком,
И страна березового ситца,
Не заманит шляться босиком⁴.

³ Невозможно представить себе состарившегося и обрюзгшего Сергея Есенина, задремавшего на заседании Союза советских писателей в 1960-е гг. Произойди это, мы могли бы потерять большее, чем то, что он так и не написал.

⁴ С. Есенин «Не жалею, не зову, не плачу...», 1921.

Но поэт также предчувствует и большее — возможность утраты ореола восхищения, окружающего его лучшие творения, в результате утраты им самим красоты и обаяния молодости. Отсюда его желание остановить время, прежде чем оно погубит его поэзию. Невыносимость для поэта всего, что несет с собой старость, беспощадно передал Высоцкий:

Когда постарею,
Пойду к палачу,
Пусть вздернет на рею,
А я заплачу⁵.

Эпоха IV (37–48 лет)

Взрослость — эпоха самореализации (актуальная мотивация развития социума)

Тем не менее для абсолютного большинства людей новая эпоха жизни, начинающаяся в 37 лет, становится временем наивысших профессиональных достижений и карьерного роста. Актуальной мотивацией этого периода становится самореализация, благодаря чему вся эпоха взрослости, простирающаяся от 37–38 до 47–48 лет, может быть названа эпохой самореализации. При этом, однако, необходимо иметь в виду, что мотивация самореализации, даже в момент своей наибольшей выраженности, в 45–46 лет, остается для большинства людей депрессивным видом, ее индекс так и не поднимается выше нормативного значения. Поэтому ее роль всегда оказывается скорректированной другими, доминирующими видами мотивации, прежде всего мотивацией самосохранения, а также хотя и пошедшей на спад, но все еще сохраняющей свое первостепенное влияние репродуктивной мотивацией.

Таким образом, стремление к самореализации для большинства становится своеобразным фоном, на котором развивается их деятельность, имеющая свои самостоятельные, независимые цели. Лишь совсем немногие, как это отмечал А. Маслоу [4], стремятся к самореализации как таковой, ставя творчество или получение общественного признания во главу своих интересов.

Тем не менее даже то дополнительное значение, которое приобретает стремление к самореализации в эпоху взрослости, нельзя переоценить. Мужчины в течение этого периода испытают наибольший интеллектуальный

и творческий расцвет — акме, как его называли в Античности. Его внешним показателем может служить увеличившийся уровень доходов, который часто в этот период достигает высшего в профессиональной карьере уровня. Материальное благополучие, дом, дача, приобретение собственности, создание бытовых удобств для многих в это время превращается из средства в одну из главных целей существования.

Характерно, что и сравнительно недавно возникший феномен «деловой женщины», чьи интересы сосредоточены в профессиональной области, также связан, главным образом, с периодом от 37–38 до 47–48 лет. В этом возрасте женщина, достигая, как и мужчина, пика своих интеллектуальных возможностей, способна сохранять свойственную предыдущему периоду внешнюю привлекательность. В то же время занимавшая ранее доминирующее положение репродуктивная мотивация начинает уступать свои позиции, позади остаются и естественные трудности, связанные с рождением и воспитанием детей. Все это открывает путь для эффективной самореализации. Удачное сочетание возможностей создает в этом возрасте определенное преимущество для женщины, позволяя отчасти компенсировать упущенный ранее из-за рождения детей темп достижений в профессиональной сфере.

Итак, самореализация завершает собой восходящий этап жизни человека. Чередование пройденных на этом пути ступеней находит своеобразное выражение в известной бытовой мудрости, показывающей смену актуальности жизненных приоритетов в описываемой здесь последовательности: познание — репродукция — самореализация:

в двадцать лет ума нет — и не будет,
в тридцать лет жены нет — и не будет,
в сорок лет денег нет — и не будет.

Финал эпохи приносит с собой знаменитый **кризис середины жизни**⁶. Большинство современных авторов датируют его наступле-

⁵ В. Высоцкий «Песня о судьбе», 1976.

⁶ Этому кризису, хорошо усвоенному в быденном сознании, посвящен целый ряд художественных произведений, начиная от чеховского «Дяди Вани» до «Утиной охоты» А. Вампилова или фильма Р. Балайна «Полеты во сне и наяву» (1982), в котором главную роль человека, подводившего в свои 45 лет итоги прошлого и ни в чем не находящего удовлетворения, блестяще исполнил О. Янковский.

ние немногим более ранним периодом, приблизительно в 40–45 лет. Однако полученные данные явно свидетельствуют о кризисных явлениях, происходящих именно в возрасте 47–48 лет. Хорошо заметный на рис. 3 резкий спад всех высших видов мотивации: репродуктивной, самореализации, нравственной и альтруистической при пиковых значениях мотивации защиты Я, несомненно, является признаком сопровождающей кризис психологической дезадаптации.

Традиционное объяснение причин кризиса связано с наступающей переоценкой всего, что было достигнуто в жизни к этому времени и острым переживанием своей несостоятельности. Критической точкой, по мнению Э. Фромма [9], является потеря смысла жизни, определяемого им как преданное посвящение себя чему-то или кому-то. Приходит осознание того, что собственная жизнь проходит, ее вершин уже никогда не удастся покорить. Отсюда вновь повышается склонность совершать неожиданные поступки, психологический смысл которых — использовать последний, предоставляемый жизнью шанс. Эту склонность породила сентенцию: «Седина в бороду — бес в ребро».

В то же время практически никто из исследователей не замечает главной системной причины происходящего кризиса — завершения длительного, охватывающего всю самую активную часть жизни **периода системного развития** человека, включающего две эры. Сначала эру становления, интенсивного развития как биологического индивида и как личности. И далее, эру расцвета, экстенсивного развития, как воспроизводящего себя в своем потомстве элемента вида и, наконец, как элемента социума, создающего новые элементы информационной структуры общества и воспроизводящего себя в духовных последователях.

Здесь, в высшей точке восхождения, природа делает перевал, за которым начинается продолжительный спуск. Его главным системным смыслом становится распад системы. В подобных обществу больших самоорганизующихся системах фаза распада приводит к быстрой потере устойчивости системы, а затем к ее диссипации и коллапсу. Вследствие прохождения всех фаз системодинамики открывается возможность возрождения распавшейся системы на основе новой структуры связей. Но для человека фаза распада имеет иное значе-

ние. Прожив жизнь, человек не может, подобно виду или социуму, возродиться в новом качестве. Но во все годы своего существования он остается элементом социальной и биологической сверхсистем. Потому, после завершения периода развития, новой смыслообразующей для человека функцией становится сохранение порядка в этих системах. Именно это определяет обостренное внимание к справедливости и основанной на ней нравственности в послекризисную эпоху. Ведь справедливость — отраженная в нашем сознании мера порядка в обществе.

Таким образом, следующей после эры расцвета становится **эра сохранения**, соответствующая фазе диссипации системы, когда на первый план выходят не процессы создания новых элементов вида и общества, а процессы «рассеивания энергии» индивида и личности, направленные на сохранение вида и общества. Чередование ступеней, спускающихся с перевала жизни, будет зеркальным отражением ступеней подъема. Сначала это будет сохранение порядка в социуме, время актуализации тенденций нравственного порядка — **эпоха среднего возраста**, продолжающая от 49–50 лет до 59–60 лет. За ней следует ступень сохранения порядка вида — **эпоха зрелости**, время актуализации мотивации альтруизма, продолжающаяся от 61–62 лет до 71–72 года.

Но психологически переход через перевал жизни неизбежно становится переломным моментом, требующим смены стратегии дальнейшего движения. С одной стороны, это высшая точка развития, акме, с которой лучше и яснее всего виден окружающий ландшафт. С другой — это начало спада, нарастающего снижения физических и творческих потенций. Осознания человеком того, что теперь с каждым прожитым днем возможности развития всех значимых для него систем от собственного организма до социума не увеличиваются как прежде, а, напротив, уменьшаются.

Принципиальный характер наступающего перелома делает кризис середины жизни наиболее масштабным в сравнении с другими жизненными кризисами. Возможно, он единственный, чьи симптомы в той или иной мере замечают в себе большинство людей, что и делает его столь часто героем художественных произведений.

Эпоха V (49–60 лет)

Средний возраст — эпоха нравственности
(актуальная мотивация
сохранения порядка социума)

Стратегий дальнейшего движения на перевале жизни может быть несколько. Безусловно, худшим выходом будет паника и бегство вспять от развернувшейся впереди перспективы. Отчаянное желание возратить себе чувства и интересы давно прошедшего молодого возраста — найти партнера на 20–30 лет моложе себя, сменить профессию, место или даже страну проживания. К сожалению, повторить на этом пути судьбу мудрого Фауста удастся очень немногим. Значительно чаще все заканчивается плохой пародией на Дориана Грея.

Значительно лучшей стратегией будет остановка на перевале. Это удастся прежде всего тем, для кого в предшествующем периоде самореализация стала абсолютной ценностью, приобрела доминирующий характер. Чаще всего ими становятся люди творческих профессий, исследователи, предприниматели, политические деятели, а также школьные учителя и преподаватели университетов.

Для многих из них средний возраст становится временем вершины успеха. Мало того, нередки случаи, когда люди этих профессий продолжают создавать новое и добиваться успеха и в старшем возрасте. Уинстон Черчилль оставался на посту премьер-министра Великобритании в возрасте 80 лет после перенесенного инсульта. Годом раньше ему была присуждена Нобелевская премия по литературе за книгу «Вторая мировая война». Первый том этого труда увидел свет, когда автору уже было 74 года⁷. Среди тех, чья творческая активность продолжалась далеко после 80 лет можно назвать многих выдающихся психологов — Ф. Гальтона, В. Вундта, И. П. Павлова, З. Фрейда, художников и артистов⁸.

Особенно следует отметить феномен учительского долголетия. Хороший педагог не просто транслирует свои знания учени-

кам, но воздействует и отпечатывается в них как личность. Вольно или невольно свою жизнь он посвящает самореализации, воспроизводя духовное потомство в своих слушателях. Благодаря этому хороший педагог сохраняет интересы и ценностные ориентации, свойственные эпохе взрослости, даже тогда, когда этот возраст оказывается далеко позади. Это же позволяет ему лучше противостоять естественной инволюции когнитивных функций.

Но, очевидно, наиболее естественной жизненной стратегией в среднем возрасте будет продолжение ранее избранного пути, отчетливо видя при этом и внутренне принимаемая смысл этого движения. Теперь следует не столько стремиться к новому, сколько закреплять достигнутые позиции. Фиксировать сложившееся положение дел и противодействовать попыткам его новых трансформаций. Уместно вспомнить известное выражение Талейрана: «Если в 18 лет ты не радикал, то ты подлец, а если после 40 не консерватор — ты глупец»⁹.

Действительно, человек среднего возраста впервые четко занимает консервативную позицию в наиболее значимых для него вопросах. И, поскольку впервые сдвиг акцентов на охранительную мотивацию происходит на пике развития личности, консервативные тенденции распространяются первоначально на систему высшего уровня — социум. В связи с этим в период 49–60 лет достигает максимума нравственный потенциал личности.

В этом возрасте наиболее известные законодатели создавали своды законов. Например, заложившая основание правовых отношений в средневековой Европе империя Карла Великого была провозглашена в 800 г., когда императору было 58 лет. «Русская правда» Ярослава Мудрого создается около 1030 г., когда князю Ярославу было 50 лет. Первая Конституция СССР была подготовлена на основе указаний В. И. Ленина, которому в тот период было 52 года. Конституция США была принята в 1787 г., когда одному из ее главных создателей, Дж. Вашингтону, было 55 лет.

⁹ Начавший свою политическую карьеру в революционной Франции, продолживший ее при Наполеоне и умудрившийся сохранить пост министра при реставрации Бурбонов, князь Талейран-Перигор, несомненно, использовал в этом афоризме не только хорошее знание человеческой натуры, но и свой собственный опыт.

⁷ Примечательно, что на рассмотрение Нобелевского комитета в тот год были представлены две кандидатуры — Уинстон Черчилль и Эрнест Хемингуэй. Предпочтение было отдано британскому политику.

⁸ Почти невероятный пример творческого долголетия дает народный артист СССР Владимир Михайлович Зельдин, продолжающий выступать на сцене театра в роли Дон Кихота накануне своего 100-летнего юбилея.

Та же закономерность прослеживается и при создании знаменитого свода гражданского законодательства Франции — «Кодекса Наполеона». Часто его автором не вполне оправданно называют самого Наполеона Бонапарта. Будущему императору действительно принадлежали инициатива подготовки этого выдающегося труда и ряд заложенных в нем идей. Однако его главным автором и редактором стал известный юрист Жан Порталис, которому при завершении работы в 1804 г. было 58 лет¹⁰.

В этом возрасте многие религиозные и идейные лидеры кодифицировали принципы, ставшие нормой общественной морали их последователей. Мирадж — вознесение на небеса пророка Мухаммеда, одно из самых значимых событий его жизни, состоялось в год его 50-летия. Мартин Лютер создает Катехизис в преддверии среднего возраста — в 48 лет. Ж.-Ж. Руссо публикует «Новую Элоизу» и «Общественный договор», когда ему было 49 лет. Карл Маркс публикует свой «Капитал» в 49 лет.

Но и для далеких от законотворческой деятельности, обычных людей это также время высшего нравственного подъема. Возрождается интерес к общественной жизни. И если в юности участие в каких-либо общественных акциях в немалой степени было связано с групповой солидарностью, то теперь главным двигателем становится чувство общественной справедливости и своей личной причастности к общественным интересам¹¹.

Ключевая для этого возраста необходимость идентификации себя с социумом приводит многих к обращению или возвращению к религии. Человек, вполне религиозно равнодушный в более молодом возрасте, достигнув среднего возраста, начинает регулярно посещать церковь или мечеть, читать религиозную литературу и соблюдать посты.

Вместе с тем нарастающее значение альтруистической мотивации заставляет многих

вспомнить о своих национальных и культурных корнях. Несмотря на то что своего пика альтруистическая мотивация достигнет только в следующую эпоху, уже сейчас кто-то становится активным членом национальных землячеств, другой составляет родословное древо и разыскивает отдаленных родственников по всей планете.

Завершает эпоху очередной кризис, который часто называют **кризисом 60 лет** или кризисом пенсионного возраста, хотя уже начиная с кризиса 37 лет и далее временные границы кризисов все сильнее размываются, сдвигаясь в ту или иную сторону в зависимости от индивидуальных особенностей и условий жизни человека. Тем не менее, действительно, для многих это время завершения своей профессиональной деятельности, выхода на пенсию и связанного с этим переживания утраты немаловажной части дохода и многих социальных позиций, ставших привычными на значительно отрезке жизненного пути.

В то же время значительная часть людей продолжает работать еще достаточно долгое время, и достижение пенсионного возраста в материальном плане для них, напротив, означает дополнительный доход и приобретение ряда льгот. Однако переживание кризисной черты не обходит их стороной. Часть причин хорошо понятна. Теперь они тоже пенсионеры. Молодые вправе рассчитывать на то, что в недалеком будущем они займут их место, и появляющиеся проблемы со здоровьем свидетельствуют о том же.

Но есть и более глубокие противоречия, связанные с мотивационной спецификой этого возраста. Индекс нравственной мотивации, неуклонно повышаясь последние десять лет, к 60 годам достигает своего высшего значения, впервые прочно входя в группу доминирующих видов мотивации. Динамика индекса ясно говорит о все возрастающей роли общественных интересов для человека, но именно в это время общество выдает ему пенсионное свидетельство, признавая тем самым, что он уже в основном выработал свой ресурс. Это противоречие между обострившейся субъективной потребностью быть нужным обществу и объективным сокращением ряда своих социальных функций составляет существенную сторону переживаемого кризиса.

¹⁰ Показательно, что, когда Наполеон сам уже достиг эпохи среднего возраста, он оценивал названный его именем Кодекс выше всех своих побед. Некоторым подтверждением его слов является то, что с рядом дополнений этот Кодекс действует во Франции до настоящего времени.

¹¹ Своеобразным подтверждением таких тенденций является статистика незначительных повреждений автомобилей, неправильно запаркованных в жилой зоне и мешающих передвижению пешеходов. Значительную их часть наносят лица среднего возраста, возмущенные бестактностью автовладельцев.

Эпоха VI (61–72 года)**Зрелый возраст — эпоха альтруизма**(актуальная мотивация
сохранения порядка вида)

Следующий затем двенадцатилетний период протекает на фоне уже явно обозначившегося спада физических возможностей организма. В этом возрасте абсолютное большинство людей оставляют профессиональную деятельность. Разумеется, и здесь сказывается различие жизненных стратегий. Для тех, у кого мотивация самореализации продолжает оставаться актуальным жизненным стимулом, кажется, что меняется только темп деятельности. Цели же ее и результаты остаются неизменными. Художник продолжает творить, учитель — учить.

Тем не менее общим эффектом зрелого возраста становится снижение социальной активности человека. Мотивация сохранения порядка социума постепенно утрачивает актуальность, уступая место мотивации альтруизма, которая достигает пикового значения на исходе эпохи в 61–72 года. Стабильный рост испытывает и мотивация самосохранения. Благодаря этим изменениям, постепенно проблемы здравоохранения и социальной защиты начинают волновать больше, чем международное положение, мода или искусство. Мир человека несколько суживается.

На этом фоне семейно-родственные интeресы приобретают доминирующее значение. Для многих это время, когда одной из главных ценностей становится общение с внуками. Социальную и психологическую ценность такого общения нельзя переоценить, ведь именно здесь происходит необходимая для сохранения общества передача молодежи опыта старших поколений. Само же старшее поколение получает естественную возможность сохранить себя в своих потомках и вновь, благодаря сопереживанию их интересов, испытать ощущения, свойственные эре развития.

Еще одной особенностью зрелого возраста становится заметный подъем познавательной и витальной мотивации, превышающих в период 65–68 лет среднее значение индексов мотивации. Несомненную роль в этом играет появление у человека избытка свободного времени в связи с выходом на пенсию, позволяющего реализовать ранее отложенные интересы. Для одного насту-

пает время погрузиться в изучение давно его волнующей проблемы и работать над ней в читальном зале библиотеки или дома с Интернет-источниками с не меньшей самоотдачей, чем прежде в профессиональной деятельности. Для другого — отправиться в путешествие, о котором мечтал с молодых лет. Для иного — продолжить свое образование на специальных курсах или в университете.

Но для многих более привлекательным кажется возвращение к здоровому образу жизни на своем дачном участке, компенсируя сократившиеся поле выхода на пенсию доходы производством экологически чистой, домашней продукции. Теперь для них открывается возможность проводить за городом все теплое время года и уже в начале зимы начинать готовиться к новому сезону.

Время наступления следующего кризиса очень индивидуально, и он сам лишь с определенной условностью может быть соотнесен с возрастным рубежом 72–73 года, получив название **кризиса пожилого возраста**. Его экзистенциальный смысл связан с завершением жизненной эры сохранения, соответствующей фазе диссипации системы. В ней система, частично утрачивая свои элементы, в целом сохраняла свой внутренний порядок и стремилась поддерживать порядок биологической и социальной сверхсистем. Теперь, из-за ухудшения физического здоровья и снижения интеллектуальных возможностей, свойственная зрелому возрасту ориентация на семейные ценности сменяется преимущественной заботой о своем благополучии. Кризис проявляет себя в участившихся конфликтах с родственниками, которые часто оказываются склонными к осуждению проявляющихся новых особенностей поведения представителей старшего поколения, объясняя их внезапно обострившимся эгоизмом. Те же, в свою очередь, еще более остро переживают обиду из-за невнимательного, как им кажется, и пренебрежительного отношения молодых.

Эпоха VII (73–84 года)**Пожилой возраст — эпоха защиты Я**(актуальная мотивация
сохранения порядка личности)

Следующей эрой жизни человека становится **эра возврата** — возвращения к себе (соответствует стадии распада системы в классификации стадий системодинамики), продолжающаяся от 73–74 лет до конца человеческой

жизни. Она также включает две фазы, первая из которых — **эпоха пожилого возраста** — связана с актуализацией мотивации защиты Я. После продолжительного спада, наметившегося уже в среднем возрасте и достигшем наибольшей глубины в эпоху зрелости, в 73–74 года мотивация защиты Я вновь занимает доминирующее положение, а в 75–76 лет достигает своей новой пиковой величины. Альтруистическая мотивация, напротив, на этом жизненном отрезке снижается до минимального за последние 20 лет уровня.

На сей раз смена актуальной мотивации происходит на фоне необратимых изменений внешнего облика, здоровья и когнитивных возможностей человека. В результате кризис пожилого возраста нередко приобретает затяжной характер, сопровождаясь отчетливым желанием сохранить самоуважение и статус своей личности в глазах окружающих, даже путем полного прерывания отношений с ними.

Негативный исход кризиса связан с продолжительным конфликтом с близкими и неизбежным отдалением от них. В таком случае люди часто находят опору в соседях близкого им возраста, готовых понять их интересы и обиды и поделиться своими собственными.

Позитивным исходом кризиса может быть обретение человеком новой роли, наделяющей его жизненной мудростью, которая не только гасит очаги возможных конфликтов, но и делает его естественным арбитром при решении разного рода бытовых споров и недоразумений. Такое положение приносит пожилому человеку заслуженное уважение окружающих, давая тем самым реальную опору и для его самоуважения. Родственники гордятся им, а общение с внуками и правнуками возвращает переживания лучших лет жизни.

Завершающий эпоху **кризис преклонного возраста** явно обнаруживает себя при дальнейшем, значительном ухудшении состояния здоровья. Причина кризиса кроется в вызванной физическими недугами очередной смене актуальной мотивации. Мотивация защиты Я уступает свое место мотивации самосохранения. Внешним проявлением кризиса становится частичная утрата внимания к своему внешнему облику, безразличие к оценке себя окружающими и поглощенность переживанием своего физического состояния. В то же время при относительной сохранности здоровья в пределах возрастной нормы кризис пре-

клонного возраста остается невыраженным и далеко не всегда заметен.

Эпоха VIII (85 лет и старше)

Преклонный возраст —

эпоха самосохранения

(актуальная мотивация

сохранения порядка индивида)

В эту наиболее позднюю пору жизни человека большинство видов мотивации уходит в депрессивную или субдепрессивную зону. Среди доминирующих видов остаются только альтруизм и мотивация самосохранения. Причем последняя (с индексом 6,7) достигает высшей среди всех видов мотивации величины для всех прожитых эпох. Забота о преодолении недугов становится неизменным спутником жизни. Иногда может показаться, что теперь каждый прожитый день уже сам по себе является достижением. Но в действительности это далеко не всегда так. Именно в преклонном возрасте средний индекс мотивации альтруизма вновь достигает уровня, который он имел только в эпоху зрелости, хотя и без пиковых значений тех лет. Благодаря этому, отягощавшие предшествующую эпоху обиды и конфликты нередко забываются, а благожелательная мысль о родных, внуках и правнуках, желание остаться полезным для них, напротив, обретают свою новую актуальность.

Еще более важный результат дает динамика мотивации нравственности. В преклонном возрасте текущие значения ее индекса также не поднимаются до пиковых отметок прежних лет, зато ее средний индекс достигает высшего уровня для всего жизненного пути. Это позволяет говорить об особом нравственном эффекте преклонного возраста, когда взгляд на прожитую жизнь заставляет опять обратиться к ее подлинному смыслу. Но теперь, благодаря прожитым годам, вне зависимости от веры и убеждений человека, ему становится гораздо более понятно, что его жизнь не ограничивается и не заканчивается его физическим существованием. Все сделанное им, и хорошее, и плохое, остается.

Для одних, прежде всего, в ином мире, существование которого для них несомненно. В той беспристрастной оценке, которая будет дана в том мире человеку. Для других все остается здесь, на Земле. Остается в его потомках, в том, что человек успел построить, создать и

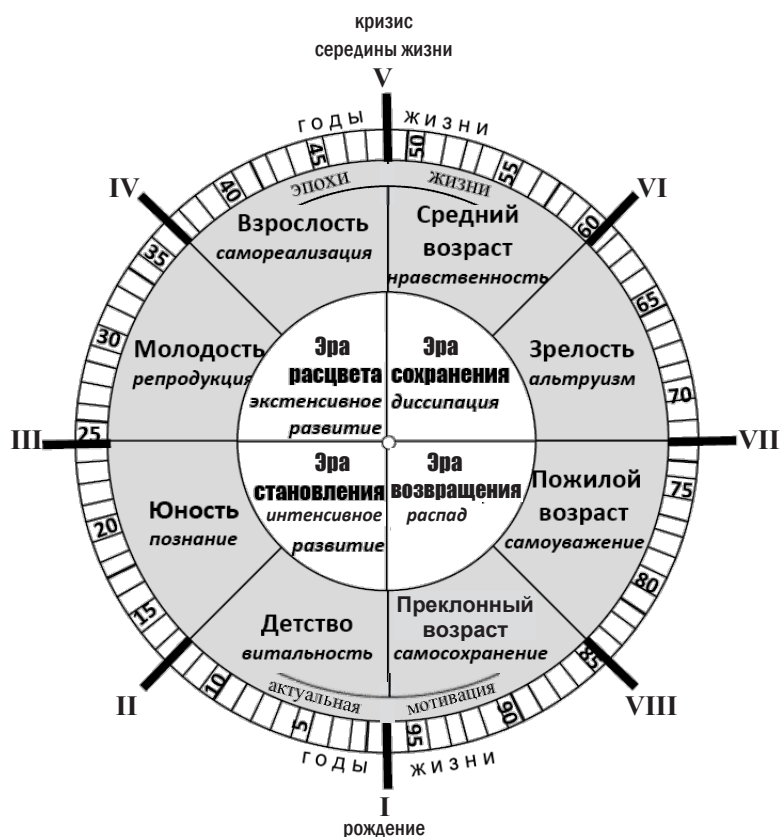


Рис. 4 Системная периодизация возрастов:
внутренний круг — эры жизни и соответствующие им типы системодинамики;
серый лимб — эпохи жизни и характерная для них актуальная мотивация;
лиimbus с делениями — годы жизни человека;
внешний лимб — римскими цифрами обозначены кризисы жизни

передать другим, остается в памяти грядущих поколений. Все остается людям¹².

* * *

Итак, в целом, системная периодизация возрастов может быть представлена в виде своеобразного круга жизни, изображенного на рис. 4. Он включает в себе последовательную смену четырех главных жизненных этапов:

- эры становления человека как индивида и как личности;
- эры его расцвета, достижения акме;
- эры сохранения, смысл которой в обращении человека к нравственным ценностям и заботе о близких;
- и, наконец,
- эры возвращения к себе — мудрости и обретения покоя.

Каждая эра при этом включает в себя две двенадцатилетние эпохи, выделенные на основе эмпирически полученных данных об актуальном для каждой эпохи виде мотивации. Они сменяют друг друга в последовательности: детство — юность, в течение которых витальная мотивация уступает свою актуальность мотивации познания; затем молодость — взрослость, когда пика актуальности достигают репродуктивная мотивация и затем мотивация самореализации.

Далее средний возраст — зрелость, когда актуальная нравственная мотивация сменяется мотивацией альтруизма; и завершает цикл развития пожилой возраст, переходящий в преклонный, для которых характерна актуализация мотивации защиты Я, уступающая свое место на последнем этапе жизненного пути мотивации самосохранения.

Между эпохами пролегают кризисные периоды, острота которых возрастает при совпадении конца эпохи и эры жизни. При этом особое значение получает кризис сере-

¹² Образ человека, приходящего к этому выводу в конце своего пути, блестяще показал выдающийся советский актер Николай Черкасов в фильме с тем же названием («Все остается людям», СССР, 1964).

дины жизни, знаменующий не только окончание эры расцвета, но и завершение системной суперфазы развития и начала системной суперфазы распада.

Разумеется, представленный в таком виде круг жизни представляет собой абстрактную схему. Время наступления и продолжительность представленных в ней эпох будут в значительной мере варьировать под воздействием культурных, образовательных, гендерных различий, здоровья человека и его социального положения. Кроме того, эти различия могут накапливаться с переходом к следующей эпохе, идти нарастающим итогом и потому быть менее ощутимыми в юности, чем в более старших возрастах. Те же замечания относятся и к кризисным периодам, которые, будучи хорошо заметны у одних, оказываются малоразличимы у других. Тем не менее общая закономерность последовательно сменяющих друг друга эпох остается и становится особенно заметной при увеличении объема изучаемой выборки.

Заключение

Современная психология переживает глубокий теоретический спад. В отличие от прежних теоретических кризисов конца XIX и середины XX вв., всегда заканчивавшихся расцветом новых школ и направлений, сегодняшний кризис имеет гораздо больший масштаб. Многих он уже привел к разочарованию в самой возможности построения в обозримом будущем адекватной психологической теории,

способной в принципе объяснить всю известную психологическую проблематику и в то же время не впадающую в спекулятивные крайности, свойственные некоторым прежним школам. Такое положение дел породило методологическую эклектику, ставшую, по сути, нормой для большинства современных исследований.

Выходом из возникшего теоретического тупика может стать обращение к общим принципам системного исследования, подводящим единый фундамент под стоящие до сих пор особняком здания гуманитарных и естественнонаучных дисциплин. Применение общесистемных принципов анализа самых различных явлений рождает системную парадигму современной науки. Ее отражением служит появление множества новых научных направлений, пытающихся с близких теоретических позиций объяснить весьма разные явления. К ним относятся: общая системология, системная физиология, системная социология, системная лингвистика и др. Особым, быстро развивающимся направлением стала системная психология. Ее частному применению было посвящено настоящее исследование, основным содержанием которого стала попытка, опираясь на общие принципы системного анализа и используя эмпирические результаты системной диагностики мотивации, с новых позиций подойти к традиционному вопросу возрастной периодизации жизни человека.

Литература

1. **Арьес Ф.** Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург: изд-во Урал. ун-та, 1999. С. 26–43.
2. **Крайг Г., Бокум Д.** Психология развития. СПб.: Питер, 2005.
3. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
4. **Маслоу А.** Мотивация и деятельность. М., 1975.
5. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. С. 21.
6. **Романова Е. С., Гребенников Л. Р.** Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи: Талант, 1996.
7. **Рыжов Б. Н.** Основы системной психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 6–43.
8. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. М.: МГПУ, 1999.
9. **Фромм Э.** Бегство от свободы / пер. с англ. А. Лактионова. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009.
10. **Хухлаева О. В.** Психология развития: молодость, зрелость, старость: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002.
11. **Эриксон Э.** Детство и общество / пер. [с англ.] и науч. ред. А. А. Алексеев. СПб.: Летний сад, 2000.
12. **Bühler C.** Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Hirzel, 1933.
13. **Robbins A., Wilner A.** Quarterlife Crisis: The Unique Challenges of Life in Your Twenties. Tarcher, 2001.
14. **Super D.** The Psychology of Careers. Harper & Row, 1957.

МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ИХ ЗРИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

Представлен метод анализа показателей глазодвигательной активности в качестве индикатора психических процессов и состояний человека. Представлены результаты исследований взаимосвязи между показателями глазодвигательной активности, характеризующими мыслительную деятельность, и параметрами продуктивности познавательных процессов у школьников с нормальным развитием и с отклонениями в развитии. Показана валидность методики исследования развития познавательных процессов школьников на основе анализа их зрительной деятельности.

Ключевые слова: глазодвигательная активность, тестовые задания, саккады, перцептивные процессы, регистрируемые показатели.

A RESEARCH METHOD OF THE PUPILS' COGNITIVE PROCESSES DEVELOPMENT ON THE BASIS OF THE ANALYSIS OF THEIR VISUAL ACTIVITY

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

The method of the analysis of indicators of oculomotor activity as the indicator of mental processes and conditions of the person is presented. Results of researches of interrelation between the oculomotor activity indicators, characterizing cogitative activity, and parameters of informative processes efficiency of pupils with normal development and with deviations in development are presented. The validity of a technique of research of development of informative processes of pupils on the basis of the analysis of their visual activity is shown.

Key words: oculomotor activity; test tasks, saccades; perceptive processes, traceable indicators.

Введение

Многочисленными исследованиями показана возможность использования движений глаз в качестве индикатора психических процессов и состояний человека (Б. М. Абушкин, В. А. Барабанщиков, В. И. Белопольский, Н. Ю. Вергилес, Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Д. Глезер, В. П. Зинченко, В. А. Пономаренко, Е. Д. Хомская, Л. Л. Ярбус, и др.).

В качестве методологической основы исследования использовался принцип деятельности, утверждающий необходимость изучения познавательных процессов, в частности восприятия, внимания и мышления, через внешне выраженные формы поведенческой активности в контексте различных практических видов деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Ю. М. Забродин, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Е. С. Романова, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.).

1 Процедура и регистрируемые показатели

Методика предназначена для дифференциальной характеристики разных видов познавательных процессов у школьников (мыслительных, мнемических, перцептивных) на основе анализа их зрительной деятельности с использованием специализированной аппаратуры регистрации глазодвигательной активности и компьютерных технологий обработки полученной информации.

Регистрация движения глаз осуществляется в процессе выполнения обследуемым последовательно четырех тестовых заданий с предъявлением стимульного материала на экране компьютера.

Тест 1. Игровая ситуация. Фрагмент компьютерной игры, где персонаж, двигаясь в произвольно выбранном направлении, преодолевает препятствия и собирает «призы». Имитируется ситуация типовой жизнедеятельности школьника. В задачу входит анализ игровой

ситуации, выявление проблемной ситуации, формирование разных исполнительных действий. Основной вид психической деятельности — мыслительная деятельность.

Тест 2. Зрительная память (субтест Теста «Психическая работоспособность» (R-test) разработанного Б. Н. Рыжовым на основе теории системной психологии [6]). А) Запоминание расположения 7 простых геометрических фигур на квадратном поле, состоящем из 16 ячеек. Расположение фигур при предъявлении задается машиной случайным образом. Длительность — 30 с. Б) Восстановление расположения фигур по памяти, показом указкой, где какая фигура стояла. Длительность — 60 с. Основной вид психической деятельности — мнемическая деятельность (рис. 1).

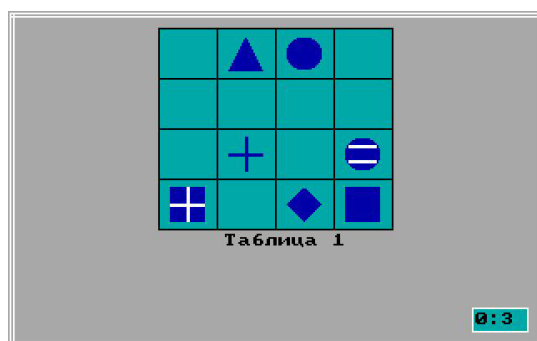


Рис. 1 Методика «Зрительная память»

Тест 3. Слежение (разработан Б. Н. Рыжовым на основе теории системной психологии [6]). А) Школьник должен удерживать центр подвижной метки в перекрестии координат с максимально возможной точностью в течение 3 мин. Скорость отклонения метки от перекрестия координат низкая, деятельность ненапряженная. Б) То же, что и для А), только скорость отклонения метки от перекрестия координат высокая, деятельность напряженная. Основным видом психической деятельности в данном тесте — перцептивная деятельность (рис. 2).

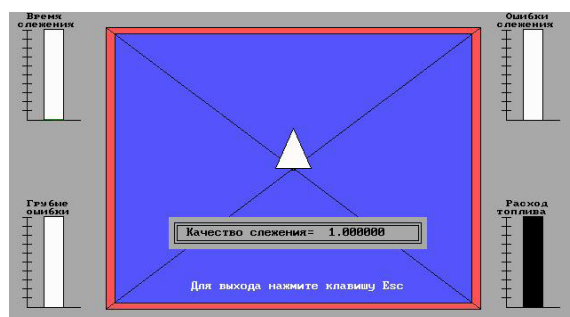


Рис. 2. Методика «Слежение»

Тест 4. Фиксация взглядом точки. Школьник должен волевым усилием удерживать взгляд в точке (светящаяся точка на темном фоне монитора) заданное время (30 с).

Для диагностики зрительной деятельности школьников используются следующие экспериментально обоснованные показатели глазодвигательной активности [1].

Вся совокупность регистрируемых показателей зрительной деятельности представляет как бы статистический «скелет», образованный из показателей пространственной архитектуры распределения взгляда и показателей временной динамики.

1. Средняя длительность фиксации взгляда (СДФ) — среднестатистические временные показатели фиксации взгляда на отдельных объектах, имеющих информационно-смысловое значение при разрешении последовательности проблемных ситуаций.

2. Разброс СДФ — частотное распределение среднестатистических временных показателей фиксации взгляда (плотность распределения).

3. Среднее количество микросаккад в минуту (СКМ) — коротких переносов взгляда, связанных с физиологическим механизмом работы глазодвигательной системы.

4. Относительный объем «стабильных» фиксаций (ОСФ) — устойчивых длительных фиксаций взгляда на фоне всех зарегистрированных саккад на первичной записи, не прошедшей фильтрацию.

5. Относительные затраты времени (в %) на: 1) перцептивные действия по оценке ситуации (ОВП); 2) концентрацию внимания на конкретных зонах (или оперирование мысленными образами при запоминании) (ОВК).

6. Относительные затраты времени на переносы взгляда в разные пространственные зоны (%) (ОЗВ) — распределение суммарного времени контроля объектов в заранее определенных пространственных зонах (в процентах к общему времени).

7. Количество отвлечений внимания от выполнения тестового задания — переносов взгляда за пределы рабочей области стимульного материала теста, их периодичность.

8. Выраженные индивидуальные особенности зрительной деятельности.

Одновременно интегрально оценивались: целеустремленность, собранность, старательность, эмоциональное поведение, факты отвлечения внимания с вызвавшими их причинами.

Одним из назначений зрительной системы является обеспечение эффективной обратной связи в деятельности сенсомоторного типа, где основная задача сводится к обеспечению максимальной заданной точности выполнения конкретных исполнительных действий. Иными словами, часть зрительных функций, помимо отражения логики мыслительных действий (выделение проблемы, анализа наличной информации, синтеза вариантов решения проблемы, принятия решения и его реализации), направлена на сенсорную координацию исполнительных частей предметной деятельности.

Доступные наблюдению выделенные показатели зрительной деятельности являются косвенными характеристиками как мыслительного процесса, так и механизмов произвольной регуляции деятельности. Если предметная деятельность выполнена с требуемым качеством, предусматривающим нахождение оптимальных путей выхода из проблемной ситуации, значит, мыслительный процесс не столько в продуктивном, сколько в содержательном аспектах (количество задействованных внешних признаков, последовательность оперирования ими, соотношение в использовании наличных, конкретных условий и дополнительных, извлекаемых из памяти) можно рассматривать как адекватный поставленным в деятельности целям.

Этот процесс в целях диагностики уровня продуктивности познавательных процессов у конкретных индивидуумов можно рассматривать как «эталонный», понимая, что речь идет о доступных наблюдению и измерению косвенных характеристиках познавательных процессов, а именно о показателях зрительной деятельности.

За базовый критерий принимается среднестатистическое значение показателя для совокупности экспериментов, характеризующихся одинаковыми неосложненными условиями. Этот критерий характеризует режим нормальной зрительной деятельности человека. Всякое уменьшение значения этого показателя в конкретных экспериментах свидетельствует о наличии определенных условий, усложняющих деятельность человека. Завышенное значение показателя для конкретного прибора может рассматриваться как объективный критерий повышенной трудности работы операторов с данным прибором.

2 Анализ содержательных аспектов показателей глазодвигательной активности

При валидации методики в исследовании приняло участие 186 школьников. Основной состав обследованных школьников имели возраст от 7 до 12 лет. Содержательные аспекты выбранных показателей зрительной деятельности были исследованы с использованием методов корреляционного анализа данных, полученных на всей выборке школьников.

Исследование корреляционных связей между всеми показателями для 4 тестовых заданий осуществлялось на основе расчета коэффициентов ранговой корреляции Спирмена. Анализ характера связей проводился по достоверно значимым корреляциям (для доверительной вероятности $P < 0,01$). Были рассчитаны корреляционные матрицы связи показателей для разных тестов.

На основе выявившихся корреляционных зависимостей сделаны следующие обобщения и выводы.

1. По показателю «Средняя длительность фиксации взгляда» (СДФ) проявилась тесная связь между тестами «Игровая ситуация» и «Зрительная память» ($r_s = 0,45$ при $P < 0,001$). Это свидетельствует о близости и схожести механизмов мыслительной и мнемической деятельности. С другими тестовыми заданиями тест «Игровая ситуация» такой связи не имеет. В свою очередь, тест «Зрительная память» имеет значимую корреляционную связь с тестом «Слежение» ($r_s = 0,37$ при $P < 0,01$), отражая определенную общность психической деятельности в этих тестах в первую очередь в части концентрации произвольного внимания. Аналогичными причинами может быть объяснена высокосвязная корреляция между тестом «Слежение» и тестом «Фиксация точки» ($r_s = 0,50$ при $P < 0,001$). Иными словами, для детей, которым присуща способность поддерживать высокую устойчивость и концентрацию произвольного внимания, и для детей, у которых такая способность слабо выражена, два последних теста наиболее подходят для их дифференциации по этому качеству. Что касается первого теста (и в какой-то мере второго), то здесь преобладают другие компоненты психической деятельности, которые, как будет показано ниже, обусловлены структурой мыслительной деятельности, отражающей многовариантность решения проблемных ситуаций в ходе самого теста.

2. Для средней длительности фиксации взгляда в рамках каждой методики отмечена высокосignифицирующая корреляция со средним количеством микросаккад в минуту (СКМ) (в среднем $r_s = 0,6$ при $P < 0,001$), тем самым отражена связь частоты следования микросаккад как показателя неспецифического компонента произвольной регуляции деятельности с СДФ, как показателя, в большей мере определяемого содержанием предметной деятельности. Следовательно, можно говорить о том, что величина СДФ в определенной мере обусловлена степенью концентрации и устойчивости внимания, как необходимого компонента деятельности и мера выраженности этого произвольного компонента определяется требованиями и условиями, предъявляемыми к предметной деятельности в каждом тесте, т. е. как бы навязана извне. Исключение составляет тест «Фиксация точки», где этот неспецифический компонент деятельности является основным условием достижения требуемого качества зрительной деятельности и он один представлен в показателе частоты следования микросаккад. Этот вывод следует из того, что если в первых трех тестах просматривается связь СДФ и СКМ между тестами, то для теста «Фиксация точки» такой связи нет. При выполнении этого четвертого теста детям приходилось особым образом регулировать свое произвольное внимание без привязки к требованиям внешней предметной деятельности, и доминирующим фактором здесь было умение управлять своим произвольным вниманием при отсутствии обратной связи с результатами внешней деятельности.

3. Характер выявившихся связей СКМ между собой в разных тестовых заданиях также отражает как содержательные особенности тестов, так и возможности детей по произвольному регулированию деятельности, описанные выше. Высокосignифицирующая корреляция проявилась между первыми тестами ($r_s = 0,54$ при $P < 0,001$), а также между тестом «Слежение» и «Фиксация точки» ($r_s = 0,37$ при $P < 0,01$).

4. Структурные и содержательные особенности тестов отчетливо проявляются при оценке характера связи СДФ с показателем «Объем стабильных фиксаций» (ОСФ). Этот показатель характеризует способность ребенка к концентрации внимания, проявляющейся в длительном удерживании взгляда на конкретном объекте. Первый тест не предъявлял высо-

ких требований в этой части, и связь между СДФ и ОСФ отсутствует. В тесте «Зрительная память» мнемическая деятельность требовала отстройки от внешнего предметного содержания теста во внутренний план и характеризовалась длительными задержками переносов взгляда. Таким образом, длительности фиксации взгляда, рассчитываемые для показателя СДФ, содержали в себе значительную долю «стабильных» фиксаций, что нашло свое отражение в корреляционной связи ($r_s = 0,36$ при $P < 0,01$). Наиболее выражена эта связь для теста «Фиксация точки», где по условиям теста испытуемый должен был сознательно заставлять себя фиксировать взгляд на одной точке ($r_s = 0,68$ при $P < 0,001$).

5. Выраженность способностей ребенка к произвольной регуляции психической деятельности нашла свое отражение во взаимосвязи СКМ и ОСФ. Высокосignифицирующая отрицательная корреляция между этими показателями имели место для тестов «Слежение» и «Фиксация точки» (соответственно $r_s = -0,44$ при $P < 0,01$ и $r_s = -0,80$ при $P < 0,001$).

6. В тесте «Игровая ситуация» интересно было проследить связь между средней длительностью фиксации и характером распределения внимания на сюжетной меняющейся картинке теста (выраженном в относительных затратах времени (ОЗВ) на разные угловые зоны тестовой картинке). Выявилась высокосignифицирующая положительная корреляция между СДФ и ОЗВ для зоны менее 3-х градусов и высокосignифицирующая отрицательная корреляция для зоны более 11 градусов. Эти данные отражают тот факт, что наиболее правильным алгоритмом зрительной деятельности в данном тесте является более тщательная и длительная отработка зрительной системой конкретных деталей и минимальные отклонения внимания на периферию картинке. Тем самым показатель СДФ, полученный на детях с нормальным развитием, интегрально может характеризовать пространственную и временную структуру заданной предметной деятельности. Отклонения от этого показателя (в частности, его снижение) являются отражением неумения правильно решить поставленную задачу.

7. Соотношение внутри показателя ОЗВ для разных угловых зон показало следующее. Для теста «Игровая ситуация» выявлена высокосignифицирующая отрицательная корреляция между ОЗВ для переносов в пределах 3 градусов и переносами в диапазоне 5–10 градусов и

более 11 градусов (соответственно $r_s = -0,64$ и $r_s = -0,73$ при $P < 0,001$). Аналогичная зависимость проявилась и в тестах «Зрительная память» и «Слежение». Выявленные соотношения показывают, что увеличение объема зрительной деятельности, связанной с выделением и категоризацией признаков объектов деятельности и установлением непосредственных отношений между объектами неминуемо снижает затраты времени на установление взаимосвязей и пространственных отношений отдаленных друг от друга объектов. Реальные пропорции для ОЗВ разных угловых зон, характерные для испытуемых с нормальным развитием (при соответствующем качестве выполнения задания) в применяемых тестовых заданиях отражают структуру психической деятельности в рамках перцепции. Нарушение этих пропорций при отклонениях в развитии позволяет судить о характере несоответствий: это или излишняя категоризация, или выявление ненужных в деятельности связей и отношений между отдаленными объектами. В целом, это отражает неумение на уровне мыслительных действий выявлять обусловленные тестовым заданием противоречия и правильно ставить цели своей предметной деятельности.

8. Характер связей между СДФ и ОЗВ для разных угловых зон свидетельствуют о том же, что было описано в предыдущем пункте. Для теста «Игровая ситуация» выявлена значимая положительная корреляция между СДФ и ОВВ для зоны менее 3 градусов ($r_s = 0,35$ при $P < 0,01$) и высокосignификантная отрицательная корреляция между СДФ и ОВВ для зоны более 11 градусов ($r_s = -0,42$ при $P < 0,001$). Аналогичная картина просматривается и для теста «Зрительная память». Иначе говоря, более длительные в средней фиксации взгляда обусловлены необходимостью уделять больше внимания конкретизации информации и установлению связей между близкими объектами.

9. На основании исследований характеристик глазодвигательной активности, в зависимости от направленности психических процессов, представленных в литературе, по характеру движений глаз можно определить разные фазы психической деятельности при выполнении тестового задания. Первая фаза — фаза ознакомления с информационным полем тестового задания, предъявляемом на экране компьютера, когда проводится общая категоризация предъявленных объектов и выстраиваются общие отношения

и связи. Испытуемый на этой фазе охватывает взглядом все элементы картинки. Введенный показатель «Относительное время перцепции» (ОВП) направлен на выявление доли времени, затрачиваемого на первую фазу психической деятельности. Вторая фаза для разных тестовых заданий имеет разное назначение: тест «Игровая ситуация» — вторая фаза связана с концентрацией внимания на динамике взаимодействия различных, близко расположенных друг от друга объектов с целью эффективной реализации внешней деятельности. На этой фазе переносы взгляда небольшие, а фиксации более длительные. Тест «Зрительная память» — вторая фаза связана с отстройкой и мысленным оперированием заданными в тесте объектами с целью достижения требуемого качества запоминания. Тест «Слежение» — вторая фаза обусловлена необходимостью удерживать подвижную метку в узкой пространственной зоне для достижения заданной точности во внешней деятельности. Здесь также переносы взгляда небольшие, а фиксации более длительные. Для выявления затрат времени на вторую фазу психической деятельности был введен показатель «Относительное время концентрации (отстройки) внимания» (ОВК). Исследования корреляционных связей показали, что показатели ОВП и ОВК действительно являются характеристикой временных затрат на эти две фазы. Об этом свидетельствуют выявленные высокосignификантные корреляции по всем тестовым заданиям, с одной стороны, между СДФ и СКМ и, с другой стороны, между ОВП и ОВК. Для ОВП — отрицательные корреляции; для ОВК — положительные корреляции. Между этими показателями также выявлена высокосignификантная отрицательная корреляция (в среднем $r_s = -0,85$ при $P < 0,001$) по всем тестовым заданиям. Увеличение длительности одной фазы ведет к сокращению времени другой фазы. Этот вывод важен в том плане, что рассматриваемые показатели косвенные, однозначно разделить все время выполнения тестового задания на выделенные две фазы не представляется возможным, поскольку остается психическая деятельность, занимающая промежуточное положение между двумя фазами и не поддающаяся на выбранном уровне анализа однозначной интерпретации.

Результаты корреляционного анализа позволили сделать следующие обобщения.

Средняя длительность фиксации взгляда интегрально характеризует продуктивность в целом исследуемого вида познавательного процесса и ее соответствие заданным требованиям к качеству выполнения тестового задания.

Разброс СДФ характеризует напряженность психической деятельности (продуктивность внимания). Чем меньше величина, тем меньше степень концентрации произвольного внимания, глазодвигательная активность становится более ритмичной и естественной. Ведущим процессом может выступать процесс непроизвольного автоматического переноса взгляда через равные отрезки времени.

Среднее количество микросаккад в минуту определяет уровень волевой регуляции деятельности (продуктивности внимания), отражает степень значимости для испытуемого достижения требуемых целей деятельности. Средненормативное значение показателя для конкретного тестового задания означает достижение правильных пропорций между уровнем психических затрат и требуемым уровнем качества деятельности. Увеличение этого показателя по отношению к нормативному может означать снижение волевых усилий и недостаточность мотивационного компонента деятельности. Наоборот, уменьшение его отражает неадекватное задаче психическое перенапряжение.

Относительный объем «стабильных» фиксаций отражает степень концентрации усилий при произвольной регуляции деятельности.

Соотношение *относительных затрат времени* на 1) перцептивные действия по оценке ситуации; 2) концентрацию внимания на конкретных зонах (или оперирование мысленными образами при запоминании) позволяет оценить структурные аспекты психической деятельности при выполнении тестового задания.

Относительные затраты времени на переносы взгляда в разные пространственные зоны характеризуют степень соответствия деятельности, демонстрируемой испытуемым, нормативной деятельности в конкретном тесте, а также адекватность диапазона восприятия (переносов взгляда) предлагаемому сенсорному полю тестового задания (количественный показатель продуктивности).

3 Сравнение групп испытуемых с низким и высоким качеством внешней деятельности

Все школьники в ходе исследования продемонстрировали различное качество выполнения тестовых заданий. Как правило, дети, выполнившие часть заданий с хорошим качеством, и другие задания выполняли с таким же качеством и наоборот. На основании полученных результатов всем школьникам были проставлены средние баллы по качеству выполнения всех тестовых заданий. Вся группа школьников, участвовавшая в исследованиях, была разделена на две выборки с низким (2 и 3 балла) и высоким (4 и 5 баллов) качеством деятельности. Сравнительный анализ значений показателей зрительной деятельности был проведен с использованием непараметрических показателей описательной статистики — медианы и квартилей. На рис. 3 представлены в графическом виде сравнительные данные для двух выборок по показателю средней длительности фиксации взгляда для 4 тестовых заданий. Каждый графический столбик на графиках содержит в себе следующие величины (сверху вниз): максимальное значение, первую квартиль, медиану, третью квартиль, минимальное значение. Первая и третья квартиль отражают характер разброса данных относительно среднего значения — медианы — и представлены в виде прямоугольника с серым тонированием.

Учитывая, что выполнение тестовых заданий с высоким качеством в значительной мере отражает факт правильного выполнения задания с адекватной продуктивностью познавательных процессов и адекватной зрительной деятельностью, сравнительный анализ будет вестись на основании оценки показателей зрительной деятельности для плохого качества деятельности по отношению к показателям для хорошего качества.

Медиана по показателю средней длительности фиксации взгляда для низкого качества деятельности по всем четырем тестам меньше таковой для высокого качества деятельности. Особо обращает на себя внимание минимальный разброс данных для группы, показавшей низкое качество деятельности. Это означает, что при низком качестве деятельности заметно меньше в зрительной деятельности затяжных фиксаций, связанных с аналитической мыслительной деятельностью или с отстройкой

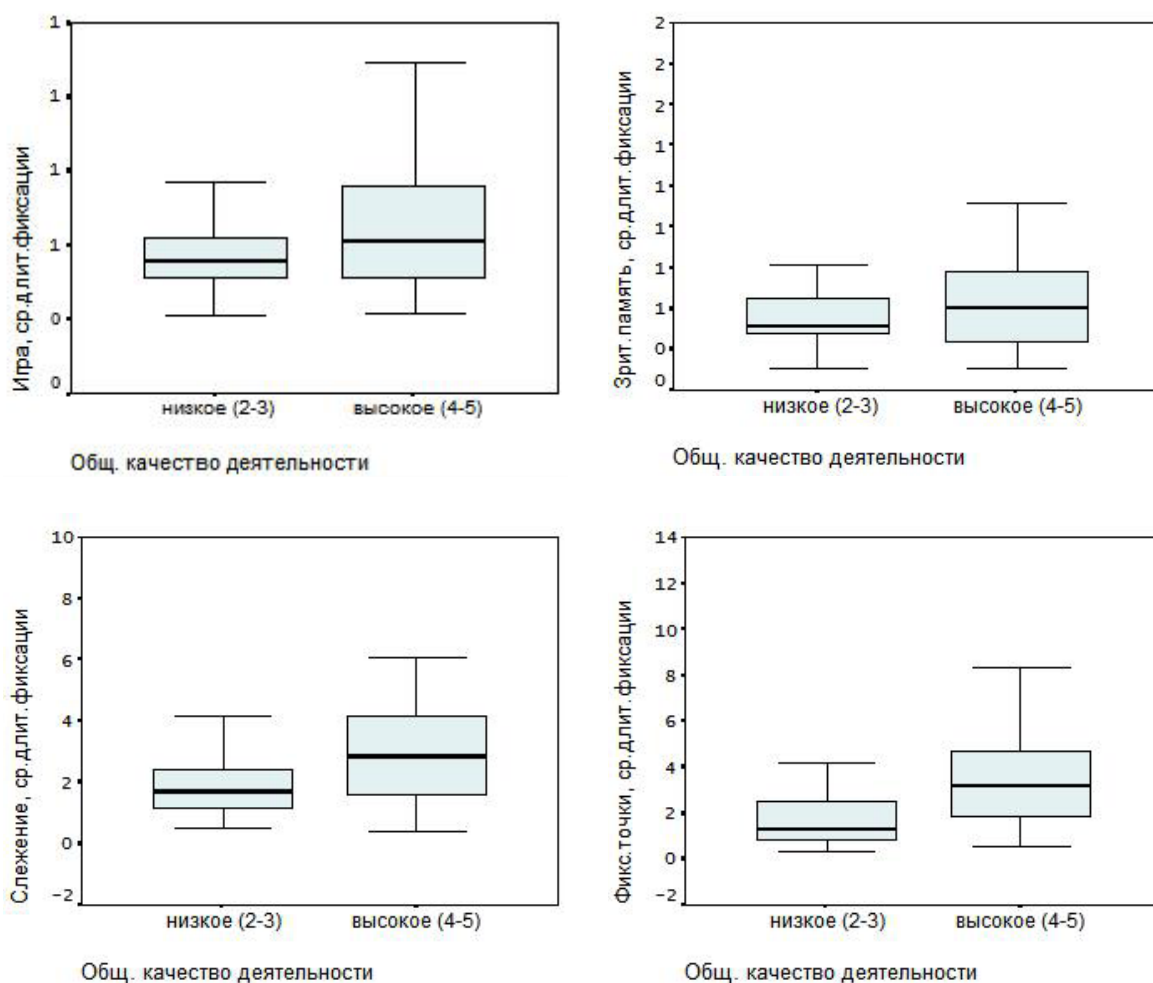


Рис. 3 Динамика показателя средней длительности фиксации взгляда для низкого и высокого качества внешней деятельности

во внутренний план при запоминании или с концентрацией внимания, как условия хорошего выполнения сенсомоторной деятельности. Невысокий разброс данных относительно медианы свидетельствует о преобладании почти одинаковых по длительности саккад физиологической природы и фактически полном отсутствии произвольных компонентов волевой регуляции. Учитывая опыт оценки содержательных аспектов психической деятельности взрослых — профессионалов, такой характер различий в первую очередь указывает на снижение напряженности деятельности школьника (или продуктивности его познавательных процессов) при выполнении тестовых заданий. Разброс значений средней длительности фиксации взгляда для группы с высоким качеством деятельности, во-первых, практически в два раза больше для всех четырех тестовых заданий, а во-вторых, увеличение идет в сторону большей длительности саккад.

Кроме того, в этой второй группе существенно больше длительность саккад, входящих в первую четверть проранжированных данных.

Сравнение результатов по показателю микросаккад (рис. 4) для разных тестов позволило сформулировать следующие обобщения. В тесте «Игровая ситуация» различия между группами проявились только в том, что в группе с хорошими результатами были школьники с количеством микросаккад в секунду в пределах от 4 до 6.

Общее равенство результатов для игры отражает тот факт, что мотивационный аспект в деятельности школьников обеих групп был практически одинаков. Единственное объяснение тому факту может быть связано с тем, что источник мотивации имеет внешнюю природу, причем одинаковую для обеих групп. Таким источником является сюжет игровой ситуации. Различия же по показателю средней длительности фиксации взгляда отражают уровни

продуктивности познавательных процессов (в данном случае мыслительного процесса). Мы имели дело с низкой продуктивностью в группе с низким качеством внешней деятельности и наблюдали высокую продуктивность для другой группы. Показателем продуктивности познавательного процесса является динамика показателя средней длительности фиксации взгляда.

В тесте «Зрительная память» можно отметить тенденцию к снижению количественного уровня этого показателя для хорошего качества внешней деятельности. В данном случае начал проявляться мотивационный компонент, имеющий внутреннюю природу. Школьники, показавшие хорошие результаты, были более собраны и старательны, им потребовалось больше внутренних усилий для реализации процессов запоминания стимульного материала. И средняя длительность фиксации у этих детей имеет большую величину, отражая факт более глубокой и сосредоточенной

умственной деятельности при запоминании. В двух оставшихся тестах: «Слежении» и «Фиксации точки» — имеет место явно выраженное смещение результатов для второй (лучшей) группы в сторону уменьшения показателя количества микросаккад в секунду, что отражает большую выраженность внутреннего волевого компонента в реализации заданных целей внешней деятельности. Этот же аспект был определяющим и для показателя средней длительности фиксации взгляда, который также увеличился во второй группе. Следующий показатель (рис. 5), связанный с относительным объемом стабильных фиксаций, в сравнительном плане также проявил тенденцию к увеличению в группе с хорошими результатами, однако это изменение не очень выразительно, что может быть связано с тем, что в тесте «Фиксация точки» нет внешнего количественного критерия качества удерживания взгляда на заданном точечном объекте.

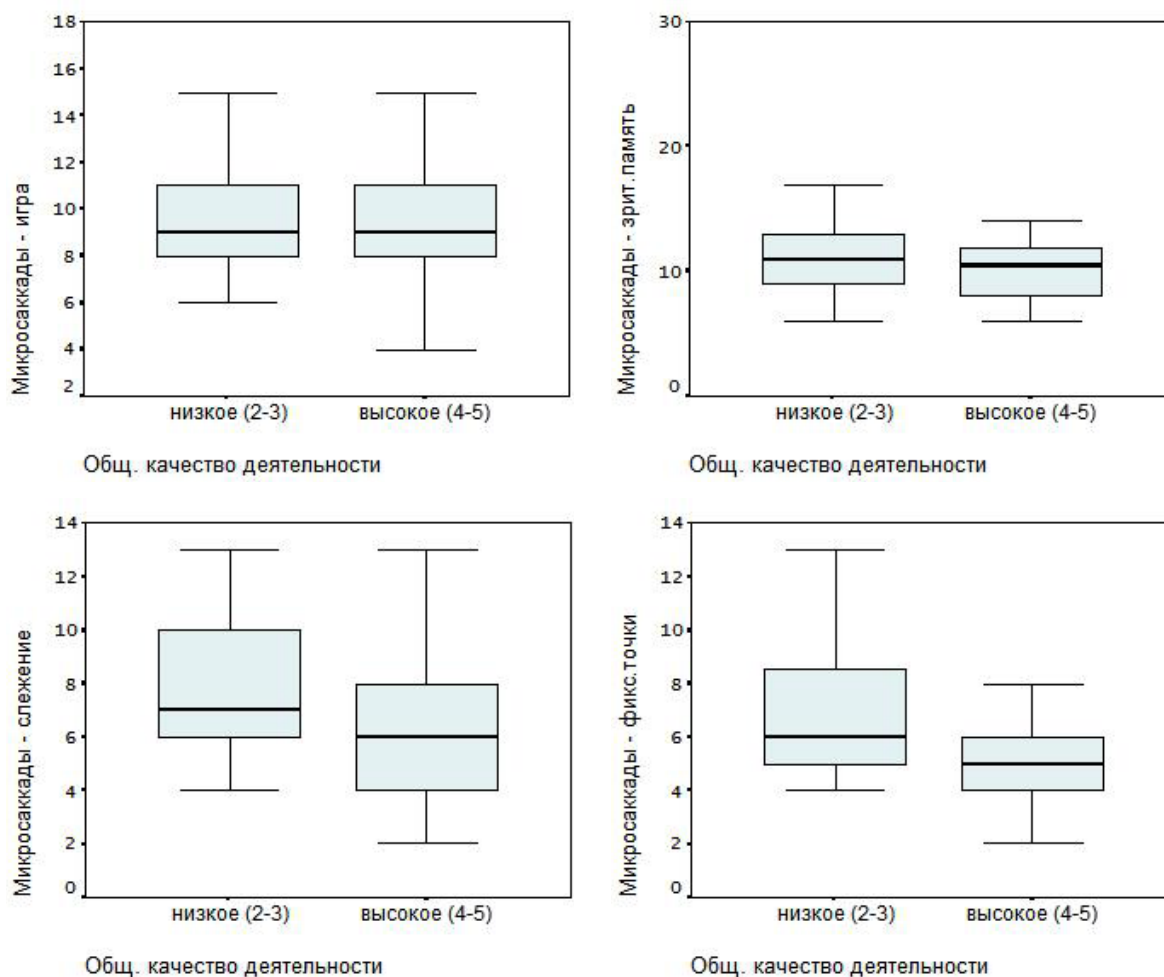


Рис. 4 Динамика показателя микросаккад для низкого и высокого качества внешней деятельности

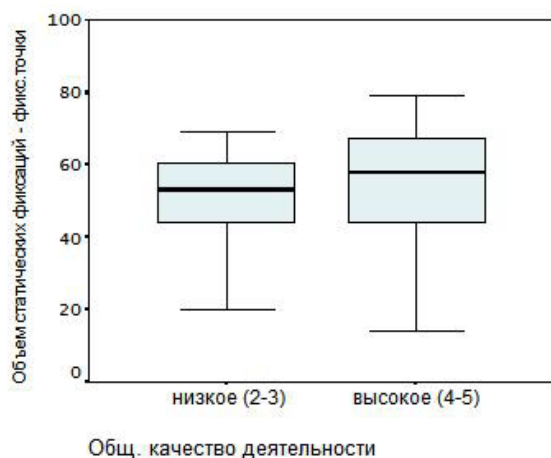


Рис. 5 Динамика показателя объема статических фиксаций для низкого и высокого качества внешней деятельности

Динамика показателя относительного времени перцепции (рис. 6 и 7), т. е. времени, затрачиваемого на ознакомление с содержа-

нием задачи и выявления первичных проблемных аспектов, во всех 4 тестах имеет тенденцию к снижению во второй группе. В этом экспериментальном результате вероятнее всего отразился факт большей подготовленности и осведомленности детей второй группы по сравнению с детьми, показавшими низкие качественные результаты во внешней деятельности. Причем под осведомленностью логично понимать большую сформированность навыков, необходимых для предъявленных тестов.

Оценка результатов отдельно по тестам показывает, что для первого теста увеличился разброс показателей, причем в обе стороны. Здесь мог проявиться индивидуальный стиль деятельности в ситуации многовариантного выбора путей реализации текущих проблемных ситуаций.

Особенно отчетливо влияние индивидуального стиля деятельности проявилось в реальной сложной многогранной профессио-

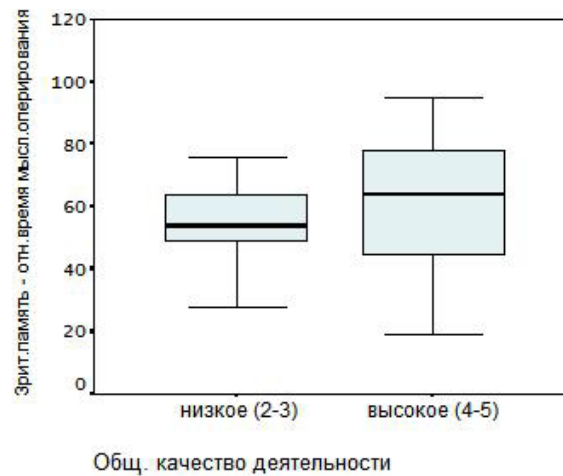
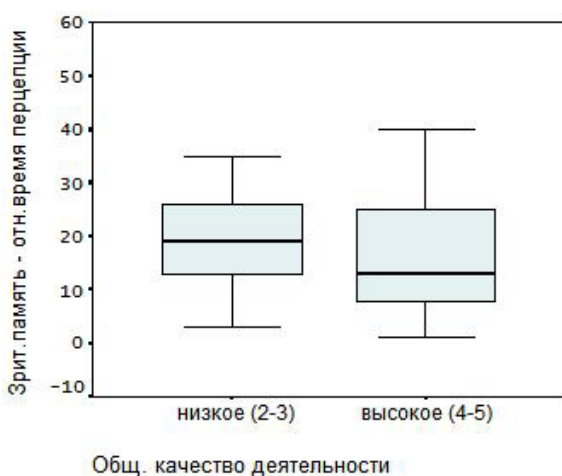
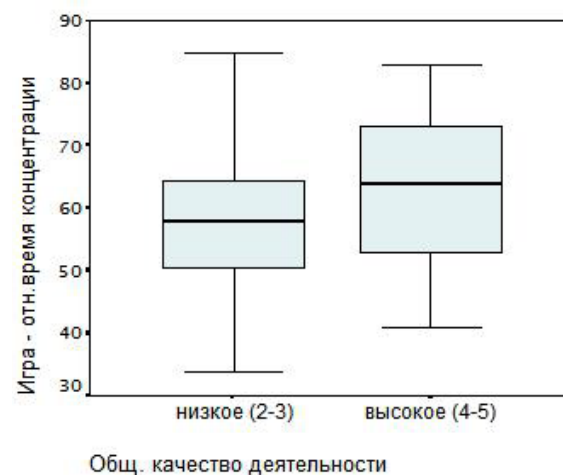
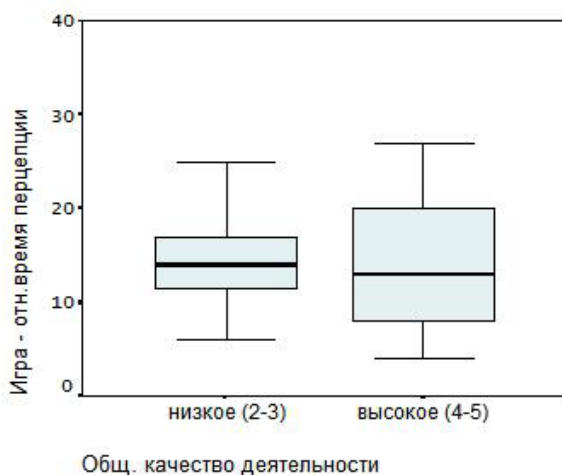


Рис. 6 Динамика показателя относительного времени перцепции и концентрации для низкого и высокого качества внешней деятельности

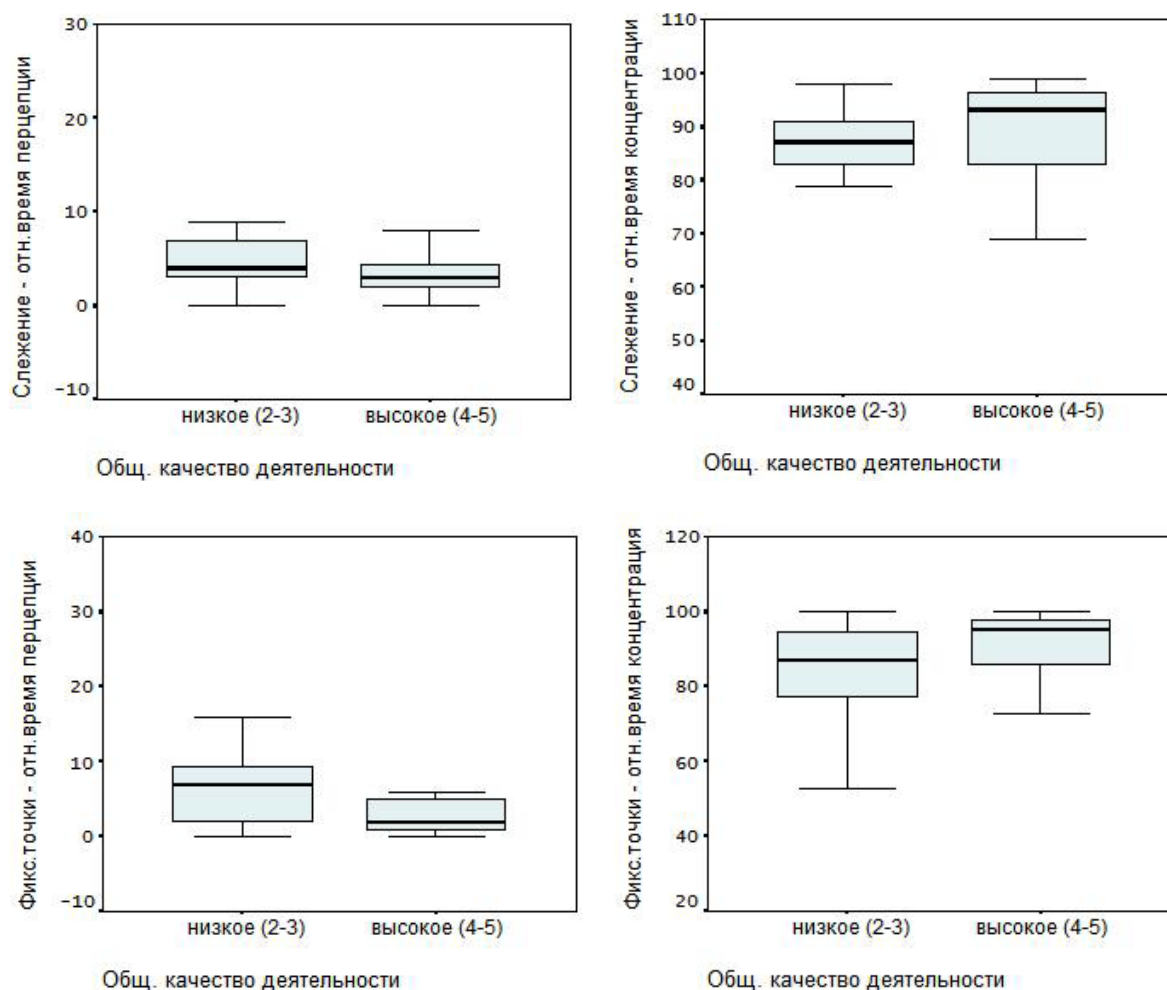


Рис. 7 Динамика показателя относительного времени перцепции и концентрации для низкого и высокого качества внешней деятельности

нальной деятельности взрослых испытуемых, как это было показано в предыдущей главе, на фоне характерных особенностей, вытекающих из предметного характера самой деятельности. В тесте «Зрительная память» снижение показателя на уровне медианы сопряжено с большим разбросом значений этого показателя для второй группы. Здесь также, хотя в меньшей степени, проявляются все изложенные выше аспекты психической деятельности. Более четкая и однозначная картина регуляции психических процессов проявляется в оставшихся двух тестах. Здесь снижение значения медианы дополнительно сопровождается уменьшением разброса данных. В данных тестовых заданиях работа требует высокой собранности и предельных усилий по концентрации внимания. Лучшее проявление этого качества во второй группе и отразилось соответствующим образом на анализируемых диаграммах.

Обратная картина отмечается для сопряженного с предыдущим показателя — показателя относительного времени концентрации внимания или мысленной отстройки и оперирования предметами во внутреннем плане. Медиана для второй группы во всех 4 тестах выше, т. е. школьники этой группы больше времени тратят на ту часть деятельности, которая более необходима для достижения хорошего результата во внешней предметной деятельности. Для тестов 3 и 4 этот показатель на верхнем уровне стремится к 100 %, что вполне обосновано в плане условий деятельности. Последний из рассматриваемой серии показателей связан с пространственной структурой тестового задания и характеризует правильность организации познавательных процессов в количественных характеристиках времени распределения взгляда на разные угловые зоны (менее 3 градусов, 3–10 градусов, более 11 градусов). Наибольший диагностический интерес

представляют первая и третья зоны. На графике (рис. 8) представлены соотношения этих показателей для двух анализируемых групп. Для второй, хорошей группы относительно время работы зрительной системы в пределах 3 градусов в тестах 1 и 2 увеличилось и на уровне медианы, и в целом по всем данным,

тем самым отражая (или фиксируя) уровень затрат при правильном, наиболее целесообразном выполнении тестового задания. Косвенно эти результаты подтверждают факт близости первых двух тестовых заданий по психологическим компонентам реализуемой в них деятельности.

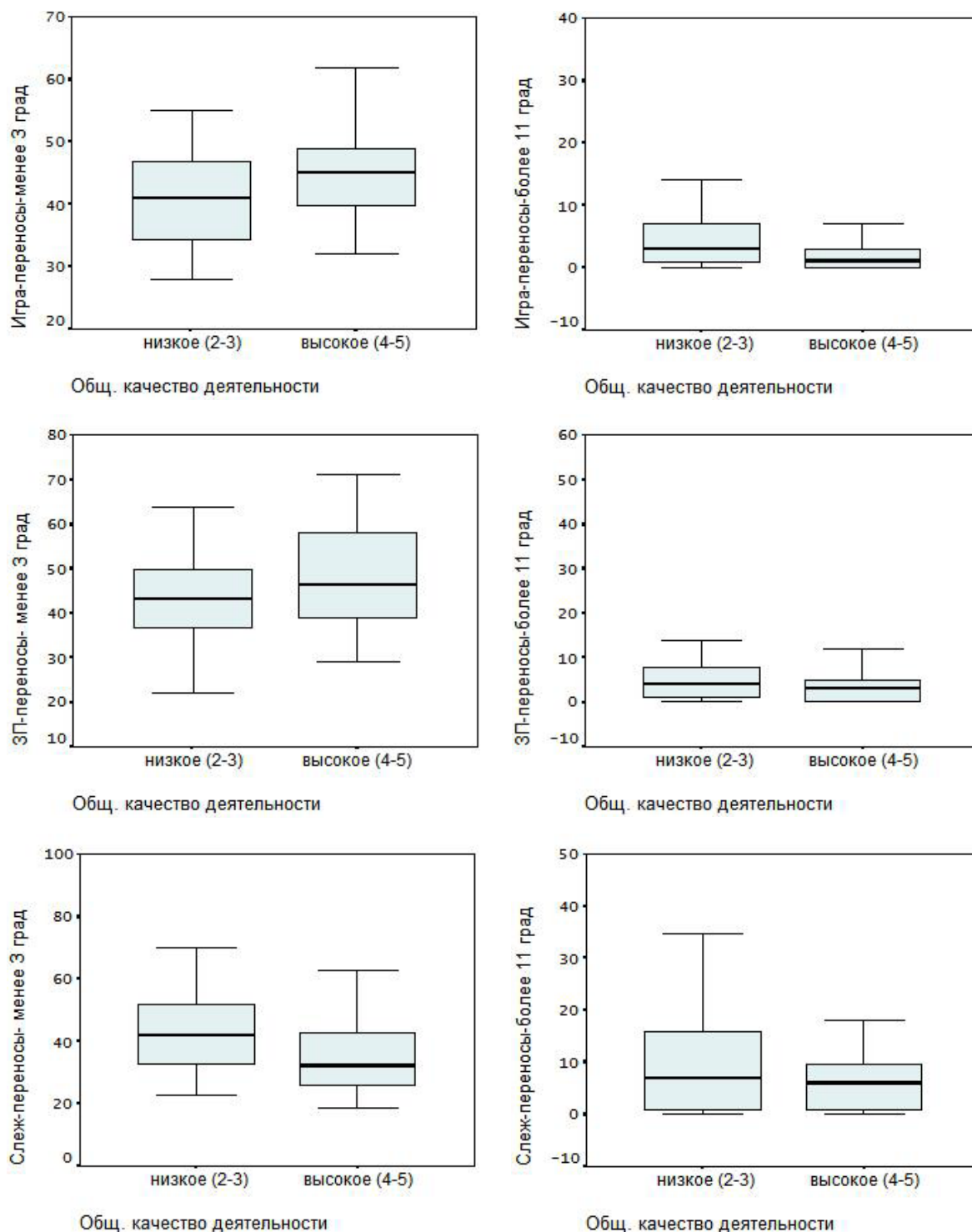


Рис. 8 Динамика показателя переносов взгляда в зоне менее 3 градусов и более 11 градусов для низкого и высокого качества внешней деятельности

Для теста «Слежение» картина складывается несколько иначе и на первый взгляд парадоксально. Для лучшей второй группы относительные затраты на узкую центральную зону уменьшились. Данный результат является фактом, требующим более глубокого подхода к анализу деятельности слежения и удержания метки в центре перекрестья. Судя по всему, достижение более высокого результата требовало большей подвижности и активности психических процессов, отразившейся в подвижности зрительного анализатора. Возможно, здесь проявилась в большей мере функция предвидения или прогнозирования направления и скорости случайного ухода метки от центра для ее последующего возвращения в центр. Значение этого показателя в отношении самой дальней угловой зоны очевидно и предсказуемо снизилось для второй группы во всех трех тестах. Отражая факт большей собранности и сосредоточенности на предмете деятельности.

4 Сравнение групп испытуемых с низкими и высокими показателями произвольного внимания

Сравнительные характеристики для исследуемых показателей зрительной деятельности в группах, различающихся по признаку лучшей сформированности свойств произвольного внимания, отразили в целом те же различия, что и для случая, описываемого в предыдущем подразделе (рис. 9–15). Этим подтверждается тождественность в направлении изменения продуктивных составляющих познавательных процессов и параметров внешней деятельности.

Конкретное рассмотрение результатов сравнительного анализа для отдельных параметров позволяет более отчетливо представить себе место и роль внутренних и внешних аспектов деятельности. Для показателя объема стабильных фиксаций различия в группах

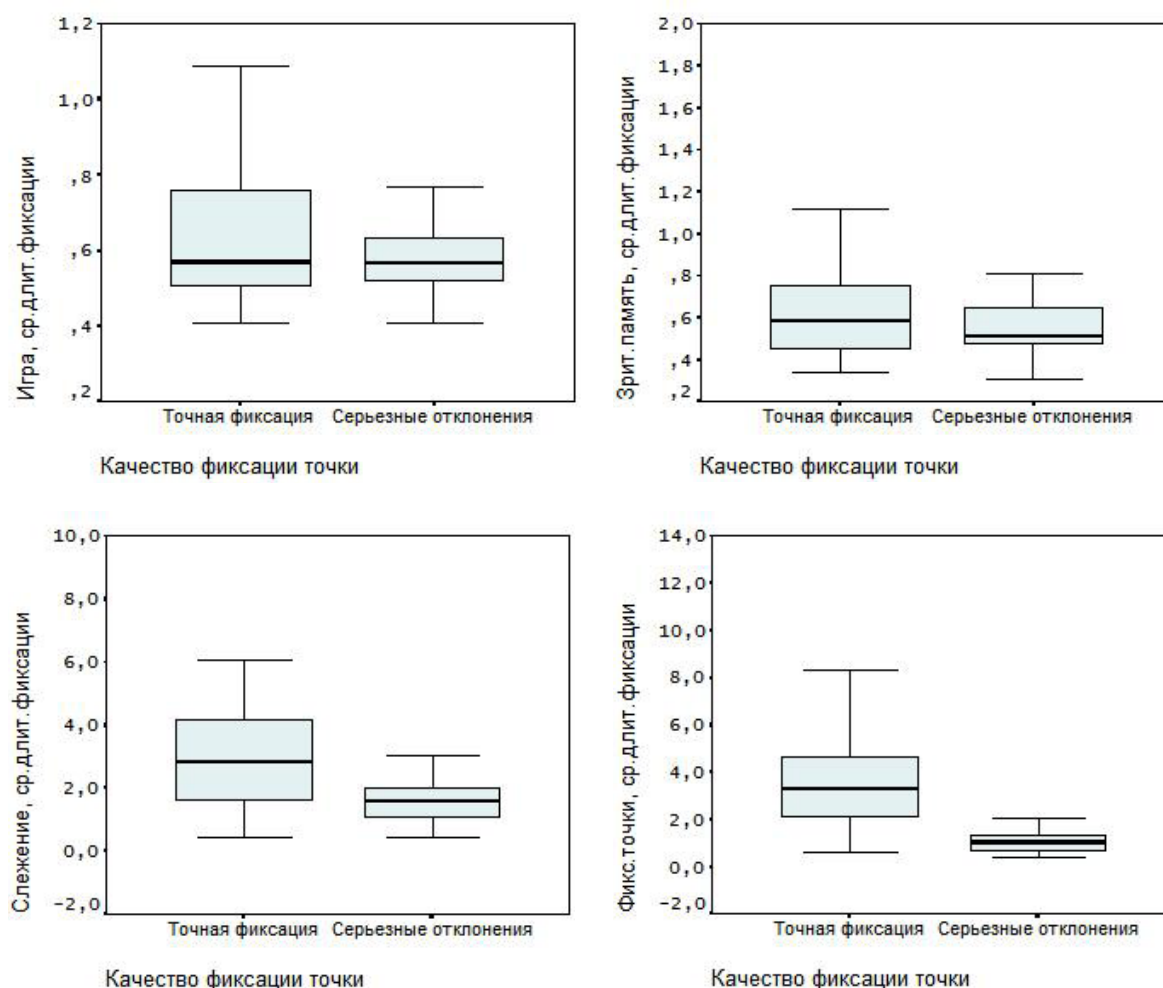


Рис. 9 Динамика показателей средней длительности фиксации взгляда для низких и высоких показателей произвольного внимания

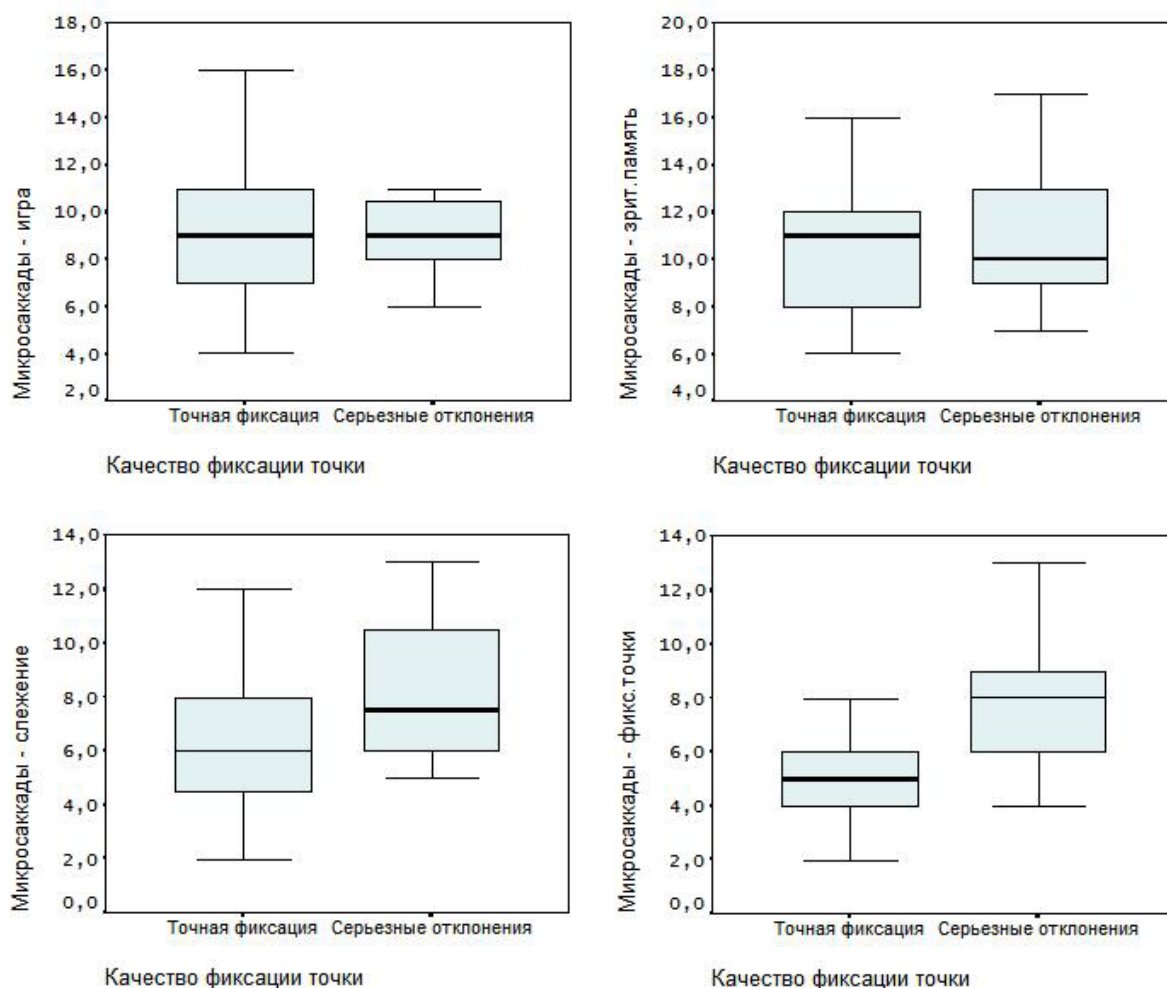


Рис.10. Динамика показателей микросаккад для низких и высоких показателей произвольного внимания

более очевидны. Школьники, демонстрировавшие высокие свойства произвольного внимания, оказались способными к более длительному, практически неподвижному удерживанию взгляда в одном месте, отражая высокую управляемость физиологическими процессами со стороны процессов более высокого уровня организации и координации.

Отчетливо и однозначно подтверждается факт влияния на регуляцию психических процессов внешних организующих факторов, вытекающих из самой предметной деятельности для теста «Игровая ситуация». Для этого теста между группами по большинству показателей различия практически отсутствуют. Или, иными словами, выраженные способности к регуляции своего произвольного внимания не сказываются на продуктивности познавательных процессов в деятельности, имеющей внешнюю мотивацию. По полученным данным можно констатировать, что показатели

зрительной деятельности чувствительны к особенностям произвольной регуляции внутренней деятельности.

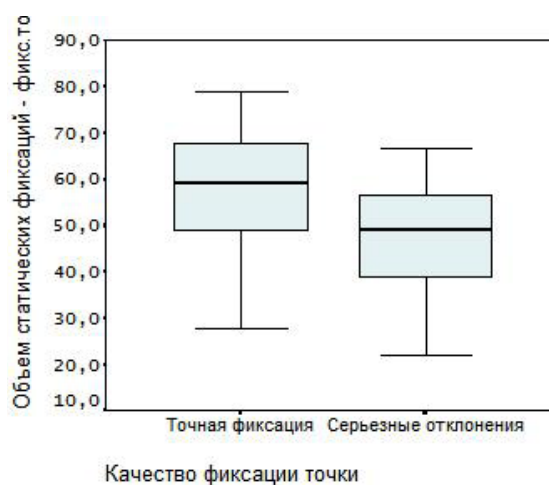


Рис. 11. Динамика показателей объема стабильных фиксаций для низких и высоких показателей произвольного внимания

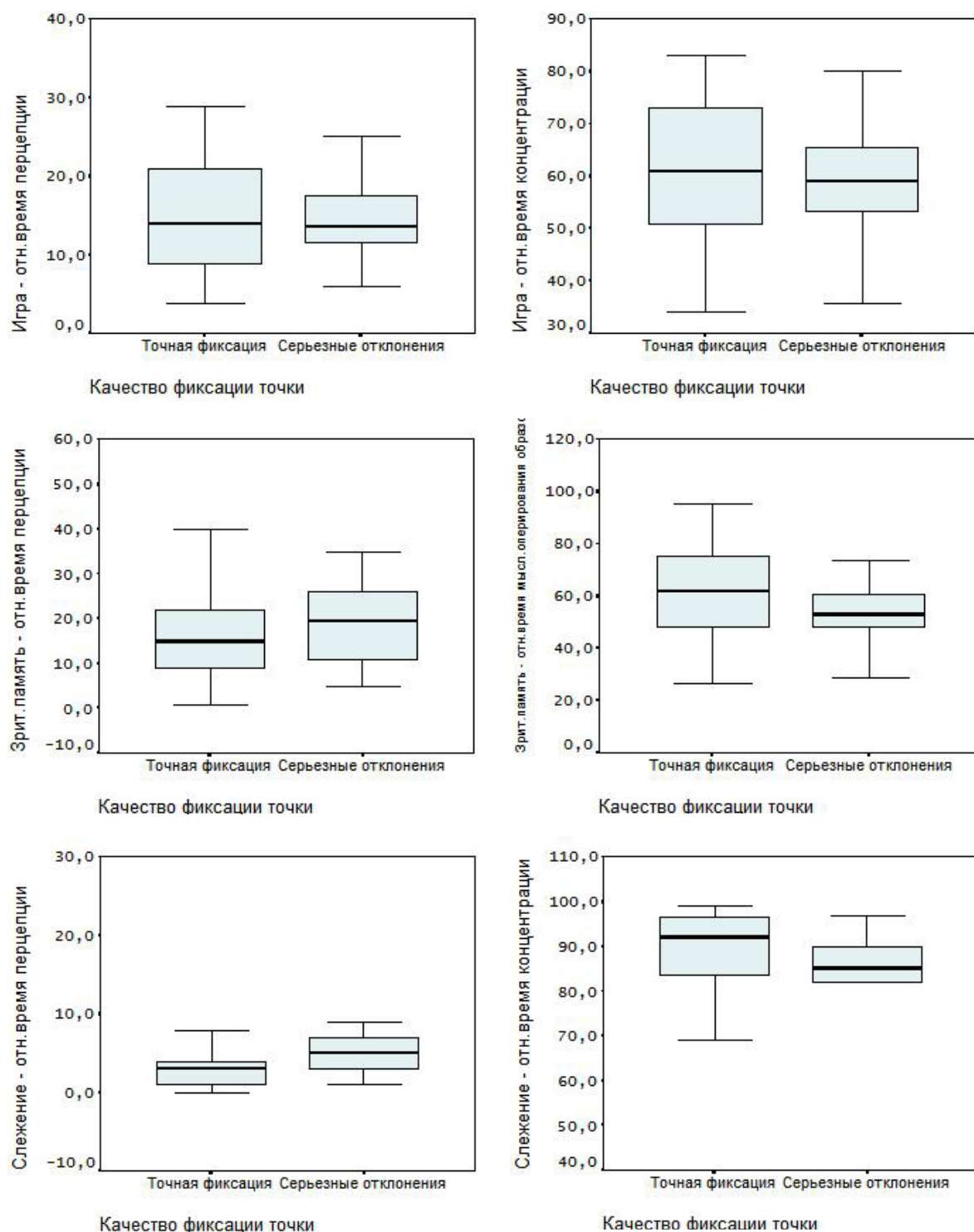


Рис. 12 Динамика показателей перцепции и концентрации для низких и высоких показателей произвольного внимания

5 Формирование полярных выборок испытуемых по результатам внешней деятельности и уровню произвольного внимания

Для реализации целей исследований этого и следующего этапа была проведена работа

по выявлению детей с нормальным развитием и детей с разными отклонениями в развитии из общей выборки детей, принявших участие в исследовании.

Сначала по данным анамнеза и внешним признакам, таким, как формы поведения,

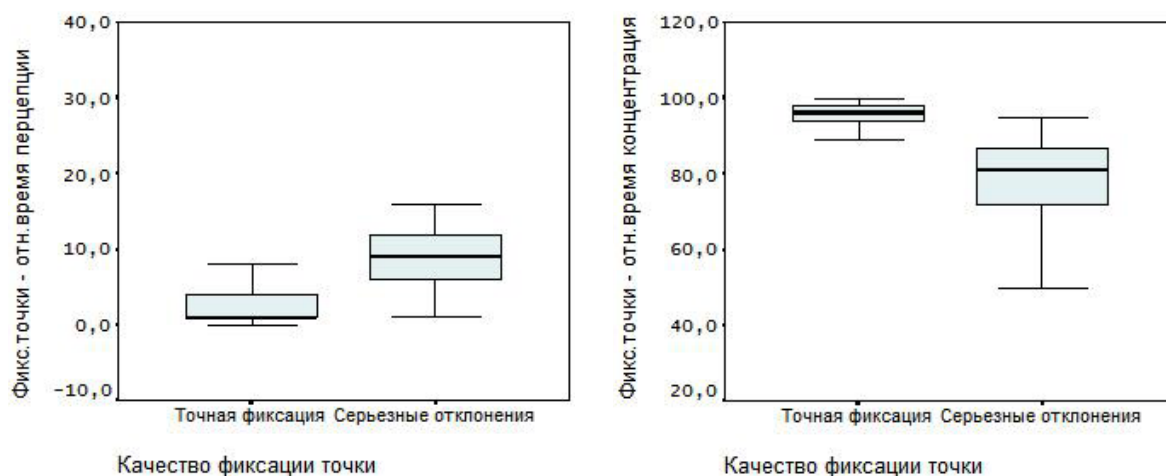


Рис. 13 Динамика показателей перцепции и концентрации для низких и высоких показателей произвольного внимания

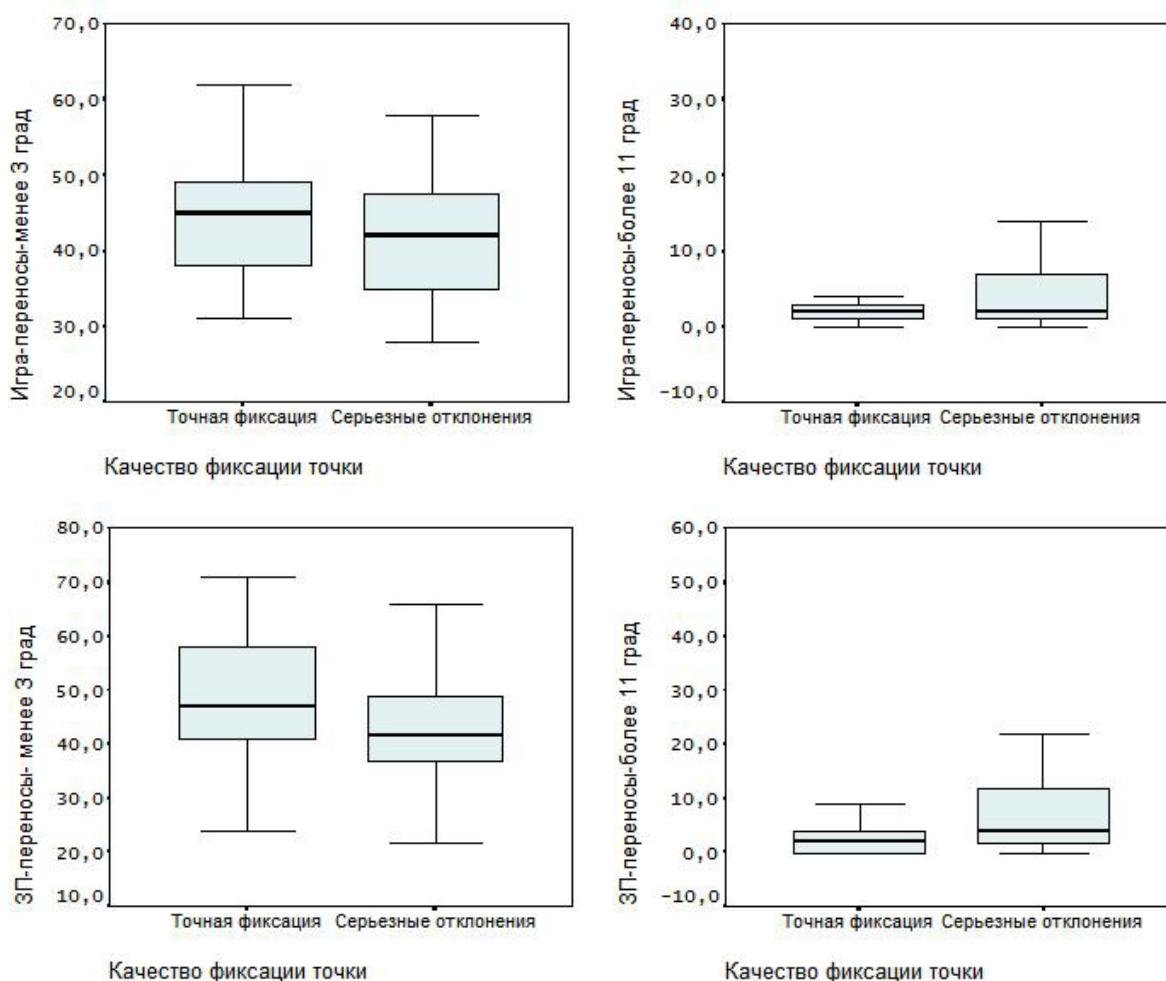


Рис. 14 Динамика показателей переносов взгляда в зоне менее 3 градусов и более 11 градусов для низких и высоких показателей произвольного внимания

школьная успеваемость, психическая уравновешенность, дети были распределены на 2 группы:

- группа с нормальным развитием (I гр.);
- группа с отклонениями в развитии (II гр.).

Однако такое распределение по достаточно общим и плохо сопоставимым признакам могло содержать в себе ошибочные решения.

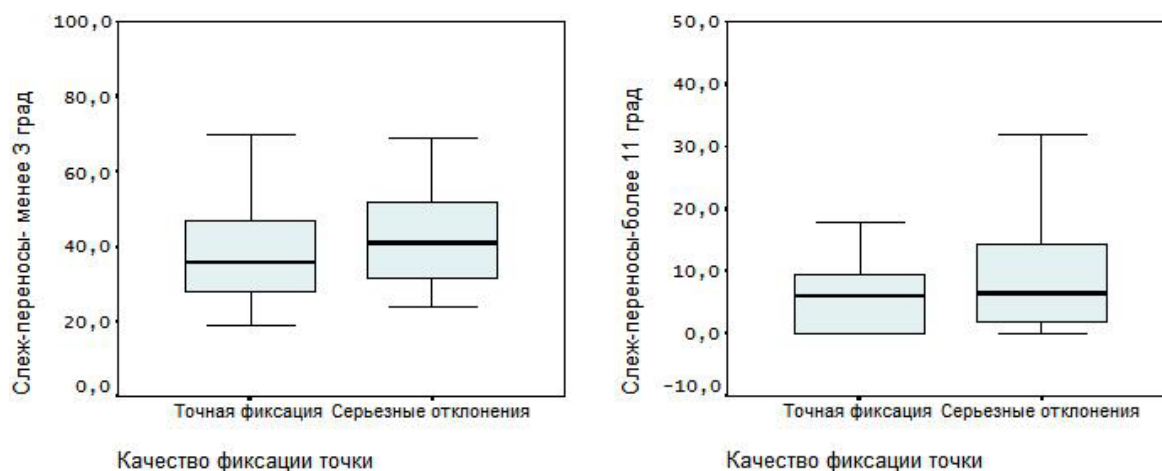


Рис. 15 Динамика показателей переносов взгляда в зоне менее 3 градусов и более 11 градусов для низких и высоких показателей произвольного внимания

Для более точного выделения группы с нормальным развитием и группы с отклонениями в развитии были привлечены результаты проведенного на всей выборке тестирования. Эти данные позволили провести более точную дифференциацию детей, прошедших исследования, в плане выраженных различий в произвольной регуляции психической деятельности и в плане различий в достигнутых результатах во внешней деятельности. Способности к произвольной регуляции психической деятельности наиболее сконцентрировано отразились в тесте «Фиксация точки». По результатам этого теста на основе структурных и временных диаграмм был проведен анализ качества выполнения зрительной деятельности каждым ребенком.

Для целостного комплексного анализа первичной информации по заданию «Фиксация точки» для каждого испытуемого на основе таблиц цифровых координат метки глаза были построены структурные диаграммы (рис. 16).

Комплексный анализ этих данных последовательно включал в себя следующие работы.

1. Визуальный анализ видеозаписи о характере совмещения взгляда с контролируемой точкой. При этом подсчитывалось: количество значительных отвлечений взгляда от точки по типу ориентировочной реакции, количество уходов метки глаза с контролируемой точки.

2. Содержательный комплексный анализ структурной и временной диаграмм распределения взгляда (в координатах зрительного поля и во временных координатах) с целью выделения типологических подгрупп детей по следующим характеристикам:

- основной разброс произвольных саккад (группа А — незначительный разброс; группа Б — значительный разброс);
- количество и суммарная длительность отвлечений, их пространственный размах (группа А — нет отвлечений; группа Б — средние и значительные отвлечения);
- количество морганий (А — нет морганий, Б — частые моргания);
- характер движения головой (А — неподвижная голова; плавный уход головы и взгляда от контролируемой точки; Б — качание головой).

Учет этих результатов позволил дополнительно распределить детей на две подгруппы:

- с хорошо развитыми функциями произвольного внимания (точная и устойчивая фиксация точки в течение заданного времени) — группа А;
- с плохо развитыми функциями произвольного внимания (многочисленные отвлечения в фиксации) — группа Б;

Эти данные позволили уточнить состав групп I и II. Состав групп I сократился на 4 человека, а дети в группах II разделились в другой пропорции. Более 1/3 детей этих групп продемонстрировали хорошее произвольное внимание, а оставшаяся большая часть детей подтвердила факт наличия у них отклонений в психическом развитии.

В итоге, в каждом тесте для сравнительного анализа были оставлены две новых группы: группа IA и группа IIB. В табл. 1 показано количество школьников, выполнивших разные тестовые задания с учетом сформированности функций произвольного внимания (гр. А и Б).

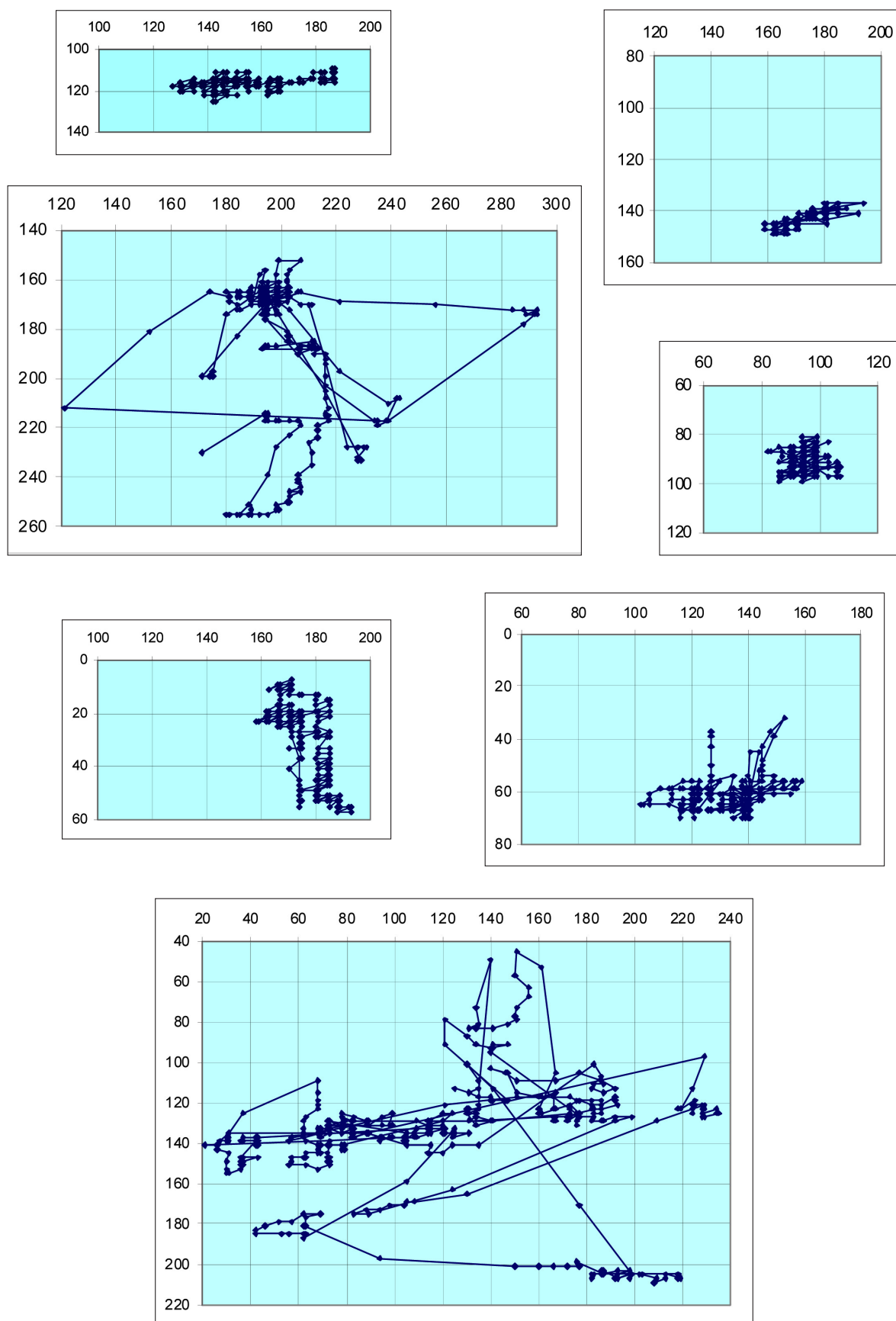


Рис. 16 Наиболее характерные примеры фиксации точки школьниками с разным уровнем концентрации произвольного внимания

Другим показателем, интегрально характеризующим уровень психического развития ребенка, был выбран средний уровень достигнутых результатов по тестам. Эти результаты оценивались по 5-балльной шкале. Баллы 1, 2 и 3 рассматривались как низкое качество выполнения тестовых заданий, а баллы 4 и 5 — как высокое качество. Результаты по этому показателю дополнительно уменьшили состав групп IА и групп IIБ по каждому тесту на одного человека.

Анализ психологических особенностей зрительной деятельности детей и подростков осуществлялся на основе данных этих двух полярных групп:

- дети с нормальным развитием, хорошим произвольным вниманием, высоким качеством выполнения заданий (Н-Т-ВК);
- дети с отклонениями в развитии, отклонениями в произвольном внимании, низким качеством выполнения заданий (О-О-НК).

6 Анализ результатов выборки школьников с нормальным развитием

На выборке детей и подростков с нормальным развитием (Н-Т-ВК) проведен сравнительный анализ показателей зрительной деятельности для разных тестовых заданий.

1. *Средняя длительность фиксации взгляда.* Полученные результаты свидетельствуют, что для разных тестовых заданий характерна своя средняя длительность фиксации взгляда. Для тестов 3 и 4, связанных с удерживанием подвижной метки в перекрестии координат с помощью манипулятора и удерживанием взгляда в точке, он составляет соответственно 3,20 с и 4,85 с, а для тестов 1 и 2 — игровой ситуации и процессов зрительного запоминания — соответственно 0,68 и 0,71 с. Этот показатель достоверно выше (по *t*-критерию Стьюдента) в тестах 3 и 4 по сравнению с тестами 1 и 2. Между тестами 3 и 4 также отмечена тенденция к тому, что показатели различны между собой. Уровень достоверности здесь не достигнут, ввиду большого разброса индивидуальных показателей, отражающего особенности и степень выраженности усилий испытуемых по концентрации внимания. Отсутствие достоверных различий между тестами 1 и 2 имеет другую природу, а именно многовариантность принятий решений в ходе выполнения тестов свидетельствует об однотипности мыслительных процессов и отражает равную динамику этих процессов. Полученные данные подтверждают данные корреляционного анализа. Во-первых, в тестах

Таблица 1

Количественный состав групп детей с нормальным развитием и отклонениями в развитии с учетом результатов по тесту «Фиксация точки»

Игровая деятельность	166	Норм.(I)	62	Гр.А	49
				Гр.Б	13
		Откл.(II)	104	Гр.А	38
				Гр.Б	66
Зрительная память	186	Норм.(I)	83	Гр.А	71
				Гр.Б	12
		Откл.(II)	103	Гр.А	40
				Гр.Б	63
Слежение	185	Норм.(I)	75	Гр.А	63
				Гр.Б	12
		Откл.(II)	110	Гр.А	42
				Гр.Б	68
Фиксация точки	157	Норм.(I)	62	Гр.А	52
				Гр.Б	10
		Откл.(II)	95	Гр.А	40
				Гр.Б	55

реализованы разные предметные деятельности и разные психические процессы, что и нашло свое отражение в результатах, во-вторых, выполнение тестов 1 и 2 сопровождается однотипной зрительной деятельностью на уровне анализируемого показателя, которую следует рассматривать как конкретный результат для конкретной деятельности.

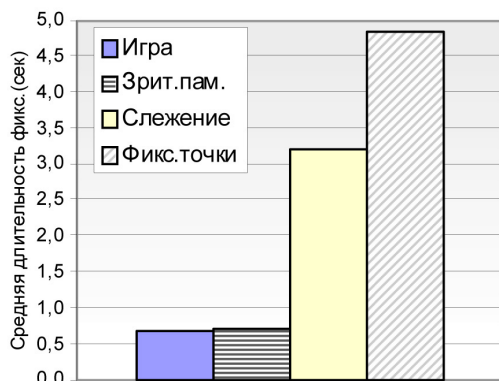


Рис. 17 Средняя длительность фиксации взгляда для разных тестовых заданий

2. Аналогичные результаты получены и для показателя среднего количества микросаккад в минуту. В тестах 1 и 2 значения этого показателя достоверно выше значений для тестов 3 и 4 (9,1 и 9,87 ед/мин против 6,1 и 4,8 ед/мин при $P < 0,05$ по t-критерию Стьюдента). Эти результаты свидетельствуют о том, что игровая ситуация потребовала несколько большего напряжения и волевого регулирования, чем задача на зрительную память (поэтому первый показатель несколько ниже второго), однако в этих двух тестах преобладало требование демонстрировать высокую активность и гибкость мышления. В 3 и 4 тестах основное внешнее требование было связано с уровнем концентрации внимания, причем для теста «Фиксация точки» это требование было более выраженным, чем для теста «Слежение», что и отразилось на конкретных значениях исследуемого показателя по ним. Показатель для 4 теста ниже показателя для 3 теста.

3. Относительное время, связанное с ознакомлением с сенсорным полем тестового задания (относительные затраты времени на перцепцию) отражает изложенную выше закономерность в схожести и различии 1 и 2 в сравнении с тестами 3 и 4. Первые два теста требуют 13,8 % и 16,2 % от общего времени работы для ознакомления с содержанием теста и формирования общих оценочных суждений

по нему. Во вторых двух тестах эти затраты составляют соответственно 4,1 % и 2,5 % от общего времени. Различия между этими парами тестов достоверны с доверительной вероятностью $P < 0,01$.

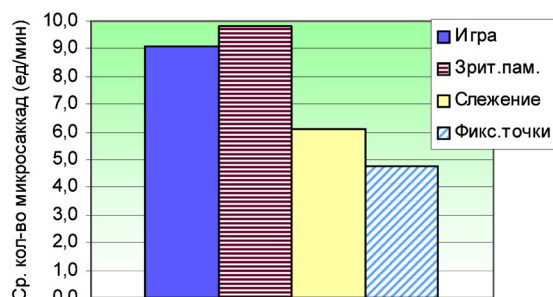


Рис. 18 Среднее количество микросаккад в минуту для разных тестовых заданий

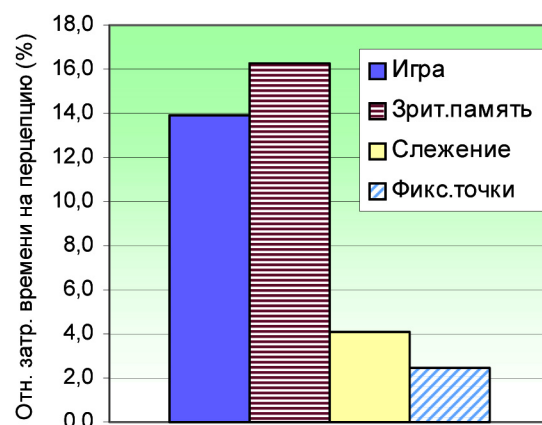


Рис. 19 Относительные затраты времени на перцепцию для разных тестовых заданий

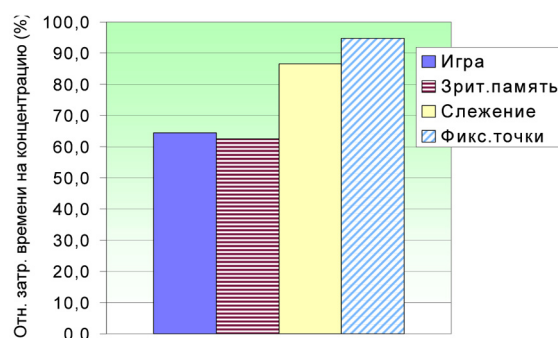


Рис. 20 Относительные затраты времени на концентрацию для разных тестовых заданий

4. Относительное время, связанное с концентрацией внимания в узкой сенсорной зоне составляет для тестов следующие значения. 1 тест — 64,4 %; 2 тест — 62,4 %; 3 тест — 86,6 %; 4 тест — 94,8 %. Характер соотношения результатов между парами тестов

(1, 2 и 3, 4) повторяет таковой для предыдущего показателя (как было показано в корреляционном анализе, они тесно коррелируют между собой). Значение этого показателя отражает требования к деятельности со стороны волевой, произвольной ее регуляции.

5. Показатель «Относительные затраты времени на переносы взгляда» для 4-х пространственных зон (менее 3 градусов; 3–5 градусов; 5–10 градусов; более 11 градусов) является отчетливым индикатором включения в мыслительные процессы пространственно-структурных аспектов конкретной предметной деятельности. Он в обобщенном виде отображает характер работы испытуемого с тестовым заданием. В частности, для теста «Игровая ситуация» этот показатель имеет следующие значения для 4-х зон: 45,7 %; 33,5 %, 14,2 %; 3,8 %. Значения этого показателя для других тестов аналогичным образом отражают особенности этих тестовых заданий.

Таким образом, анализ показал, что разные значения показателей для разных тестов отражают высокую чувствительность рассматриваемых показателей зрительной деятельности к содержанию решаемой человеком задачи.

Для выборки с нормальным психическим развитием также был проведен сравнительный анализ психологических особенностей зрительной деятельности по двум возрастным категориям (5–8 лет, 9–12 лет). Для всех показателей зрительной деятельности достоверных различий между разными возрастными категориями не выявлено. Это свидетельствует о том, что навыки и умения, необходимые для выполнения выбранных тестовых заданий, у школьников уже были сформированы ранее и для правильного выполнения тестовых заданий в целом их достаточно даже на уровне младшего школьного возраста. Развитие этих навыков с возрастом не привело к выраженным изменениям характеристик как психической, так и внешней предметной деятельности. Этим косвенно подтверждается тот факт, что содержание и структура тестовых заданий полностью определяет содержание познавательной деятельности и, соответственно, зрительной деятельности. Все виды отклонений в показателях зрительной деятельности от возрастной среднестатистической нормы могут, в первую очередь, свидетельствовать о неправильном выполнении тестового задания, а этот факт, в свою очередь, может быть связан с проблемами психического развития.

Вместе с тем выявились определенные тенденции, отражающие общую логику формирования познавательных процессов, связанных с созреванием нервной системы. Сравнительный анализ на уровне непараметрических критериев (медиана, квартили, максимальное и минимальное значения) (рис. 21–24) показал следующее.

Для игровой ситуации показатель средней длительности фиксаций для основной (2 и 3 квартиль) группы испытуемых практически не изменился, вместе с тем отдельные индивидуальные результаты расположились в более широком диапазоне значений показателя, отразив тем самым развитие с возрастом более свободного, творческого отношения, когда индивидуальный стиль деятельности может иметь ярко выраженные особенности. Для 2 тестового задания на память среднее значение показателя выросло, т. е. с возрастом происходит развитие и закрепление способностей к произвольному запоминанию. По результатам 3 и 4 тестов также видно развитие продуктивных составляющих психических процессов, в первую очередь функций произвольного внимания: взгляд становится более устойчивым, фиксации более длительными.

В отношении показателя количества микросаккад в секунду (рис. 22) фактически возрастные изменения не проявились, тем самым подтверждая физиологическую природу этих движений глаз, формирование которой происходит в более раннем возрасте.

Для показателя объема стабильных фиксаций для двух возрастных групп (рис. 23) отмечена четко выраженная динамика в сторону увеличения их количества и длительности, что свидетельствует о существенном улучшении качественных характеристик зрительной деятельности, связанных, как нам кажется, с дальнейшим развитием произвольных форм мышления и других познавательных процессов в процессе обучения и возрастного развития.

Характерной также является динамика показателей относительного времени концентрации внимания (рис. 24) В 1-м тесте различия практически отсутствуют, что, подтверждает приводившиеся выше рассуждения относительно роли и места содержания внешней предметной деятельности. В остальных тестах динамика значений показателя положительная и свидетельствует о развитии познавательных процессов.

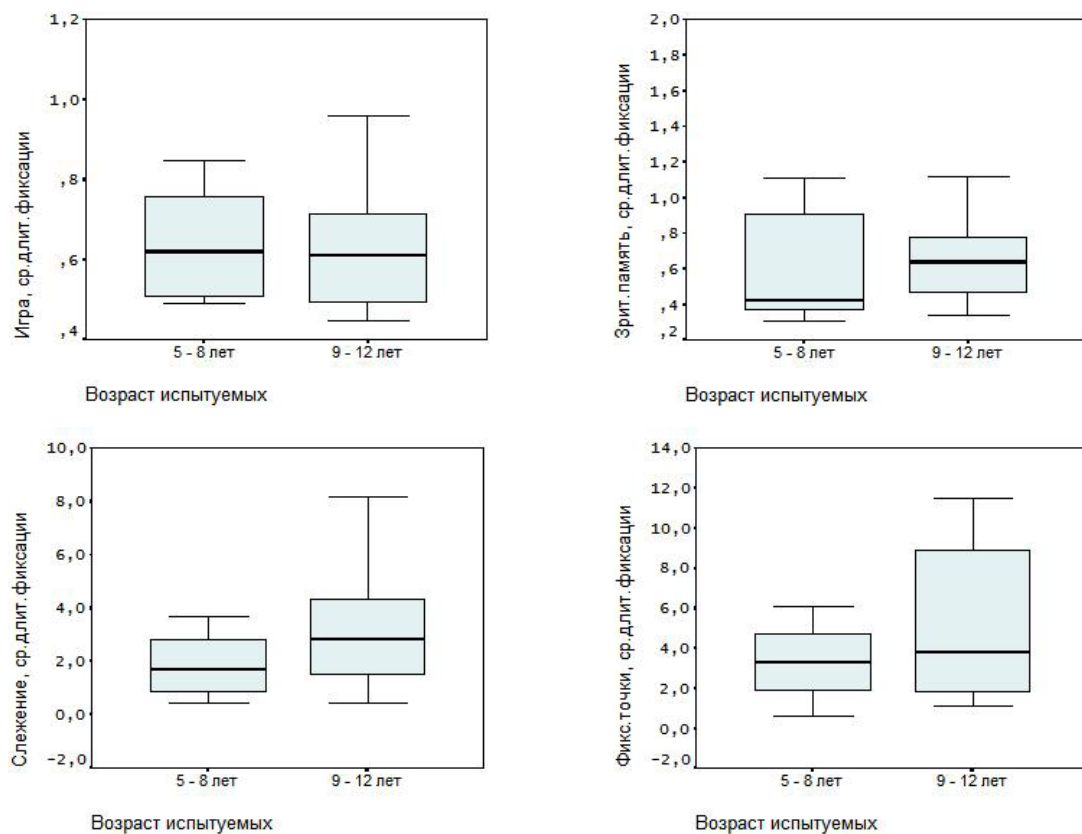


Рис. 21 Динамика показателей средней длительности фиксаций для двух возрастных групп (для школьников с нормальным развитием)

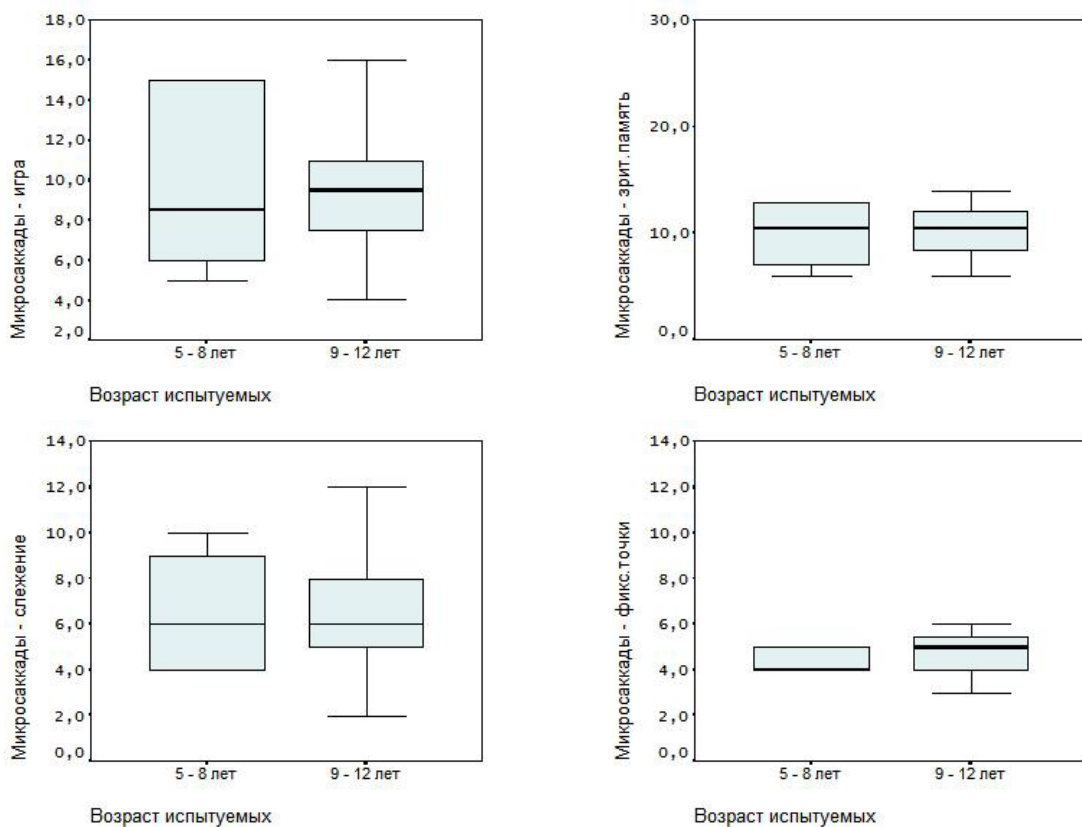


Рис. 22 Динамика показателей микросаккад для двух возрастных групп (для школьников с нормальным развитием)

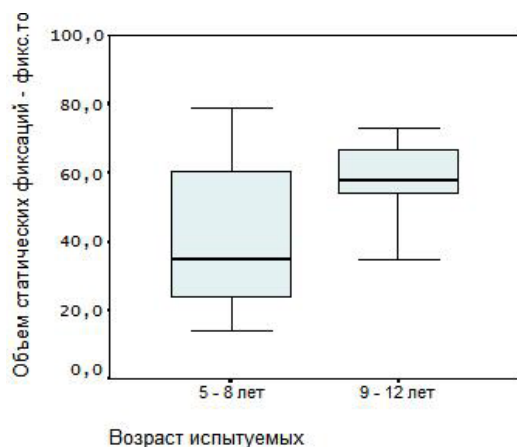


Рис. 23 Динамика показателей объема стабильных фиксаций для двух возрастных групп (для школьников с нормальным развитием)

7 Сравнительные исследования на выборке школьников с отклонениями в развитии

На выборке детей и подростков с отклонениями в развитии (О-О-НК) проведены сравнительные исследования направленности и

характера изменений показателей зрительной деятельности по сравнению со среднестатистической нормой.

На рис. 25–32 представлены сравнительные данные характеристик глазодвигательной активности по группам нормы и отклонений.

1. Для показателя *средней длительности фиксации взгляда* (рис. 25) отмечено уменьшение его для всех тестовых заданий. Общее снижение величины показателя для групп с отклонениями в развитии отражает, в первую очередь, факт неадекватного психического отражения целей и требований к задачам в тестовых заданиях, наличия избыточных, не обусловленных условиями заданий мыслительных операций и связанных с ними переносов взгляда. Существенное, достоверно значимое снижение этого показателя ($P < 0,001$) отмечено для тестов «Слежение» и «Фиксация точки» (с 3,2 с до 1,6 с и с 4,9 с до 1,0 с). Здесь достоверно значимо проявился недостаточный уровень развития произвольного внимания, повлекший за собой неспособность длительное время удерживать взгляд в заданном месте.

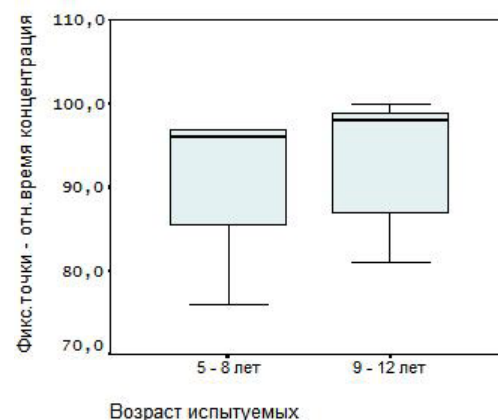
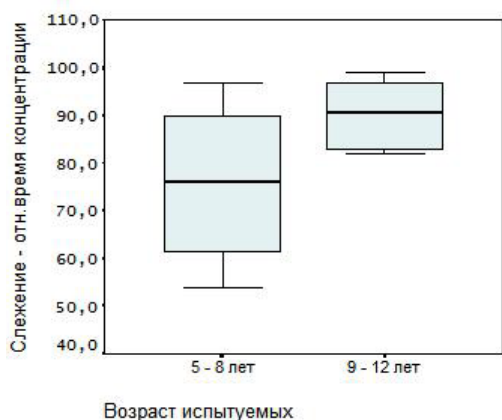
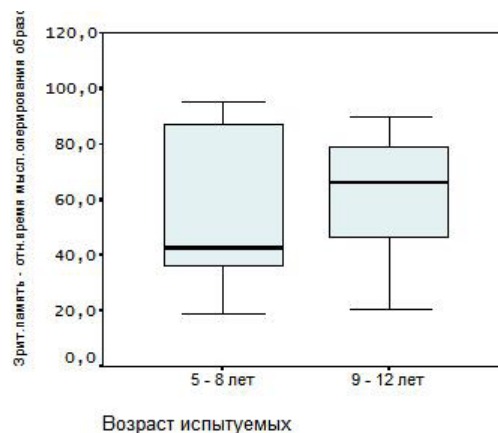
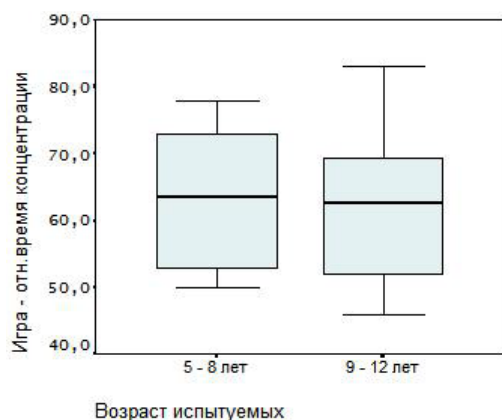


Рис. 24 Динамика показателей концентрации внимания для двух возрастных групп (для школьников с нормальным развитием)

Для тестов 1 и 2 близость значений показателя (уменьшение с 0,68 до 0,58 с и с 0,71 до 0,54) и отсутствие достоверных различий между группами школьников является свидетельством доминирования не внутренних, психических механизмов регулирования, а внешних, идущих от содержания задания, обеспечивших устойчивый интерес школьников к тестам, особенно тесту «Игровая ситуация». При заданном низком уровне заинтересованности школьники обеих групп демонстрируют фактически равные интеллектуальные возможности. Это свидетельствует (по крайней мере, для выбранных групп) о сохранности в целом интеллектуальной сферы у детей с отклонениями в развитии.

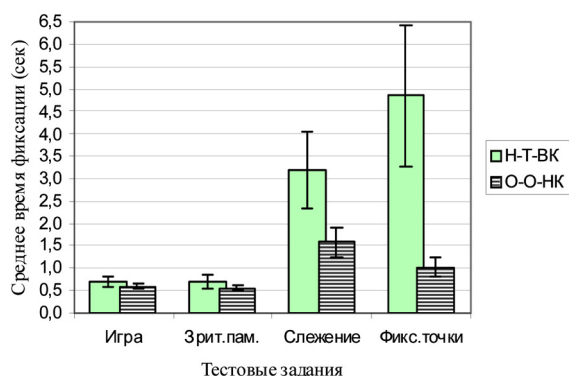


Рис. 25 Сравнительные данные для двух групп детей по средней длительности фиксации

2. Общим моментом, характерным для группы с отклонениями в развитии, является невысокий разброс значений показателя «Средняя длительность фиксации» в группе с отклонениями по сравнению с группой с нормальным развитием (стандартная ошибка среднего в тестах 1 и 2 в 2–3 раза меньше, а в тестах 3 и 4 в 3–7 раз меньше). Это указывает на пониженный уровень волевого регулирования своей психической деятельности в ходе выполнения тестового задания, когда начинает преобладать физиологический механизм генерирования саккад.

3. Для показателя среднего количества микросаккад в минуту (рис. 26) отмечено увеличение его для всех тестовых заданий в группе с отклонениями в развитии, причем для тестов 3 и 4 это увеличение достоверно на уровне доверительной вероятности $P < 0,01$. В целом, это означает пониженный уровень мотивационных и волевых аспектов регулирования психической деятельности. В конкретных моментах для каждого теста эти данные

полностью согласуются с изложенными выше особенностями взаимодействия детей с тестовыми заданиями.

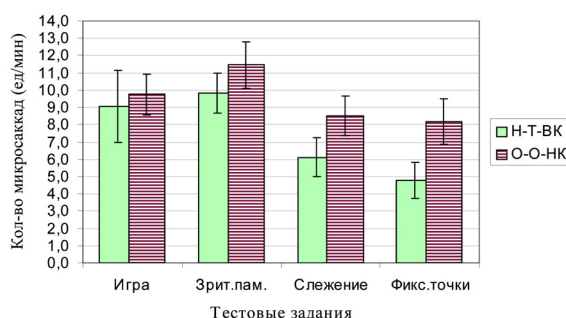


Рис. 26 Сравнительные данные для двух групп детей по микросаккадам

4. Для показателей относительных затрат времени на перцепцию и концентрацию внимания имеет место следующая ситуация (рис. 27, 28). Время, затраченное на перцепцию, выросло во всех тестах, причем в тесте «Фиксация точки» эти различия достоверно значимы ($P < 0,01$). Аналогично

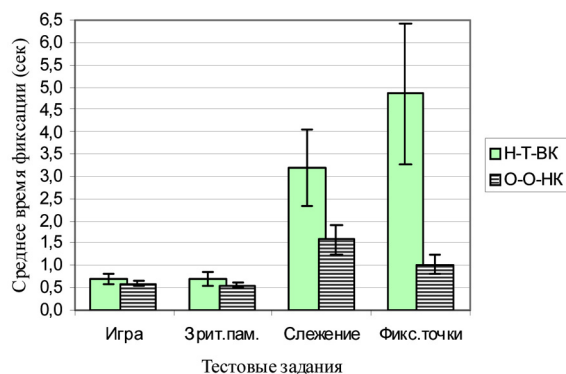


Рис. 27 Сравнительные данные для двух групп детей по времени, затрачиваемому на перцептивные операции

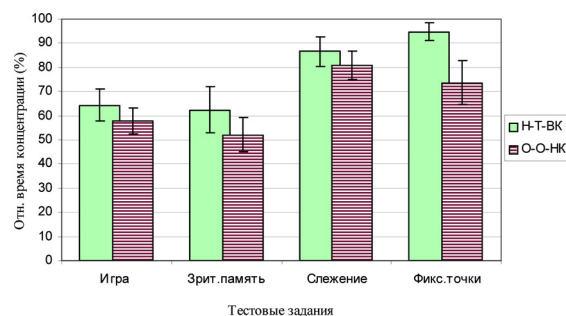


Рис. 28 Сравнительные данные для двух групп детей по времени, затрачиваемому на концентрацию внимания (мыслительные операции)

снизились затраты времени на концентрацию внимания. Этот факт свидетельствует о том, что особенности второй группы, проявившиеся почти в равной мере для разных тестов, интегрально могут быть охарактеризованы как сниженные способности школьников к произвольной регуляции. Особенно отчетливо это проявилось на 4 тесте.

5. Анализ зрительной деятельности по показателю «Относительного объема стабильных фиксаций» (рис. 29) в тесте «Фиксация точки» показал, что у первой группы этот показатель составил 59,7 %, а у второй 45,8 %. Данные различия достоверно значимы с доверительной вероятностью $P < 0,01$. Полученные значения непосредственно отражают уровень и глубину различий на среднем групповом уровне в возможностях произвольной регуляции своей деятельности. Чем ниже значение показателя у конкретного испытуемого по отношению к статистической норме, тем более серьезные мероприятия по коррекции механизма целенаправленной произвольной регуляции деятельности необходимо проводить.

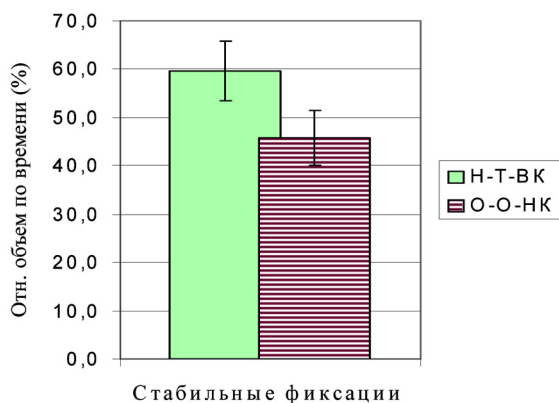


Рис. 29 Сравнительные данные для двух групп детей по относительным затратам времени на стабильные фиксации

6 Для показателя «Относительные затраты времени на переносы взгляда» на разные угловые зоны» (рис. 30, 31, 32) также отмечен факт перераспределения внимания. В первых двух тестах имеет место уменьшение затрат времени на зону менее 3 градусов и увеличение этих затрат в зоне более 11 градусов. Этот факт в первую очередь связан с неправильной организацией зрительной деятельности и, как следствие, с низкими показателями качества выполнения деятельности.

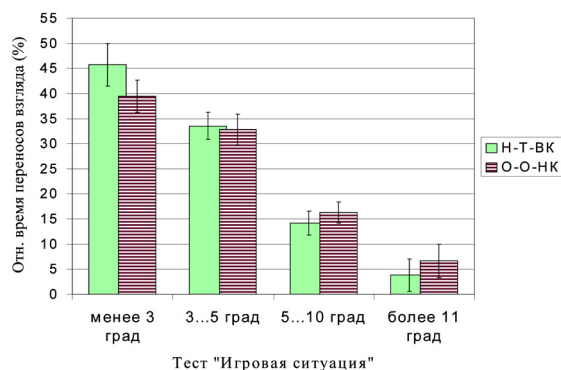


Рис. 30 Сравнительные данные для двух групп детей по относительным затратам времени переносов взгляда на разные угловые зоны для теста «Игровая ситуация»

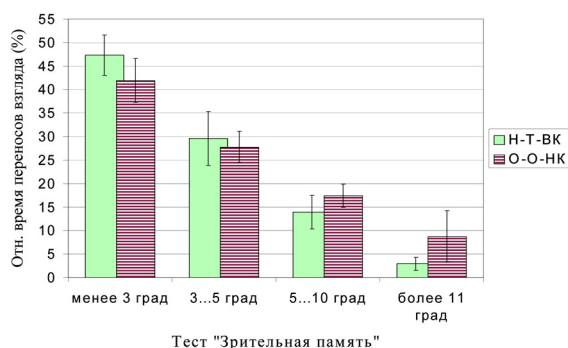


Рис. 31 Сравнительные данные для двух групп детей по относительным затратам времени переносов взгляда на разные угловые зоны для теста «Зрительная память»

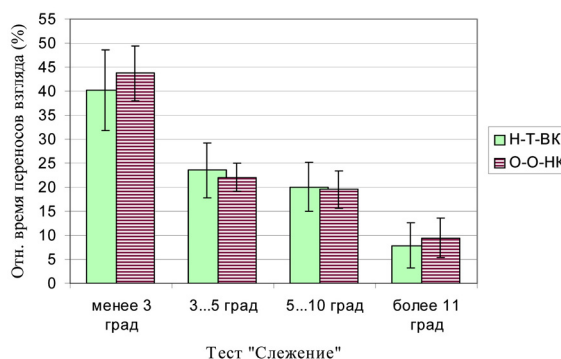


Рис. 32 Сравнительные данные для двух групп детей по относительным затратам времени переносов взгляда на разные угловые зоны для теста «Слежение»

Заключение

1. Исследования показали, что разработанный метод исследования зрительной деятельности позволяет по показателям зрительной деятельности испытуемого оценить продуктивность его познавательных процессов.

2. В тестовых заданиях, где имеет место многообразие задач и свобода в выборе средств для их решения, значения показателей зрительной деятельности, отражая продуктивность познавательных процессов, обуславливаются производительностью и качеством выполнения заданной внешней деятельности.

3. В тестовых заданиях, где основными видами познавательных процессов являются мыслительные и мнемические, различия в регистрируемых показателях зрительной деятельности для школьников разных возрастных групп недостоверны. Для правильного выполнения этих тестов требовались механизмы психической деятельности, а также навыки и умения выполнения соответствующей предметной деятельности, уже сформированные в детском возрасте.

4. Для тестовых заданий, основным содержанием которых является монотонная сенсомоторная деятельность, предъявляющая особые требования к точности выполнения задания и требующая от школьника высокой собранности и максимальной мобилизации функций произвольного внимания, значения показателей зрительной деятельности определяются не сформированными навыками и умениями, а способностью школьника к произвольной регуляции психической деятельности и сформированностью функций произволь-

ного внимания. При этом диагностируется не сам факт несоответствия требований предметной деятельности и возможностей школьника, а степень выраженности этого несоответствия.

5. Полученные в исследовании достоверные различия значений показателей зрительной деятельности для разных тестов свидетельствуют об их высокой чувствительности к производительности и качеству выполнения внешней предметной деятельности и, соответственно, к продуктивности психических процессов и могут использоваться в качестве их диагностических критериев.

6. Показатели зрительной деятельности при правильном выполнении заданной внешней деятельности (специальных тестов) могут рассматриваться как критерии статистической возрастной нормы, с которыми сравниваются реальные результаты отдельных школьников с целью диагностики отклонений в психическом развитии.

В ходе эксплуатации системы в практике обследования школьников получены надежные и достоверные критерии диагностики синдрома дефицита внимания и ряда других функциональных нарушений психической деятельности школьника, позволившие проводить дифференцированные реабилитационные мероприятия.

Литература

1. Абушкин Б. М. К вопросу о содержательных характеристиках результатов глазодвигательной активности // Системная психология и социология». 2010. Т. 1. № 1.
2. Барабанщиков В. А. Психология восприятия: организация и развитие перцептивного процесса. М.: Когнито-Центр, 2006.
3. Белопольский В. И. Взор человека. Механизмы, модели, функции. М.: Институт психологии РАН, 2007. 415 с.
4. Романова Е. С. Психодиагностика. 3-е изд., доп. М.: КНОРУС, 2011. 336 с.
5. Романова Е. С. 147 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2011. 416 с.
6. Рыжов Б. Н. Системная психология. М.: МГПУ, 1999.
7. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. С. 198–222.
8. Ярбус А. Л. Роль движений глаз в процессе зрения. М.: Наука, 1965.

ОСОБЕННОСТИ ВОООБРАЖЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Борисова В. А.,
МГПУ, Москва

Представлены результаты изучения уровней развития воображения у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и с речевыми нарушениями. Изучение уровня воображения дошкольников с речевыми нарушениями показало, что эти дети в большинстве случаев имеют средние и низкие показатели развития образного воображения, но значительно отстают от нормально развивающихся сверстников по показателям вербального воображения. Использование развивающей программы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи третьего уровня, ведет к значимому повышению уровня их воображения, а также способствует развитию речи.

Ключевые слова: воображение, речь, развивающее обучение, уровень развития, дошкольник.

IMAGINATION FEATURES OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Borisova V. A.,
MCTTU, Moscow

Results of studying of levels of development of imagination at children of the advanced preschool age with normal speech development and with speech disorders are presented. Studying of level of imagination of preschool children with speech disorders showed that these children in most cases have average and low values of development of figurative imagination, but considerably lag behind normally developing contemporaries on indicators of verbal imagination. Use of the developing program with children having the general developmental speech disorders of the third level, conducts to significant increase of level of their imagination, and also promotes speech development.

Key words: imagination, speech, developing training, a level of development, preschool child.

1 Роль воображения в речевом развитии ребенка

В большинстве современных подходов к проблеме воображения оно рассматривается как способность создавать новые образы реальности, что является психологической основой творчества. Кроме того, воображение играет важную роль в развитии личности в целом [1, 3, 4]. Онтогенетические предпосылки воображения отмечаются еще в ориентировочной деятельности ребенка раннего возраста. Основоположник генетической психологии Ж. Пиаже связывал генезис воображения с развитием символической функции у ребенка. Воображение по Ж. Пиаже вытекает из «оставленной» имитации, которая проявляется у ребенка и при отсутствии объекта, и во время наблюдения за ним. Имитация является показателем начала децентрации: ребенок начинает видеть в другом нечто отличное от себя, выделять движения других для подражания. У ребенка появляются репрезентативные образы, которые по Ж. Пиаже являются символами реальности [6]. Возникая в период сенсомоторного

интеллекта, символическая функция развивается в деятельности символическо-моделирующего типа, таких, как игра, рисование, речь и др. Ж. Пиаже считал, что речь развивается наряду с другими формами символической функции. Однако исследования, выполненные в русле концепции деятельности, показывают, что речь составляет условие, необходимое для возникновения и развития некоторых символических функций, и в частности игры. В то же время речь сама развивается функционально благодаря развитию деятельности ребенка — его предметной, игровой и изобразительной деятельности. Только благодаря такому развитию она становится полноценным средством переноса действия в умственный план [5].

Для того чтобы слово стало полноценным орудием обобщения и мышления, необходима специально организованная работа по созданию условий для отрыва слова от предмета. Еще Л. С. Выготский писал по этому поводу: «...отрыв слова от вещи нуждается в опорном пункте в виде другой вещи». Он считал, что этот процесс происходит в детской игре,

когда, например, палочка, т. е. вещь, становится опорой для отрыва значения «лошадь» от реальной лошади. Как показали наблюдения за развитием слепоглухих детей, условия для отрыва слова от предмета могут быть обеспечены не только в сюжетно-ролевой игре, но прежде всего в изобразительной деятельности — рисунке, лепке, конструировании. Более того, сама игра возникает лишь после того, как слово приобретает номинативную, обозначающую функцию [5]. Л. С. Выготский также отмечал, что очень мощный шаг в развитии детского воображения совершается именно в непосредственной связи с усвоением речи и что задержка в развитии речи знаменует собой и задержку развития воображения [1].

В настоящее время особую актуальность приобретают проблемы психического развития, в том числе и воображения, детей, имеющих отклонения в речевом развитии. Современные исследования показывают, что растет число детей с отклонениями в развитии речи. Отклонения в онтогенезе речи способствуют снижению способности к усвоению и, следовательно, использованию родного языка как главного инструмента сознания, присвоения культурального опыта и общения. При этом отмечается, что элиминация и искажение речевых форм психической деятельности опасны прежде всего тем, что они затрагивают, разрушают и реконструируют фундамент осознанного человеческого поведения на врожденном, инстинктивном уровне [7]. Вместе с тем исследовательских работ, посвященных этим проблемам, немного [2]. Проблема роли развития воображения в речевом развитии дошкольников с нормальным речевым развитием и с речевыми нарушениями остается недостаточно изученной и разработанной. В связи с этим наиболее интересной точкой зрения является позиция Ж. Пиаже, который считал, что язык формируется на основе предшествующего интеллектуального развития младенца. Он связывал генезис воображения с развитием символической функции у ребенка [6].

Воображение является частью символической функции и способствует развитию речи в детском возрасте. Исходя из этих позиций и на основе наблюдений за дошкольниками была определена цель исследования — изучить особенности воображения старших дошкольников с речевыми нарушениями. Предметом исследования явился процесс развития воображения детей старшего дошкольного возраста с

нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи. В соответствии с поставленной целью были определены задачи исследования, состоявшие в определении уровней и особенностей развития воображения старших дошкольников с нормальным развитием речи и с речевыми нарушениями и определении эффективности развивающих занятий, направленных на повышение уровня их воображения.

2 Организация исследования

Настоящее исследование было проведено на детях старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня (по МКБ-10 F-80) и детях старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием. Для детей с общим недоразвитием речи третьего уровня характерны нерезко выраженные проявления лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи. Изучение воображения детей старшего дошкольного возраста проходило в три этапа: на первом этапе был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого определялся уровень и особенности развития воображения старших дошкольников с речевыми нарушениями и с нормальным речевым развитием; на втором этапе на основе результатов констатирующего эксперимента была составлена развивающая программа по развитию воображения старших дошкольников с речевыми нарушениями; на третьем этапе был проведен формирующий эксперимент с использованием развивающей программы по развитию воображения старших дошкольников с речевыми нарушениями. В ходе исследования использовалась статистическая обработка результатов.

В исследовании при изучении уровней и особенностей развития воображения старших дошкольников были использованы следующие методики: адаптированный вариант тестов Дж. Гилфорда [8]. Тест на вербальное творческое мышление «Использование предметов» и «Слова»; адаптированный вариант тестов Е. Торренса «Незаконченные фигуры» [8]; тест на образное творческое мышление, предназначенный для детей 5–17 лет; адаптированный вариант креативных тестов Ф. Вильямса «Образный тест дивергентного мышления» [9].

3 Результаты констатирующего эксперимента

В констатирующем эксперименте принимали участие старшие дошкольники с нор-

мальным речевым развитием и дошкольники с общим недоразвитием речи третьего уровня. По результатам констатирующего эксперимента дети с речевыми нарушениями были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную.

В дальнейшем в работе представлены результаты анализа уровней и особенностей развития воображения, полученные при обследовании старших дошкольников с общим недоразвитием речи и с нормальным речевым развитием с использованием выше перечисленных методик. При сравнительном анализе средних значений показателей теста Е. Торренса «Незаконченные фигуры», полученных в констатирующем эксперименте, можно отметить, что по показателям «Беглость» и «Оригинальность» у детей с речевыми нарушениями средние показатели несколько ниже. Но это отличие можно считать только качественным, при строгом анализе достоверных различий не выявлено (критерий Манна-Уитни). Таким образом, можно сделать вывод, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня и с нормальным речевым развитием данные по факторам «Беглость» и «Оригинальность» имеют приблизительно один и тот же уровень. Это свидетельствует о том, что не наблюдается групповых отличий по количеству идей и способности создавать необычные образы. По разработанности у детей с речевыми нарушениями имеются более низкое среднее значение по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием (критерий Манна-Уитни, различия достоверны на 0,001 уровне значимости). Это свидетельствует о том, что у детей с речевыми нарушениями отмечается более низкая способность детально разрабатывать придуманные идеи. По названию у детей с речевыми нарушениями показатели отличаются от показателей детей с нормальным речевым развитием более чем в 2 раза (критерий Манна-Уитни, различия достоверны на 0,001 уровне значимости). Это может свидетельствовать о том, что у детей с речевыми нарушениями снижена способность выделять главное и понимать суть проблемы. Эти способности связаны с мыслительными процессами синтеза и обобщения, которые в тесте проявляются через уровень абстрактных названий к своим рисункам. По замыканию у детей с речевыми нарушениями отмечаются более низкие средние значения показателей по сравнению с детьми с нормальным рече-

вым развитием (критерий Манна-Уитни, различия достоверны на 0,001 уровне значимости). Это может свидетельствовать о том, что дети с речевыми нарушениями по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием менее способны длительное время оставаться открытыми новизне и разнообразию идей.

Сравнительный анализ детских рисунков теста Е. Торренса «Незаконченные фигуры» детей с речевыми нарушениями и нормальным речевым развитием, показывает, что дети обеих групп дополняют незаконченную фигуру незначительным количеством элементов. Вместе с тем у детей с нормальным речевым развитием рисунок часто имеет сюжет, в то время как у детей с речевыми нарушениями сюжет в рисунке встречается редко. Это может свидетельствовать о тенденции к упрощению задания и сниженной способности сопротивляться определенным устойчивым образам. Кроме того, при сравнительном анализе особенностей выполнения рисунков задания теста Е. Торренса можно отметить, что старшие дошкольники с нормальным речевым развитием дополняя фигуру 2, в основном рисуют дерево (50 %), буквы (15 %), к оригинальным рисункам (45 %) относятся крокодил, шашлык, предметы посуды, воздушный змей. В то же время дошкольники с речевыми нарушениями, дополняя фигуру 2, в основном рисуют дерево, буквы, рогатку (71 %), к оригинальным рисункам (29 %) относятся след птицы, удочка, микрофон. Простые очевидные названия у детей с нормальным речевым развитием носят 36 % рисунков (облако, машина, мышка), в 64 % используются простые описательные названия (очки брата, избушка Бабы-яги, птенчик в гнезде, улитка ползет по палке), образные описательные и абстрактные названия не встречаются. У детей с речевыми нарушениями простые очевидные названия носят 68 % рисунков (дерево, молоток, птица), в 32 % используются простые описательные названия (открывашка-вертушка, рыбка на волнах, сосиска отрезанная), образные описательные и абстрактные не встречаются. Замыкание фигур простым и быстрым способом встречается у 5,5 % детей с нормальным речевым развитием, а у детей с речевыми нарушениями у 21 %. Чаще фигура замыкается с помощью линий сложной конфигурации или становится открытой частью закрытой фигуры у 94,5 % детей с нормальным речевым развитием. В целом, по тесту Е. Торренса «Незаконченные

фигуры» у детей с речевыми нарушениями показатели «образной креативности» меньше на 23 % ($p = 0,001$) по сравнению с теми же показателями детей с нормальным речевым развитием, «разработанности» меньше на 63 % ($p = 0,001$), «названий» меньше почти в 3 раза ($p = 0,001$), «сопротивление замыканию» меньше на 30 % ($p = 0,001$). Таким образом, сравнительный анализ выполнения образных заданий по тесту Торренса свидетельствует о более высоком уровне развития воображения у старших дошкольников с нормальным речевым развитием.

В дополнение к методике Е. Торренса была выбрана методика Ф. Вильямса, так как в методике Вильямса за сходными с тестом Е. Торренса названиями показателей стоят несколько другие содержательные характеристики. Использование методики Ф. Вильямса было направлено на создание более разностороннего представления об особенностях выполнения заданий детей с нормальным речевым развитием и с речевыми нарушениями. При сравнительном анализе средних значений показателей невербальных субтестов Ф. Вильямса, полученных в констатирующем эксперименте при обследовании старших дошкольников с общим недоразвитием речи и с нормальным речевым развитием, были получены дополнительные количественные и качественные характеристики воображения. В отличие от теста Е. Торренса, по методике Ф. Вильямса была выявлена достоверность различий средних показателей по «гибкости», «разработанности», «оригинальности» между группами детей без речевой патологии и детей с общим недоразвитием речи (контрольная группа), кроме того, были выявлены достоверные различия (критерий Манна-Уитни) по суммарному показателю теста Ф. Вильямса. При сравнении полученных данных можно отметить, что по фактору «Гибкость» у детей с речевыми нарушениями отмечаются более низкие средние значения по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием (критерий Манна-Уитни, различия достоверны на 0,026 уровне значимости в контрольной группе). Это свидетельствует о том, что дети с речевыми нарушениями реже предпочитают менять что-либо по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием и инертно придерживаются выбранной вначале категории.

По фактору «Оригинальность» у детей с речевыми нарушениями более низкое среднее

значение по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием (критерий Манна-Уитни, различия достоверны на 0,001 уровне значимости). Это свидетельствует о том, что у детей с речевыми нарушениями отмечается более низкая способность при выполнении рисунка использовать разные места внутри заданного пространства. По «разработанности» у детей с речевыми нарушениями более низкое среднее значение по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием (критерий Манна-Уитни, различия достоверны на 0,002 уровне значимости). Это свидетельствует о том, что у детей с речевыми нарушениями отмечается более низкая способность к изображению асимметричных рисунков как внутри, так и вне контура. По «названию» у детей с речевыми нарушениями отмечаются более низкие средние значения показателей по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием (критерий Манна-Уитни, различия достоверны на 0,001 уровне значимости). Это может свидетельствовать о том, что у детей с речевыми нарушениями, по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием, наблюдается меньший словарный запас, а также снижено умение образно выражать скрытый смысл рисунка с помощью слов. В целом, по тесту Вильямса суммарный показатель невербальных субтестов у детей с речевыми нарушениями меньше на 37 % ($p = 0,001$) по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием, «гибкость» меньше на 11 % ($p = 0,026$), «оригинальность» меньше на 37 % ($p = 0,001$), «разработанность» меньше на 62 % ($p = 0,002$), «название» меньше на 40 % ($p = 0,001$).

Качественный анализ рисунков в тесте Ф. Вильямса показывает, что у детей с нормальным речевым развитием рисунки разнообразны по категориям, дети используют пространство как снаружи, так и внутри фигуры. Рисунки преимущественно асимметричны. Названия рисунков чаще носят простой описательный характер. В то же время в тесте Вильямса дети с речевыми нарушениями при использовании цветных карандашей чаще пользуются одним-двумя цветами. Рисунки разнообразны по категориям, дети используют пространство снаружи больше, чем внутри фигуры. Дети склонны к симметрии в рисунках. Названия чаще носят простой описательный характер и состоят из 1 слова, словосочетания, и образность встречается редко. Проведенный сравнительный анализ

рисунков детей этих групп показывает, что рисунки детей с нормальным речевым развитием более красочные, оригинальные (по тесту Ф. Вильямса), разработанные (по тесту Е. Торренса), детальные, чаще носят сюжетный характер и более сложно называются. Дети с речевыми нарушениями быстрее и проще замыкают фигуру, чаще рисуют вне фигуры. Дети с нормальным речевым развитием используют пространство как внутри, так и вне стимульной фигуры, замыкают ее с помощью линий сложной конфигурации или оставляют открытой частью закрытой фигуры. Таким образом, данные теста Ф. Вильямса значительно обогащают представление об особенностях развития воображения как старших дошкольников с речевыми нарушениями, так и старших дошкольников с нормальным речевым развитием.

В дальнейшем были использованы вербальные субтесты. Сравнительный анализ средних значений показателей вербального субтеста Дж. Гилфорда «Необычное использование», полученных при обследовании старших дошкольников с общим недоразвитием речи и с нормальным речевым развитием показал, что по всем показателям вербальной шкалы различия достоверны (критерий Манна-Уитни). Так, по «Беглости» у детей с речевыми нарушениями имеются более низкие средние значения по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием (критерий Манна-Уитни, различия достоверны на 0,001 уровне значимости). Это свидетельствует о том, что у детей с речевыми нарушениями отмечается более низкая способность к беглости воспроизведения идей на речевом уровне по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. По «Гибкости» у детей с речевыми нарушениями также отмечаются более низкие средние значения по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием (критерий Манна-Уитни, различия достоверны на 0,003 уровне значимости). Это указывает на то, что дети с речевыми нарушениями реже меняют выбранные категории, по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием, и инертно придерживаются выбранных в начале категорий, что согласуется с данными, полученными по показателю «Гибкости» в невербальном тесте Ф. Вильямса. По показателю «Оригинальность» у детей с речевыми нарушениями также выявлены более низкие средние значения по сравнению с детьми с

нормальным речевым развитием (критерий Манна-Уитни, различия достоверны на 0,012 уровне значимости). Это указывает на то, что у детей с речевыми нарушениями наблюдается значимо меньшее число ответов с необычным употреблением понятия. Закономерно, что и в сумме эти показатели у детей с нарушениями речи достоверно ниже, чем у детей с нормальным развитием речи.

Качественный анализ детских ответов показывает, что большинство детей справилось с заданиями без затруднений. По субтесту «Необычное использование» в среднем дети давали около 7 ответов (за 3 мин). Разброс по числу ответов — от 5 до 13. Наиболее часто встречающийся ответ — делать из газеты поделки (самолет, кораблик, шапку, лягушку). К редким, оригинальным ответам можно отнести: собрать в нее еду на пикник, точить на ней карандаши, тушить об нее сигарету, сделать шторы, завернуть книгу, рыбу, сделать стаканчик для семечек, закрывать на нее окно крепко; если смочить, можно ей заклеить.

При анализе средних значений субтеста «Слова» также были получены достоверные различия по всем показателям вербальной шкалы. Вербальная «беглость», «оригинальность» и в сумме эти показатели у детей с нарушениями речи достоверно ниже, чем у детей с нормальным развитием речи (критерий Манна-Уитни, различия достоверны на 0,001 уровне значимости). Кроме того, следует отметить, что у детей с речевыми нарушениями вербальные показатели по этому субтесту отличаются от вербальных показателей детей с нормальным речевым развитием более чем в 3 раза. Это указывает на то, что у детей с речевыми нарушениями снижен словарный запас и способность к словотворчеству по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. По субтесту «Слова» разброс ответов от 6 до 23. На одного человека в среднем приходится 14 ответов. К частым ответам можно отнести слова: пол, подушка, потолок, покрывало, поезд, собака, кошка, тарелка, ложка. Оригинальные ответы (встречаются один раз на 30–40 человек) — сережка, атака, гонка, доставка, полатка, похороны, помарка, поджег, подснежник, поршень. Качественный анализ детских ответов приводит к выводу, что большая часть детей справилась с заданиями первого теста и основные затруднения встречались при выполнении второго теста. По первому тесту в среднем дети давали около

4 ответов (за 3 мин). Разброс по числу ответов — от 2 до 9. Наиболее часто встречающиеся ответы — делать из газеты поделки (самолет, кораблик, шапку, лягушку). Редких, оригинальных ответов мало, к ним можно отнести: заворачивать мусор, играть с котом, чистить картошку на ней, вкладывать в письменный ящик, закрыть ей дырку. С заданиями на придумывание определенных слов справились не все. По второму тесту разброс ответов — от 0 до 11. На одного человека в среднем приходится 4 слова. К частым ответам можно отнести слова: пол, подушка, потолок, покрывало, поезд, собака, кошка, тарелка, ложка. Оригинальные ответы (встречаются один раз на 30–40 человек) — арка, банка, полив, подъем, поднос, поло, койка. Примерно 10 % детей с ОНР затруднялись выполнить задание или выполнили его частично, что у них можно объяснить более тяжелыми нарушениями речи (ОНР II–III уровень, дизартрия) по сравнению с другими детьми (ОНР III уровень).

При сравнительном анализе детских ответов можно отметить более значительную разницу по всем показателям вербальных субтестов. У детей с общим недоразвитием речи значения показателей «беглость», «гибкость», «оригинальность» и сумма этих показатели гораздо ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Дети с речевыми нарушениями хуже справляются с заданиями на вербальное воображение. Оперировать словесным материалом им оказывается значительно сложнее, чем образным.

На основании результатов диагностики воображения старших дошкольников, пока-

завших, что и невербальные, и особенно вербальные показатели у детей с речевыми нарушениями значительно отстают от аналогичных показателей детей с нормальным речевым развитием, была разработана специальная развивающая программа, направленная на развитие игровой, изобразительной, конструктивной и других видов деятельности символическо-моделирующего типа.

4 Результаты формирующего эксперимента

После реализации разработанной программы была проведена повторная диагностика воображения детей, участвовавших в констатирующем эксперименте.

В экспериментальной группе дошкольников с общим недоразвитием речи достоверность различий (критерий Вилкоксона) между показателями воображения по тесту Е. Торренса до и после развивающего обучения была выявлена по всем показателям, включая суммарный показатель «образная креативность». Исключение составил показатель «беглость» (см. рис. 1).

В экспериментальной группе после развивающего обучения достоверно повысились: общий показатель «образной креативности» теста Е. Торренса — на 23 % ($p = 0,001$), показатели «оригинальности» — на 27 % ($p = 0,015$), «разработанности» — на 52 % ($p = 0,001$), «названия» — почти в 2,5 раза ($p = 0,001$), «сопротивление замыканию» — на 28 % ($p = 0,001$). Это означает, что предложенная развивающая программа эффективна для развития воображения старших дошкольников.

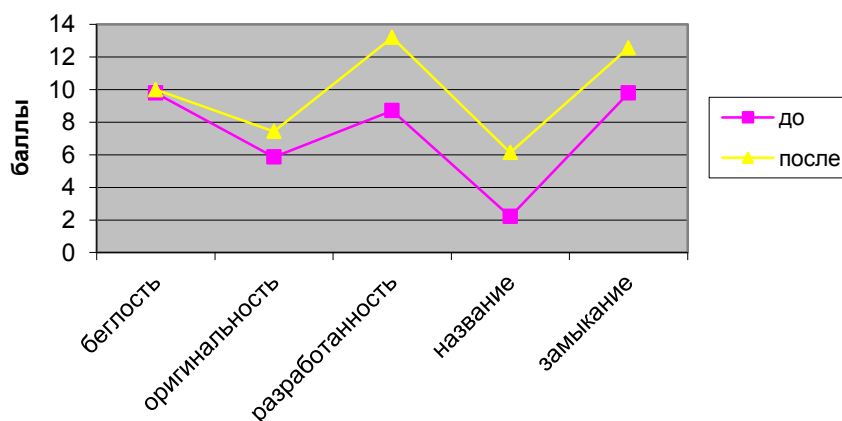


Рис. 1 Средние значения невербальных субтестов теста Е. Торренса «Незаконченные фигуры» до и после развивающего обучения (экспериментальная группа дошкольников с общим недоразвитием речи)

ков с речевыми нарушениями, а значительное повышение показателя «название» указывает на развитие номинативной функции речи. При анализе показателей невербальных субтестов теста Е. Торренса, полученных в контрольной группе дошкольников с общим недоразвитием речи до и после развивающего обучения, достоверных изменений показателей не выявлено. Это означает, что обучение, применяемое в дошкольных учреждениях, мало способствует развитию воображения и тем самым номинативной функции речи старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Сравнительный анализ показателей невербальных субтестов Ф. Вильямса до и после развивающего обучения в экспериментальной группе дошкольников с общим недоразвитием речи показал, что достоверные изменения выявлены по суммарному показателю, по показателям «оригинальность», «разработанность», «название» (критерий Вилкоксона) (см. рис. 2).

Так, суммарный показатель теста Ф. Вильямса повысился на 17 % ($p = 0,001$), достоверно повысились показатели «оригинальности» на 22 % ($p = 0,001$), «разработанности» — на 36 % ($p = 0,001$), «названия» — на 8 % ($p = 0,02$). Это означает, что реализованная развивающая программа способствует развитию у старших дошкольников с речевыми нарушениями способности при выполнении рисунка использовать разные места внутри заданного пространства, способности к изображению асимметричных рисунков как внутри, так и вне контура, а также развивает

словарный запас и умение образно выражать скрытый смысл рисунка с помощью слов. При сравнительном анализе показателей невербальных субтестов Ф. Вильямса до и после развивающего обучения в контрольной группе достоверных различий не выявлено (критерий Вилкоксона). Это подтверждает данные теста Е. Торренса и также свидетельствует о том, что реализация программы в дошкольных учреждениях мало способствует развитию воображения и тем самым номинативной функции речи старших дошкольников с речевыми нарушениями.

При сравнении показателей теста Е. Торренса после развивающего обучения у детей с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа) достоверных различий выявлено не было (критерий Манна-Уитни). Это свидетельствует о том, что после развивающего обучения дошкольники с нарушениями речи достигают уровня развития воображения дошкольников с нормальным развитием речи по показателям невербальных субтестов (тест Е. Торренса). В то же время анализ показателей воображения теста Ф. Вильямса показывает, что по основным показателям невербальных субтестов между дошкольниками с нормальным речевым развитием и дошкольниками с речевыми нарушениями (экспериментальная группа) после развивающей программы выявлены достоверные различия (критерий Манна-Уитни). Это означает, что дошкольники с речевыми нарушениями не достигают нормы по отдельным показателям теста Ф. Вильямса. Это можно

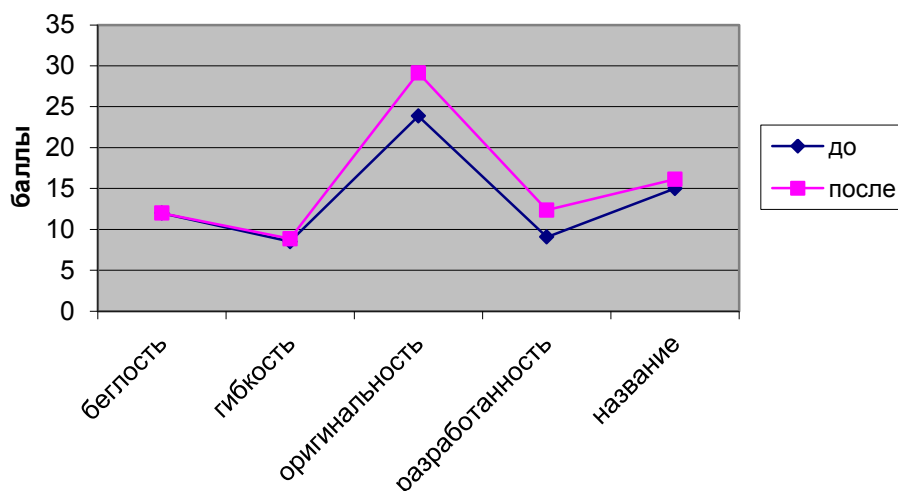


Рис. 2 Средние значения невербальных субтестов Ф. Вильямса до и после развивающего обучения (экспериментальная группа дошкольников с общим недоразвитием речи)

объяснить тем, что в тесте Ф. Вильямса в сходных по названию с тестом Е. Торренса показателях заложено более сложное содержание, которое предполагает более высокий уровень развития познавательной сферы в целом.

При анализе средних значений вербального субтеста Дж. Гилфорда «Необычное использование» было выявлено, что все показатели экспериментальной группы после развивающего обучения достоверно выше, чем в контрольной группе (см. рис. 3).

В экспериментальной группе отмечается рост общего числа ответов, их оригинальности, необычности, лучшее переключение с одного класса ответов на другой, кроме того, в этой группе была выявлена достоверность различий между показателями субтеста до и после развивающего обучения (критерий Вилкоксона). По субтесту «Необычное использование» суммарный показатель в экспериментальной группе выше после развивающего обучения на 90 % ($p = 0,003$), «беглость» — на 62 % ($p = 0,001$), «гибкость» — на 61 % ($p = 0,015$), «оригинальность» выше почти в 2 раза ($p = 0,017$). В контрольной группе по вербальному субтесту Дж. Гилфорда «Необычное использование» показателей не выявлено (критерий Вилкоксона).

Сравнительный анализ показателей по субтесту «Слова» выявил положительную динамику изменения показателей в экспериментальной группе после развивающего обучения (см. рис. 3). Достоверность различий (критерий Вилкоксона) между вербальными показателями воображения до и после развивающего обучения была выявлена в экспериментальной группе по всем показателям (кроме

«оригинальности» — субтест «Слова»). По субтесту «Слова» в экспериментальной группе суммарный показатель выше после развивающего обучения на 69 % ($p = 0,016$), «беглость» — на 93 % ($p = 0,001$). В контрольной группе после формирующего эксперимента достоверных изменений показателей вербального субтеста «Слова» выявлено не было.

Сравнительный анализ вербальных показателей воображения между группами детей с нормальным речевым развитием и детей с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа) после развивающего обучения выявил достоверные различия (критерий Манна-Уитни) по всем показателям словесных субтестов, кроме показателя «гибкости» в субтесте «Необычное использование» (см. рис. 4).

Это означает, что после развивающего обучения дошкольники с нарушениями речи не достигают по вербальным показателям субтестов Дж. Гилфорда уровня развития воображения дошкольников с нормальным развитием речи.

Выводы

Полученные данные констатирующего эксперимента позволяют утверждать, что:

- дети старшего дошкольного возраста, страдающие общим недоразвитием речи, отстают от нормально развивающихся сверстников по показателям образного воображения;
- дети старшего дошкольного возраста, страдающие общим недоразвитием речи, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников по показателям вербального воображения.

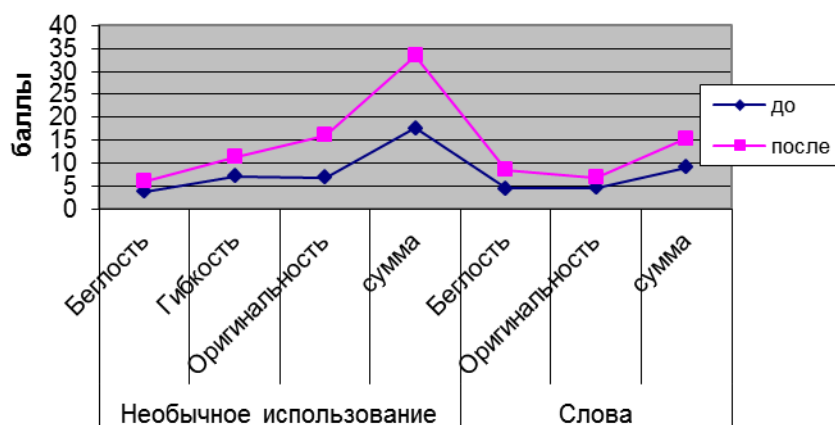


Рис. 3 Средние значения вербальных субтестов Дж. Гилфорда «Необычное использование» и «Слова» до и после развивающего обучения (экспериментальная группа дошкольников с общим недоразвитием речи)

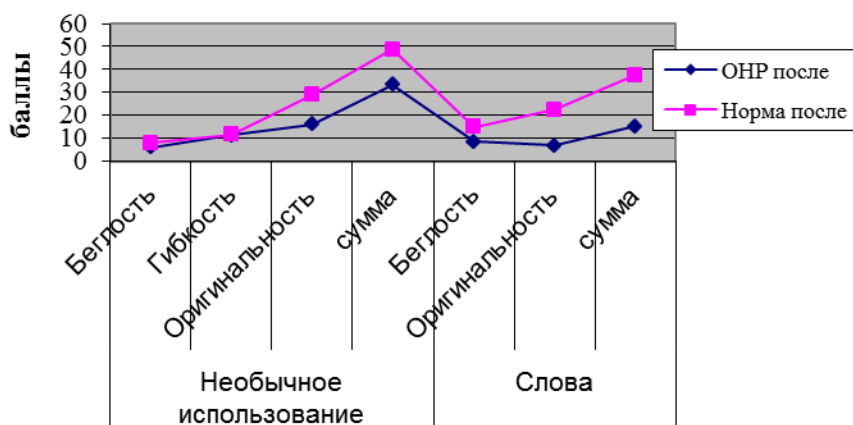


Рис. 4 Средние значения вербальных субтестов Дж. Гилфорда «Необычное использование» и «Слова» после развивающего обучения у детей с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа)

Результаты формирующего эксперимента показали, что:

- после развивающего обучения дошкольники с нарушениями речи достигают уровня развития воображения дошкольников с нормальным развитием речи по показателям невербальных субтестов теста Е. Торренса, вместе с тем использование невербальных субтестов Ф. Вильямса показало, что эти же дети по основным показателям не достигают уровня развития воображения дошкольников с нормальным речевым развитием, что связано с более сложным содержанием отдельных показателей теста Ф. Вильямса, требующих более высокого уровня развития познавательной сферы в целом;

- по показателям вербальных субтестов Дж. Гилфорда дошкольники с нарушениями речи после развивающего обучения не достигают уровня развития воображения дошкольников с нормальным речевым развитием, что указывает на более низкую способность к беглости воспроизведения идей на речевом

уровне по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием, на инертность при выборе категорий, а также на значимо меньшее число ответов с необычным употреблением понятия;

- целенаправленное использование развивающей программы в процессе занятий с детьми, имеющими общее недоразвитие речи третьего уровня, ведет к значимому повышению уровня воображения. Кроме того, реализация развивающей программы, направленной на развитие деятельности символическо-моделирующего типа приводит к развитию у детей с речевыми нарушениями номинативной функции, а также развивает словарный запас и умение образно выражать скрытый смысл рисунка с помощью слов, т. е. способствует развитию речи;

- сравнительный анализ данных контрольной и экспериментальной групп до и после формирующего эксперимента, показывает более высокую эффективность развивающей программы по сравнению с обучением, проводимым в дошкольном учреждении.

Литература

1. **Выготский Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: кн. для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991.
2. **Глухов В. П.** «Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики: межвузовский сб. трудов / под ред. Л. И. Беляковой и др. М.: МГПИ, 1985.
3. **Ильин Е. П.** Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2011.
4. **Кудрявцев В. Т.** К пониманию воображения как универсальной человеческой способности: материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. М., 2007. Т. 2.
5. **Обухова Л. Ф.** Концепция Ж. Пиаже: за и против. М.: МГУ, 1981.
6. **Пиаже Ж.** Избранные психологические труды. М.: МПА, 1995.
7. **Семенович А. В.** Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. М.: Генезис, 2007.
8. **Туник Е. Е.** Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: Дидактика плюс, 2002.
9. **Туник Е. Е.** Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003.

ЦЕННОСТЬ: ВАРИАТИВНОСТЬ ЗНАЧЕНИЙ И СМЫСЛОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Львова С. В.,
Унру О. В.,
МГПУ, Москва

Статья рассматривает основные этапы развития аксиологического знания. Особое внимание уделяется вариативности значений и смыслов ценности как социально-психологического феномена в различных научных концепциях в процессе развития общества.

Ключевые слова: ценности, аксиология, мироощущение, нравственные качества и ориентиры, научные концепции, общечеловеческие ценности.

VALUE: THE VARIABILITY OF SIGNIFICANCES AND MEANINGS IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF THE SOCIETY

Lvova S. V.,
Unruh O. V.
MCTTU, Moscow

The article considers the main stages of development of the axiological knowledge. Particular attention is paid to variability of significances and meanings of values as a social-psychological phenomenon in different concepts in the development of the society.

Key words: values, axiology, attitude, moral qualities and orientations, scientific concepts, human values.

Введение

Ценность — многоаспектное явление, которое задает вектор и определяет направленность развития личности. Поэтому ценности можно рассматривать двойственно: как необходимое условие и в то же время как результат формирования картины мира. Таким образом, анализировать понятие «ценность» можно только используя междисциплинарный подход, отображающий многоаспектность самого предмета изучения. Исходя из гуманистического основания человека и природы, его отношений к моральным нормам, принципам, идеалам, составляющим нравственную характеристику, под ценностью можно подразумевать то, что выделяется индивидом в этом контексте как наиболее смыслозначимое для него.

Проблема изучения ценностей довольно актуальна на сегодняшний день. В современном обществе ощущается недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, недостает согласия в вопросах корректного и конструктивного социального поведения, отсутствуют созидательные смысложизненные ориентиры. Цель данной статьи — изучение понятия «ценности» как социально-психологического феномена с точки зрения многоаспектности предмета.

1 К вопросу осмысления и определения понятия «ценность»

Ценность — предмет исследования особого раздела философского знания — аксиологии (от греч. *axia* — ценность, *logos* — учение). Несмотря на то что общечеловеческие ценности (добро, справедливость, истина, любовь, красота) всегда были предметом философского размышления, «проблема ценностей» как самостоятельная проблема возникла не так давно. Познавательные, онтологические, ценностные аспекты бытия долгое время рассматривались целостно, в совокупности и не были исследованы как отдельные области философского исследования.

Прежде чем обрести свой современный вид, аксиология прошла путь развития, равный становлению самой философии, в рамках которой она развивалась.

В античной философии складываются различные теоретико-ценностные концепции. Сократ приходит к пониманию того, что единое ценностное начало дифференцируется так или иначе на доброе, прекрасное, истинное. Платон воспринимает в качестве основы личности душу человека, а доброту и мудрость — как свойства души. Он рассматривает такие начала личности, как чувство, воля и разум.

Аристотель, следуя за Платоном и развивая его идеи, возводит добродетель в ранг ценности. Мерой истинной ценности считает добродетель и добродетельного человека как такового. Проблема ценности в европейской философии была рассмотрена с точки зрения мироощущения, характерного для христианства. В Боге воплощается высшее совершенство и благо. Именно Бог олицетворяет триединство «Истина–Добро–Красота». Новое время начинается эпохой Возрождения. В это время человек впервые осознается как высшая ценность. Для гуманистов этой эпохи человек — великое чудо и по своей красоте, и по способности постижения истины, и по своим нравственным потенциям. В основе гуманизма заложена ценность личности, ценность блага человека, его развития, благоприятных условий общественной жизни людей. В качестве различных определений ценности в XVII в. описывается красота, обучение, богатство, щедрость (Т. Гоббс), разум, свободная воля (Р. Декарт), способность мыслить (Б. Паскаль), опыт (Дж. Локк), воля, разум, понимание добра и зла (Б. Спиноза), стремление к познанию (Г. Лейбниц). Для И. Канта ценность, прежде всего, мораль. «Внутреннюю ценность» философ называл достоинством. «То, что имеет цену, может быть заменено также и чем-то другим как эквивалентом; что выше всякой цены, стало быть, не допускает никакого эквивалента, то обладает достоинством» [4, т. 4, с. 212]. Отечественная наука в данном аспекте опирается на труды М. В. Ломоносова, который сделал акцент на человеческий разум как ценность, формирование в личности стремления к познанию и нравственные качества в человеке. Именно это он считал основными человеческими ценностями. Нравственные качества как критерии истинного человека рассматривал А. Н. Радищев, подчеркивая, что они формируются в процессе взаимодействия человека с обществом.

В современном мире все более и более растет популярность обращения к общечеловеческим ценностям (добро, справедливость, истина, любовь, красота). «Общечеловеческие ценности — это система аксиологических максим, содержание которых определено вековым опытом и служит моральным ориентиром человеку в его жизнедеятельности» [10, с. 22], где ценности рассматриваются с точки зрения общества, значимости их нравственного контекста.

2 Вариативность значений понятия «ценность» в психологии

В психологическом аспекте «ценности» входят в психологическую структуру личности как ценности личностные, как один из источников мотивации ее поведения. Каждому человеку присуща индивидуальная, специфическая иерархия ценностей личностных, служащих связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между бытием общественным и индивидуальным. Система их складывается в процессе деятельностного распределения индивидами содержания ценностей общественных, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры. Как правило, для ценностей личностных характерна высокая осознанность; они отражаются в сознании в виде ориентаций ценностных и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида» [14, с. 588].

В психолого-педагогическом словаре ценности трактуются как «духовные идеи, заключенные в понятиях, которые имеют высокую степень обобщения» [13, с. 869]. По мнению Б. Г. Ананьева, «ценности — это переживания, отношения» [1, с. 205]. С точки зрения Б. В. Зейгарник и Б. С. Братуся, «ценность — это осознанный и принятый человеком общий смысл его жизни» [3, с. 119]. По видению А. Лэнгле, «ценности — это результат чувственного восприятия влияния чего-либо или кого-либо на жизнь субъекта» [6, с. 9]. Специфика восприятия ценностей, по мнению автора, заключается в том, что их нельзя «думать», их можно только чувствовать.

В. Н. Карандашев выделяет ценности двух типов: ценности общества и социальных групп, так называемые социальные ценности, и ценности личности, т. е. индивидуальные ценности. Часто ценности личности называют ценностными ориентациями. «Ценностные ориентации — это интериоризованные личностью ценности социальных групп». [5, с. 70]. Следует особо подчеркнуть тот факт, что не всегда ценности личности являются точным отражением ценностей общества. Нередки случаи дефектов нравственной социализации личности, когда складываются искаженные ценности.

Ценностные ориентации — высший уровень диспозиционной системы, по В. Я. Ядову, — полностью зависят от социальной

общности, с которой себя идентифицирует личность. Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, И. С. Кон солидарны в определении, что ценностные ориентации личности выражают ее сознательное отношение к социальной действительности, определяют в соответствии с этим отношением мотивацию поведения и оказывают решающее влияние на все стороны деятельности и индивидуальных реакций. В. Ю. Хотинец и Я. С. Сунцова также считают, что ценности личности берут свое начало в социокультурном пространстве, к которому принадлежит субъект. Они производны от ценностей групп разных ступеней организации. Выделяют два вида ценностей: социальные и культурные. Под социальными ценностями понимаются устойчивые убеждения в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с социальной точки зрения. Культурные ценности — это глубинные принципы, усваиваемые человеком и определяющие его отношения с природой, социумом, ближайшим окружением и самим собой [9, с. 17–29]. Различие между социальными и культурными ценностями носит условный характер, однако имеет свои особенности. Таким образом, социальные ценности рассматриваются в современном аспекте в условиях современности, в то время как культурные ценности являются носителем исторической составляющей.

А. П. Донченко подчеркивает, что ценности являются важным фактором, определяющим эффективность включения индивида в систему общественных отношений [2, с. 99]. Можно сделать вывод, что ценности — это приобретенное, усвоенное из опыта, обобщенное и стабильное понятие о том, что является желательным; выработанное отношение к миру и его составляющим. В результате отсутствия четкой системы ценностей, поведение человека строится на ожиданиях окружающих, является нецеленаправленным, противоречивым. Несформированность системы ценностных смыслов мешает человеку увидеть свое место в социальной системе, что, в свою очередь, ведет к дисбалансу и дезорганизации. Такой субъективный дискомфорт В. Франкл называет «экзистенциальной фрустрацией», в ответ на которую обязательно должна появиться реакция компенсации или защиты [8, с. 54].

Ценности имеют большое мировоззренческое значение. Изучение понятия «ценности» позволяет наиболее полно осмыслить спец-

ифику человеческой деятельности, общества, культуры во взаимоотношении «мир — человек». Анализ литературы позволяет сделать выводы о том, что многие исследователи рассматривают ценности как некий высший уровень в иерархии побуждений, потребностей, интересов человека, т. е. описывают структуру ценностей. Исследование ценностей имеет ряд трудностей не только в теоретическом толковании понятия, но и в диагностическом измерении этого междисциплинарного феномена. Для того чтобы определиться с методами диагностики особенностей ценностной сферы человека, особенно важно иметь четкое представление о структуре ценностей.

Б. Д. Парыгин описал 4 индикатора, или последовательные стадии в присвоении ценностей: знание, когда индивид информируется о ценностных значениях; стереотип восприятия, когда индивид эмоционально-рационально (положительно или отрицательно) реагирует на информацию о ценностях; установка (или убеждение), когда ценностные значения формируют у индивида готовность действовать; побуждение, когда, благодаря волевому усилию, готовность действовать превращается в само действие. Похожие критерии разработал А. В. Иващенко. Степень сформированности ценностей складывается из трех критериев: интеллектуального, поведенческого и мотивационного. В. А. Армавичу критериями интернализации личностью ценностей называет глубину и действенность знаний о ценностях, правомерность и обоснованность отношения к ним, а также характер эмоциональных переживаний, связанных с ценностями. И. А. Сурина в структуре ценностей выделяет 3 подсистемы: когнитивную, эмотивную и поведенческую, которые в совокупности фиксируют ценности. Главный редактор журнала «Этическое воспитание» А. И. Шемшурина рассматривает 5 аспектов ценностей: аксиологический — обращение личности к высшим духовным ценностям; гносеологический — включение личности в процесс познания высших ценностей; когнитивный — познание личностью через призму высших ценностей самой себя, своих возможностей; ориентационный — выявление ядра нравственной ориентации человека, его отношения к окружающему миру, людям, самому себе; результативный — механизм становления человеческого Я. Обобщая все модели и схемы ценностей, можно выделить

4 блока критериев, необходимых при диагностике ценностей человека: *интеллектуальный; поведенческий; мотивационный; оценочно-эмоциональный*.

Изучение ценностных ориентаций человека позволяет соотнести индивидуальные потребности и мотивы с принятыми нормами социума. Б. Н. Рыжов [7, с. 41–43] рассматривает ценности с точки зрения системного подхода, где ценности являются мотивами поведения, так как стремление к достижению определенных целей неизбежно соотносится с личной ценностной структурой. При таком подходе ценности являются механизмом личности роста и саморазвития. Разработанный Б. Н. Рыжовым тест СПМ (системный профиль мотивации) позволяет выявить доминирующий тип мотивации путем ранжирования ценностных предпочтений (потребностей). Ценности в данном случае обладают регулятивной функцией, способствуют развитию личности и представляют собой динамическую систему.

Представление о системе ценностей личности как иерархии ее убеждений получило распространение также в американской социальной психологии. Наиболее распространенной в настоящее время является методика «Ценностные ориентации» М. Рокича [12, с. 637], основанная на прямом ранжировании списка ценностей.

3 Ценностные предпочтения молодежи: результаты и их обсуждение

С целью изучения ценностных предпочтений современной молодежи, определяющей вектор развития норм, принятых в социуме, было проведено исследование по методике М. Рокича «Ценностные ориентации». В исследовании было задействовано 230 старшеклассников (учащиеся 10–11 классов) из 5 ОУ г. Москвы (табл. 1, 2).

Результаты анкетирования указывают, что в терминальных ценностях на первое место старшеклассники ставят показатель здоровья (29 %), свободу (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках) (10 %) и любовь (9 %), на втором месте показатели: наличие хороших и верных друзей (13,5 %), любовь (20 %), счастливая семья (9 %); на третьем месте показатели: наличие хороших и верных друзей (12 %), любовь (11 %), здоровье (8 %). При этом важно отметить, что для старшеклассников доминирующими терми-

нальными ценностями являются показатели здоровья, любви, наличие хороших и верных друзей, что свидетельствует о сформированности социальной системы ценностей. Такая социальная установка характерна прежде всего для данного возраста и часто является альтруистической, основана на доверии. В инструментальных ценностях на первое место испытуемые возводят жизнерадостность (16 %), честность (13 %), независимость (9 %), на втором месте — честность (12 %), воспитанность (11 %), образованность (10 %). На третьем месте — самоконтроль (12,5 %), аккуратность (чистоплотность) (9 %), жизнерадостность (8 %). Доминирующие инструментальные ценности для старшеклассников — жизнерадостность и честность — подтверждают социальную направленность ценностей у старшеклассников, т. е. значимость явлений реальной действительности с точки зрения их соответствия потребностям общества, социальной группы, личности.

На последних местах в списке терминальных ценностей испытуемые указывают: 16 место — продуктивную жизнь (14 %), красота природы и искусства (17 %), творчество (10 %). 17 место — красота природы и искусства (17 %), материально обеспеченная жизнь (12 %), развлечение (отсутствие обязанностей) (10 %). 18 место — счастье других (18 %), красота природы и искусства (16 %), развлечение (9 %). Таким образом, доминирующие на последних местах показатели: красота природы и искусства, развлечение свидетельствуют о несформированной эстетической системе ценностей. На последние места среди инструментальных ценностей старшеклассники поместили показатели: непримиримость к недостаткам в себе и других (14, 21, 27 %), высокие запросы (требования к жизни, высокие притязания) (8, 13,5, 20,5), аккуратность, порядок в делах (9, 10, 7 %). Таким образом, 100 % испытуемых не считают ценности самоутверждения приоритетными, что является характерным для данного возраста. Но особое внимание следует уделить показателю «счастье других» (18 %). Расположение на последнем месте может свидетельствовать о наличии проблемы снижения воспитательного потенциала образовательных учреждений, а именно проблемы приобщения школьников к общечеловеческим ценностям.

Проведенное исследование позволяет выделить главную проблему не только

Таблица 1

Ценностные предпочтения старшеклассников 10–11 классов, %

1 место		2 место		3 место	
Терминальные					
Здоровье	29	Наличие хороших друзей	13,5	Наличие хороших друзей	12
Свобода	10	Любовь	11	Любовь	11
Любовь	9	Счастливая семья	9	Здоровье	8
Инструментальные					
Жизнерадостность	16	Честность	12	Самоконтроль	12
Честность	13	Воспитанность	11	Аккуратность	9
Независимость	9	Образованность	10	Жизнерадостность	8

Таблица 2

Ценностные предпочтения старшеклассников 10–11 классов, %

16 место		17 место		18 место	
Терминальные					
Продуктивная жизнь	14	Красота природы и искусства	17	Счастье других	18
Красота природы и искусства	17	Материальная		Красота природы и искусства	16
Творчество	10	обеспеченность	12	Развлечения	9
		Развлечения	10		
Инструментальные					
Непримиримость к недостаткам	14	Непримиримость к недостаткам	21	Непримиримость к недостаткам	27
Высокие запросы	8	Высокие запросы	13,5	Высокие запросы	20,5
Аккуратность	9	Аккуратность	10	Аккуратность	7

образовательных учреждений, но и общества в целом. Показатель «счастье других» (18 % — последнее место) свидетельствует о наличии проблемы приобщения школьников к общечеловеческим ценностям (добро, справедливость, любовь), что в свою очередь противоречит традиционному российскому менталитету, основанному на высших гуманистических ценностях. Поэтому в настоящее время возникает задача такой целостной организации образовательного пространства, которая обладала бы большим воспитательным потенциалом и создавала условия для наполнения внутреннего мира подростка ценностным содержанием.

Заключение

Обобщая все модели и схемы ценностей, существующие в современной науке, можно утверждать, что диагностирование ценностей — сложный процесс, в котором должны быть учтены такие значения, как интеллектуальный критерий, поведенческий, мотивационный, оценочный, эмоциональный и т.д. Изу-

чение ценностной сферы человека позволяет определить содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношения к окружающему миру, другим людям, себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

Современное человечество живет в эпоху, когда в мире происходят перемены цивилизационного значения, сочетающие в себе высочайший динамизм и глобальный характер. И это значит, что ценности и идеалы не остаются прежними, неизменными. Они живут, развиваются и наполняются новыми актуальными смыслами. Ценности нельзя брать как нечто априори данное, нельзя пассивно опираться на то, что уже есть. Возникает необходимость их взаимообоснования, диалога между ними. В современном мире общечеловеческие ценности подвергаются критике, но именно они дают многим людям уверенность в завтрашнем дне, задают жизненные и нравственные ориентиры.

Литература

1. **Ананьев Б. Г.** Избранные психологические труды. М., 2005. С. 205.
2. **Донченко А. П.** Фактор времени в нравственном становлении и развитии личности. Л., 1988. С. 99.
3. **Зейгарник Б. В., Братусь Б. С.** Очерки по психологии аномального развития личности. М., 1980. С. 119.
4. **Кант И.** Собрание сочинений: в 8 т. М., 1994. Т. 4. С. 212.
5. **Карандашев В. Н.** Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб., 2004. С. 70.
6. **Лэнгле А.** Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 9.
7. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1 (1). С. 41–43.
8. **Франкл В.** Человек в поисках смысла. М., 1990. С. 54.
9. **Хотинец В. Ю., Сунцова Я. С.** Согласованность социальных и культурных ценностей в регуляции межличностного взаимодействия // Психологический журнал. 2009. № 6. С. 17–29.
10. **Шемшурин А. И.** Аксиологические основы воспитания // Этическое воспитание. 2010. № 5. С. 22.
11. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. М., 2010.
12. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара, 2009. С. 637.
13. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. Минск, 2006. С. 869.
14. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск; 1998. С. 588.

СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ (ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ)

Ротова Е. Е., Машилов К. В., Жигарева Е. Б., Коган Б. М.,
МГПУ, Москва

В статье рассматриваются причины возникновения и исторические аспекты формирования понятия «уровня жизни». Подробно рассматриваются современные представления о его сути, основных свойствах, признаках и способах определения. При этом в работе освещены практически все многочисленные современные подходы к трактовке и определению данного понятия, глубоко различающиеся в зависимости от особенностей мировоззрения той или иной научной и философской школы послужившей базой для его формирования.

Ключевые слова: качество жизни, счастье, смысл жизни.

MODERN PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO THE ANALYSIS OF THE LIFE QUALITY (THE LITERATURE REVIEW)

Rotova E. E., Mashilov K. V., Zhygareva E. B., Kogan B. M.,
MCTTU, Moscow

In this article the reasons of emergence are considered and historical aspects of formation of concept «life level». Modern ideas of its essence, the main properties, signs and ways of definition are considered in detail. Thus in this work all numerous modern approaches to treatment and definition of this concept outlooks of this or that scientific and philosophical school deeply differing depending on features with formed base for its formation are shined practically.

Key words: life quality, happiness, sense of life.

1 История развития понятия «качество жизни»

В последние годы понятие «качество жизни» заняло в общественном и научном мнении прочное положение. Растущий интерес к проблематике качества жизни свидетельствует, что наше общество озабочено уже не столько проблемами самосохранения, сколько вопросами устойчивого социального развития.

В разработке проблемы качества жизни в истории науки можно выделить три стадии: «эмбриональную», «квантификационную», «концептуальную». Первая стадия — «эмбриональная» (конец 1950-х — середина 1960-х гг.). Понятие «качество жизни» только формируется. Оно чаще используется в популярных публикациях, в избирательных кампаниях с целью пропаганды. Основным показателем *качества жизни* в это время становится внутренний валовой продукт, приходящийся на одного жителя страны. На этой стадии качество жизни понимается как цель перехода от общества с приоритетом получения материальных благ к обществу, где главная цель — удовлетворение духовных потребностей.

Для второй стадии, начало которой относится к 1966 г., получившей название «квантификационной», характерна разработка социальных показателей и индикаторов. В 60-е гг. XX в. понятие «качество жизни» рассматривается преимущественно в трех аспектах. Во-первых, со стороны социальных индикаторов, выступающих как исходная основа создания социальных программ, а также в качестве показателей эффективности их реализации. Во-вторых, понятие «качество жизни» употребляется как нормативный эталон благосостояния, включающий не только материальные, но и социальные, экологические, политические и нравственные аспекты жизнедеятельности человека. Качество жизни рассматривается как переход от удовлетворения «основных материальных нужд потребителя» к этапу удовлетворения «уточненных видоизмененных личных потребностей индивида в красоте, престиже, индивидуализации и чувственных отношениях» [5]. В-третьих, анализируемое понятие рассматривается как характеристика последствий экономической и технологической политики, влияния

научно-технического прогресса на социальные отношения.

В этот период впервые обращается внимание на психологические характеристики качества жизни, которые выражаются в уровне удовлетворенности (неудовлетворенности) человека условиями своего существования, факторами нематериального порядка — здоровьем, условиями труда, уровнем образования, состоянием окружающей среды и др. [5]

На третьей стадии происходит концептуализация качества жизни, связанная с формированием двух основных направлений исследования данного понятия — «глобального моделирования» и «субъективного качества жизни», или «ощущаемого качества жизни». В рамках этих направлений формируются различные подходы к изучению этого понятия:

- «глобальное моделирование» — исследование «качества жизни общества»;
- «субъективное качество жизни» — изучение «качества жизни личности» [5].

Таким образом, история развития понятия «качество жизни» развивалась от экономического и формального к психологическому, что отражает общую тенденцию гуманизации общества. Человек может заниматься какой угодно работой, обладать любым темпераментом и характером, быть больным или здоровым, но главный вопрос, который задает себе каждый, — счастлив ли он. А счастье, как утверждал Г. М. Зараковский, является основным субъективным выражением качества жизни [4]. Актуальность исследований качества жизни обусловлена тем, что эта характеристика влияет на его деятельность во всех сферах. Человек, удовлетворенный своей жизнью, будет функционировать более продуктивно и полноценно. Кроме того, качество жизни является, по сути, одним из ключевых понятий для психологии, так как конечной целью психологического воздействия является повышение качества жизни клиента.

Исследование представлений о качестве жизни можно проводить по двум направлениям: первое направление предполагает изучение отдельных факторов — работы, учебы, семейных отношений и т.д.; второе направление — исследование влияния черт личности на уровень удовлетворенности. Есть мнение, что черты личности оказывают на общую удовлетворенность гораздо большее влияние, чем объективные факторы [7].

2 Определение понятия «качество жизни» в зарубежных и отечественных психологических теориях

«Психологическая версия» качества жизни нашла отражение в концепции «ощущаемого качества жизни». При данном подходе качество жизни определяется как удовлетворенность человека своей жизнью и выражается в уровне и степени реализации его потребностей (А. Кэмбелл, Ф. Конверс, В. Роджерс, Э. Фромм и др.). Эта теория дает наиболее полное представление о психологическом подходе к рассмотрению качества жизни. Один из ее представителей, Н. Далки, считает, что под «качеством жизни» понимается ощущение благосостояния личностью, ее удовлетворение или неудовлетворение жизнью, или ее счастье или несчастье» [5].

В ряде работ утверждается, что истинное значение качества жизни отражается в субъективных оценках индивида, его ощущениях. Субъективная оценка качества жизни зависит от многих факторов. К числу этих факторов относят уровень интеллектуального развития личности, доход, занятость, возраст, брачный статус, национальность, место проживания, здоровье, внешность. О значимости субъективных оценок качества жизни А. Кэмбелл писал: «Если мы попытаемся объяснить мироощущение людей на основе объективных обстоятельств, мы оставим непонятной большую часть того, что нам необходимо объяснить» [5]. Но представители этой концепции не отрицают и значимости объективных оценок качества жизни. Они считают, что необходимо учитывать сложный характер взаимосвязи объективных условий и их субъективную оценку. Некоторые из них (А. Кэмбелл, Ф. Конверс, В. Роджерс) обращали внимание на то, что степень удовлетворенности жизнью формируется под влиянием двух факторов: эталона сравнения и оценки среды.

Эталон сравнения включает в себя следующие виды и уровни сравнения: устремлений, ожиданий, равенства, а также личных потребностей. Уровень устремлений — то, чего человек хочет достичь; уровень ожиданий — то, что человек ждет от жизни; уровень равенства — положение, которое человек считает для себя достойным; личные потребности — степень их реализации. При этом данные ученые считают, что решающая

роль принадлежит субъективным оценкам, доказывая, что социальное влияние, социальное окружение не всегда определяют то или иное качество жизни. Так, выделяя такие объективные индикаторы, как возраст, пол, доход, образование, занятость, ряд исследователей, стоящих на позициях «ощущаемого качества жизни», утверждают, что эти объективные индикаторы могут фиксировать лишь отдельные стороны удовлетворенности жизнью.

А. Кэмпбелл, Ф. Конверс, В. Роджерс разработали формулу оценки «ощущаемого качества жизни». Данная формула выглядела следующим образом:

$$I_i = \frac{\text{реальный статус фактора}}{\text{желаемое состояние фактора}},$$

где I_i — индекс удовлетворенности i -й сферой жизни, являющийся функцией отношения реального статуса к желаемому состоянию. Общий индекс качества жизни: $Q = f(I_1, I_2, \dots, I_n)$, где n — количество факторов (т. е. сфер жизнедеятельности) в модели «ощущаемого качества жизни». Уровень удовлетворенности «ощущаемым качеством жизни» выявляется при расхождении между притязаниями индивидов и уровнями их удовлетворения. Если использовать данную формулу, то получается, что люди, чьи реальные условия близки желаемым, будут считать уровень своего качества жизни высоким. Люди же, имеющие большие расхождения между реальным и желаемым статусом, будут иметь низкий уровень качества жизни. Однако в этой формуле не учитывается уровень притязаний людей, их психологические особенности, условия жизни, так как на основе только одного показателя невозможно дать объективную оценку качеству жизни.

Г. Гендерсон, М. Сирги, Г. Самли предлагают другое измерение: осуществлять анализ качества жизни, включающий в себя четыре уровня. Первый — определение целей и способов их достижения; второй — оценка настоящего и будущего; третий — уровень социального потенциала; четвертый уровень — индивидуальный, групповой, общественный и мировой [5].

Методологической основой концепции «ощущаемого качества жизни» являются идеи прагматизма, радикального эмпиризма, феноменологического и экзистенциалистского подхода, а также концепции потребностей

А. Маслоу и Э. Аллардта. Теория потребностей А. Маслоу представляет собой строгую иерархическую структуру, в которой выделяются пять групп потребностей: физиологические, безопасность, причастность, признание и самореализация. Удовлетворение потребностей низшего уровня обеспечивает возможность удовлетворения потребностей более высокого порядка. Он писал, что «может показаться, что иерархия пяти описанных нами групп потребностей обозначает конкретную зависимость — стоит, мол, удовлетворить одну потребность, как тут же ее место занимает другая. Отсюда может последовать следующий ошибочный вывод — возникновение потребности возможно только после стопроцентного удовлетворения нижележащей. На самом же деле почти о любом здоровом представителе нашего общества можно сказать, что он одновременно и удовлетворен, и не удовлетворен во всех своих базовых потребностях. Ни одна из них почти никогда не становится единственным, всепоглощающим мотивом поведения человека. Практически любой поведенческий акт детерминирован множеством мотивов» [6]. А. Маслоу считал, что все потребности взаимосвязаны и, удовлетворяя низшие потребности, человек стремится к удовлетворению более высоких. По его мнению, только 10 % людей способны реализовать потребности в самовыражении и самоактуализации, что означает стремление человека достичь максимума своего потенциала.

С точки зрения Э. Аллардта, качество жизни есть удовлетворение трех систем базовых потребностей: «иметь», «любить», «быть». К первой группе потребностей он относит экономические условия, занятость, здоровье, образование. Ко второй — общение, контакты в локальном сообществе, дружеские отношения, социализацию. К третьей — интеграцию в общество и жизнь в гармонии с природой, политическую активность, досуг и др. В отличие от позиции А. Маслоу, в теории Э. Аллардта потребности располагаются иерархично и движение потребностей возможно в двух направлениях: вверх, если предыдущая потребность удовлетворена; вниз, если не выполнены желания более высокого порядка.

В соответствии с этим качество жизни понимается как результат возможности удовлетворения потребностей человека [1]. В рамках концепции «ощущаемого качества жизни» одной из проблем является выражение субъ-

ективной оценки качества жизни, которая может быть выражена такими понятиями, как «счастье – несчастье», «успех – неуспех», «удача – неудача», «смысл жизни», «любовь» и др. В. Франкл, разделяющий основные положения этой концепции, отмечал, что «человек может найти смысл жизни в создании творческого продукта или совершении дела, или в переживании добра, истины и красоты... природы и культуры; или... во встрече с другим уникальным человеком» [8]. Представители этого направления считают, что общая субъективная оценка качества жизни складывается из когнитивной и аффективной оценки. Когнитивная компонента включает в себя оценку общей удовлетворенности жизнью и ее различными сферами, что представляет собой два независимых психологических состояния, так как они формируются различными механизмами усвоения информации.

Аффективная компонента представляет собой баланс позитивных и негативных аффектов. К первым относится ощущение счастья, социальной поддержки, удовлетворенности. Вторые выражаются в ощущениях стресса, депрессии, тревоги, неудовлетворенности. Сторонники данной концепции для оценки ощущаемого качества жизни предлагают использовать такие категории, как «счастье» и «удовлетворенности». С их точки зрения, «счастье» фиксирует эмоциональную сторону, а удовлетворенность — познавательную. Применение этих категорий относительно индивида и общества в целом и есть измерение субъективной стороны качества жизни.

Г. М. Зараковский утверждает, что основным субъективно-оценочным проявлением качества жизни является счастье. Древнегреческими философами установлено два вида понимания счастья, связанное с типологическими различиями счастливых людей: эвдемоническое и гедоническое. В соответствии с эвдемоническим пониманием, счастье — это «состояние совершенства», что обусловлено самосовершенствованием личности и самореализацией человеком себя как духовного, разумного существа. Согласно гедонистическому пониманию, счастье — это «сумма насаждений, которые испытывает человек», что обусловлено любыми удовольствиями и радостями, которые выпадают на его долю [4]. Г. Айзенк говорит о фиксации счастья. При исследовании удовлетворенности жизнью людей он заметил, что повторные тесты пока-

зывали постоянство сумм, набранных одним и тем же человеком. Возможно, счастье — это внутреннее состояние, на которое мало влияют внешние обстоятельства, за исключением экстраординарных. Кроме того, он высказывал идею о том, что люди наделены разным потенциалом счастья от рождения. Подтверждением данной гипотезы служит исследование браков близнецов с близнецами. Анализу подвергались пятьдесят таких супружеских пар. В каждом отдельном случае результат оказывался одинаковым. Таким образом, можно сделать вывод, что существуют наследственные факторы, определяющие способность чувствовать себя счастливым, причем экстраверсия оказывает позитивное влияние на счастье, а нейротизм «связан» с несчастьем [1].

В рамках психологического подхода к пониманию «качества жизни» поднимаются проблемы смысла и цели жизни. Большой вклад в изучение проблемы качества жизни в данном аспекте внес Э. Фромм. Он обращает внимание на то, что «обладание и бытие являются двумя основными способами существования человека, преобладание одного из которых определяет различия в индивидуальных характерах людей и типах социального характера». Модусы «иметь» и «быть» определяют все аспекты качества жизни личности [9].

Э. Фромм показывает, что модус «иметь» ориентирован на потребление, приспособление окружающей действительности к своему «Я», на высокий уровень, но низкое качество жизни. Под бытием ученый понимает такой способ существования, при котором личность ориентирована на удовлетворение не материальных нужд, а потребностей в самореализации, самоактуализации. Норма «быть» дает людям возможность максимально развивать свою индивидуальность, продуктивно использовать способности, творить, повышать свой интеллектуальный уровень. Качество жизни людей с модусом «быть» не зависит от их жизненного уровня [11]. Итак, исходя из концепции модусов «иметь» и «быть» Э. Фромма, люди сами формируют свои представления о качестве жизни. Для одних оно определяется высоким материальным достатком, для других связано с высоким интеллектуальным уровнем.

Помимо этого, качество жизни связывают со смыслом жизни. «Подлинное качество жизни заключается в испытании человека на верность своему предназначению, человеческой сущности, на правильность выбора,

жизненного пути, на обретение высокого и истинного смысла жизни» [2]. Переживание осмысленности жизни в процессе самоосуществления часто сопровождается состоянием счастья, гармонии, душевного здоровья, полноты жизни, что и определяет феномен качества жизни. В. Э. Чудновский, изучая психологический феномен смысла жизни, отмечает многозначность данного понятия с точки зрения влияния на качество жизни человека. Он выделяет различные уровни смысла жизни, в зависимости от позитивного или негативного влияния на становление и развитие личности, и вводит понятие «оптимальный смысл жизни» как характеристику гармонической структуры смысложизненных ориентаций, существенно обуславливающих высокую успешность в различных областях деятельности, максимальное раскрытие способностей и индивидуальности человека, его эмоциональный комфорт, проявляющийся в переживании полноты жизни, удовлетворенности ею. Оптимальный смысл — это тот смысл, который обеспечивает высокое качество жизни человека [10].

По мнению Г. М. Заракковского, смысл жизни дает человеку основной критерий качества его жизни в части духовно-психологической составляющей. Наличие личностного смысла жизни создает перспективу жизненного пути и тот психологический стержень, который позволяет человеку преодолевать различные трудности и испытания, возникающие на жизненном пути [4].

Обобщенный критерий качества жизни «психологическое благополучие» предложила К. Рифф. Для описания структуры психологического благополучия она обращается к гуманистическим теориям здоровой личности (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт), к идеям К.-Г. Юнга и к тем представлениям о развитии человека, которые содержатся в концепциях Э. Эриксона, Ш. Бюлер и Б. Ньюгартена. Она учла также позитивные критерии психического здоровья М. Ягоды и представления Д. Биррена о позитивном функционировании в позднем возрасте.

К. Рифф выделяет 6 параметров психологического благополучия:

- позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни (самопринятие);
- наличие целей и занятий, придающих смысл жизни (цели в жизни);
- способность выполнять требования повседневной жизни (компетентность);

- чувство непрекращающегося развития и самореализации (личностный рост);
- отношения с другими, пронизанные заботой и доверием (позитивные отношения с другими);
- способность следовать собственным убеждениям (автономность).

По мнению К. Рифф, предложенные ею шкалы являются универсальными и характеризуют сущность психологического благополучия вне зависимости от социокультурных условий.

Существует модель качества жизни, объединяющая удовлетворенность жизнью, представления о счастье, мотивацию, ценностную структуру, личностные характеристики, в том числе уверенность в себе и стили поведения [7]. Ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей, которые являются одним из источников мотивации поведения. Ценностные ориентации представляют собой общечеловеческие принципы, в соответствии с которыми строится поведение человека в различных жизненных ситуациях. Они формируются на разных этапах онтогенеза под влиянием природного, социального и культурного окружения и понимаются как значимые отношения к себе и к миру в настоящем, прошлом и будущем. Психологической основой ценностной ориентации личности является многообразная структура потребностей, целей, идеалов, интересов, убеждений, мировоззрений, участвующих в сознании ориентации личности, выраженной социально-детерминированным отношением личности к общности [7].

Стиль же поведения определяется как характеристика поведения, которая отражает отношение индивида к его внутреннему миру и социальному окружению. Это является наиболее общей характеристикой поведения индивида. Эта характеристика позволяет классифицировать индивидов вне зависимости от их этнической или социальной принадлежности [7].

Заключение

Таким образом, для психологического подхода к анализу качества жизни характерным является рассмотрение реализованности личностных потребностей и степени адаптации внешней среды для личности. Предста-

вители этого учения считают, что качество жизни характеризует состояние общества, прежде всего с точки зрения социально-психологического климата. Модель «ощущаемого качества жизни» построена на утверждении, что истинное его значение отражено

в субъективных ощущениях индивидов, формирующихся на основе конкретных материальных условий жизни, эмоционального настроения и т.д. В соответствии с этим качество жизни есть психологическое состояние личности.

Литература

1. Айзенк Г. Язык счастья: как с помощью психологии и тестов построить идеальные семейные отношения / пер. с англ. Ю. Я. Гольдберга. М.: Эксмо-Пресс, 2002.
2. Петленко В. П. Валеологический семинар академика: в 5 т. СПб.; Минск, 1997.
3. Евдокимов В. И. Качество жизни: оценка и системный анализ. Воронеж: Истоки, 2007.
4. Рифф К., Зараковский Г. М. Качество жизни населения России. М.: Смысл, 2009.
5. Лига М. Б. Качество жизни как основа безопасности / под ред. М. В. Константинова. М.: Гардарики, 2006.
6. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.
7. Савченко Т. Н., Головина Г. М. Субъективное качество жизни. Подходы, методы оценки, прикладные исследования. М.: Институт психологии РАН, 2006.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
9. Фромм Э. Иметь или быть? Ради любви к жизни. М., 2004.
10. Чудновский В. Э. К проблеме адекватности смысла жизни // Мир психологии. 1999. № 2.
11. Шопенгауэр А. Избранные произведения. М., 1992.

ТЕХНОЛОГИЯ БИОС — НОВЫЙ МЕТОД ВОССТАНОВЛЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ

Ермилов Н. Н., Рац А. Я.,
ИЛИП, Санкт-Петербург,

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

Статья посвящена описанию нового метода восстановления психической работоспособности человека на основе комплексной полимодальной стимуляции в режиме двухконтурной биологической обратной связи.

Ключевые слова: системный подход, классификация методов направленной коррекции функциональных состояний человека, метод комплексной полимодальной стимуляции в режиме биологической обратной связи, психическая работоспособность человека, функциональное состояние.

BIOS TECHNOLOGY — NEW PSYCHIC WORK CAPACITY OPTIMIZATION METHOD

Ermilov N. N., Ratc A. Y.
ILIP, St. Petersburg

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

The article is devoted to the description of a new method of optimization of psychic work capacity of a person on the basis of complex polymodal stimulation in a mode of double-circuit biological feedback.

Key words: systems approach, classification of methods of the directed correction of functional conditions of the person, method of complex polymodal stimulation in a mode of biological feedback, psychic work capacity, functional state.

Введение

Особенностью современной жизни являются высокие нервно-психические нагрузки, способные вызывать психологический стресс и утомление. Развитие этих состояний существенным образом сказывается на работоспособности человека. Особенно неблагоприятно длительное воздействие стрессовых нагрузок, приводящее к накоплению производимого ими ущерба. При этом могут возникать раздражительность, нарушения сна, пониженное настроение, возможно ослабление памяти, появление головных болей, обострение хронических заболеваний и т.д.

Принципиально новым устройством для быстрого и лишённого побочных действий восстановления работоспособности является комплекс «БИОС», построенный на использовании метода полиэффекторной стимуляции в режиме биологической обратной связи, дающего кумулятивный эффект всех применяемых методик терапевтической релаксации и эстетотерапевтических воздействий.

1 Современные методы оптимизации функционального состояния человека

Современные пути оптимизации функционального состояния (ФС) включают несколько групп методов, в том числе:

– методы ритмического сенсорного воздействия в виде светозвуковой стимуляции (аппаратурные средства);

– методы произвольной саморегуляции физиологических функций, в основном представленных технологиями на основе биологической обратной связи;

– вспомогательные методы оптимизации ФС, к которым относят функциональную музыку; средства сенсорных репродукций: светомузыку, видеовоздействие (показ слайдов); а также дыхательные упражнения, приемы самомассажа и т.д.;

– широко известные методы психологической саморегуляции: аутогенная тренировка, медитация, ментальный тренинг, имидж-терапия, релаксационная тренировка, идеомоторная тренировка, приемы нервно-мышечной

релаксации, тренинги стрессоустойчивости, суггестивные средства оптимизации состояния — гипноз, самовнушение [3, 4, 5].

В решении проблем оптимизации ФС, в рамках методов ритмического сенсорного воздействия в виде светозвуковой стимуляции, часто используется сочетание новой технологии с применением традиционных техник релаксации. Это сочетание обусловлено тем, что многие релаксационные методы требуют выработки и закрепления соответствующих навыков саморегуляции состояния для достижения должного эффекта. В настоящее время разработаны новые подходы, которые сводят к минимуму продолжительность тренировочного этапа. Эффективность здесь достигается за счет внешней помощи: использования ритмических сенсорных воздействий в виде световой или звуковой прерывистой импульсации, оказывающих выраженный релаксационный эффект.

Большое количество работ посвящено рассмотрению изменения электрической активности коры головного мозга человека при действии прерывистых световых импульсов, зависимости этих эффектов от частоты мелькающего света, сказывающихся на проявлениях широкого диапазона индивидуальных специфических характеристик [12]. Особое внимание уделяется регистрации электрической активности головного мозга (ЭЭГ) — реакции при фотостимуляции с линейно изменяющейся частотой мельканий, на основании чего к сегодняшнему дню считается доказанным заключение о резонансной природе ЭЭГ-изменений, приводящих к синхронизации колебаний разного уровня как важнейшему системообразующему фактору, лежащих в основе эффективности данных методов.

Эффект резонансных взаимодействий теоретически и экспериментально обоснован во многих работах. Возможность направленного изменения ФС посредством ритмической стимуляции получила определенное теоретическое обоснование. Ряд исследователей отмечает, что особенно эффективным может быть воздействие, совпадающее по частоте с собственными ритмами мозга [4, 12, 13].

Для формирования состояния релаксации сегодня достаточно широкое применение нашли компьютерные технологии фонограмм акустического сигнала белого шума, модулируемого по амплитуде частотами ЭЭГ. Помимо

применения аудиосигналов, объектами пристального внимания исследователей стали реакции центральной нервной системы (ЦНС) человека на мелькающий свет, их зависимость от разных параметров световых вспышек, скорости изменения частоты мелькающего света. Особое место в исследованиях эффектов прерывистых световых воздействий занимает вопрос об их зависимости от частоты мелькающего света и влиянии на ФС. В связи с этим в исследованиях отмечается ограниченность применяемого набора частот стимуляции, что значительно снижает возможность изучения и четкого описания феноменологии производимого воздействия, приводя к противоречиям в интерпретации результатов в отношении эффективности той или иной частоты.

В ряде работ показана возможность использования ритмической фотостимуляции для оценки ФС организма и его направленной коррекции и поставлена задача поиска адекватных частотных характеристик этих воздействий. В современных исследованиях отмечается роль неоднородных ЭЭГ-ритмов, фактически представляющих собой комбинацию из нескольких ритмических компонентов с разными функциональными характеристиками, что часто приводит к невозможности достичь эффективного взаимодействия между сенсорной стимуляцией и индивидуальными ЭЭГ ритмами человека. При этом в отношении интенсивности и длительности стимуляции показано, что указанные эффекты наблюдаются лишь при достаточно высоком уровне интенсивности воздействий и усиливаются с ее увеличением.

Критическим фактором также является скорость изменения частоты стимуляции или длительность воздействия каждой фиксированной частоты прерывистых раздражений. Максимальная выраженность резонансных ЭЭГ-эффектов наблюдается при наименьшей скорости изменения частоты мельканий. Предполагается, что в этом случае создаются наиболее оптимальные условия для развития резонансных процессов благодаря большей длительности совпадения частоты электрической активности мозга с изменяющейся частотой вспышек. Вместе с тем проблема подбора частот, оказывающих благоприятное воздействие на ФС, остается открытой [12, 13]. Кроме того, значение имеет не только частота, но и характер предъявления избранных пара-

метров: раздельное предъявление частот на левый и правый глаз, оказывающее позитивное влияние на ФС благодаря вовлечению механизмов межполушарного взаимодействия в процессы обработки мозгом сложных ритмических сигналов, или совместное, одновременное предъявление частот на оба глаза [6, 7].

Одним из самых популярных и эффективных среди существующих средств управления своим состоянием является метод, основанный на биологической обратной связи (БОС) [1, 2]. Метод БОС хорошо себя зарекомендовал как один из эффективных, позволяющих не только контролировать уровень напряжения, но и видеть динамику достигнутых с его помощью результатов [14]. Среди преимуществ БОС чаще всего отмечают:

- индивидуальность (возможность подбора типа и соответствующего параметра для БОС-контроля в целях повышения эффективности проводимых процедур);
- привлечение самой личности к процессу регуляции ФС;
- наличие зрительной или звуковой обратной связи, сигналы которых обращены непосредственно к человеку;
- универсальность, использование объективных, точно измеряемых параметров;
- обучение управлению своим психическим состоянием;
- возможность значительно снижать тревожность;
- оказание влияния на повышение концентрации внимания;
- уменьшение беспокойства, тревоги, напряжения перед важными деловыми встречами, экзаменами и другими ответственными случаями;
- обеспечение достижения состояния глубокого расслабления.

Следует подчеркнуть, что в использовании БОС-техник человек непосредственно участвует в управлении своим состоянием, в отличие от устройств со светозвуковой стимуляцией, в которых он остается пассивным во время проведения сеанса. Универсальность приема произвольной саморегуляции проявляется также и в том, что в нем практически отсутствуют противопоказания.

2 Новые технологические возможности в области оптимизации ФС человека

Развитие современных технологий позволяет значительно расширить представления о возможности управления ФС. Рассмотренные методы и средства оптимизации работоспособности могут служить основой для создания новых комплексных систем, обеспечивающих их эффективное использование в реальных условиях профессиональной деятельности. Примером таких систем является комплекс «БИОС», центральным устройством которого служит специально сконструированный шлем релаксации [10].

Комплекс «БИОС» включает в себя шлем релаксации, снабженный аппаратурой регистрации показателей частоты сердечных сокращений (ЧСС), частоты дыхания (ЧД) и кожно-гальванической реакции (КГР), укомплектованный устройствами для предъявления аудио-, видео- и термовоздействия. Управление всеми устройствами осуществляется с помощью портативного компьютера и специального пакета программ, позволяющих в онлайн-режиме осуществлять регистрацию указанных физиологических параметров и формировать с их учетом комплекс релаксирующих воздействий для пользователя (рис. 1).



Рис. 1. Экспериментальный образец аппаратуры коррекции психической работоспособности

Принцип работы шлема строится на использовании сочетанной аудио-, видео-, термо- и аромостимуляции, дополняемой в ряде задач ритмическим фоно- и фотовоздействием. При этом зрительные и слуховые воздействия реализуются с помощью специально подобранных образов видео и аудиоряда. Термовоздействие осуществляется с помощью термогенераторов, излучающих тепло на

носогубную область. Управляющий компьютер регулирует все виды одновременно подаваемых воздействий. Благодаря кумуляции разномодальных раздражителей достигается высокая эффективность психокорректирующего воздействия. Стимуляция осуществляется по индивидуальным программам с учетом объективного контроля функционального состояния человека на основе полиэффеторной регистрации группы электрофизиологических показателей и использования этих показателей в режиме двухконтурной биологической обратной связи.

Первый контур биологической обратной связи (микроцикл БИОС) образуется на основе регистрации пневмограммы и организации системы одновременных специальных тепловых, зрительных и слуховых стимулов, повторяющих каждый дыхательный цикл. При этом, согласно «эффекту Лихтенштейна», тепловое воздействие на носогубную область

осуществляется на фазе вдоха [6, 7]. Второй контур биологической обратной связи (макроцикл БИОС) образуется на основе комплексной регистрации ЧСС, ЧД и КГР и получения на их основе интегрального показателя психофизиологической напряженности (ИПН), с учетом которого изменяется интенсивность и продолжительность релаксационных воздействий (рис. 2) [11].

Технология оценки уровня психофизиологической напряженности основана на представлении о психофизиологической напряженности как о динамическом рассогласовании стационарного и текущего (реального) состояний человеческого организма. При этом под стационарным состоянием понимается наиболее вероятное устойчивое состояние, к которому стремится организм после прекращения действия раздражителя. Оценка уровня психофизиологической напряженности осуществляется на основе системной интеграции показате-

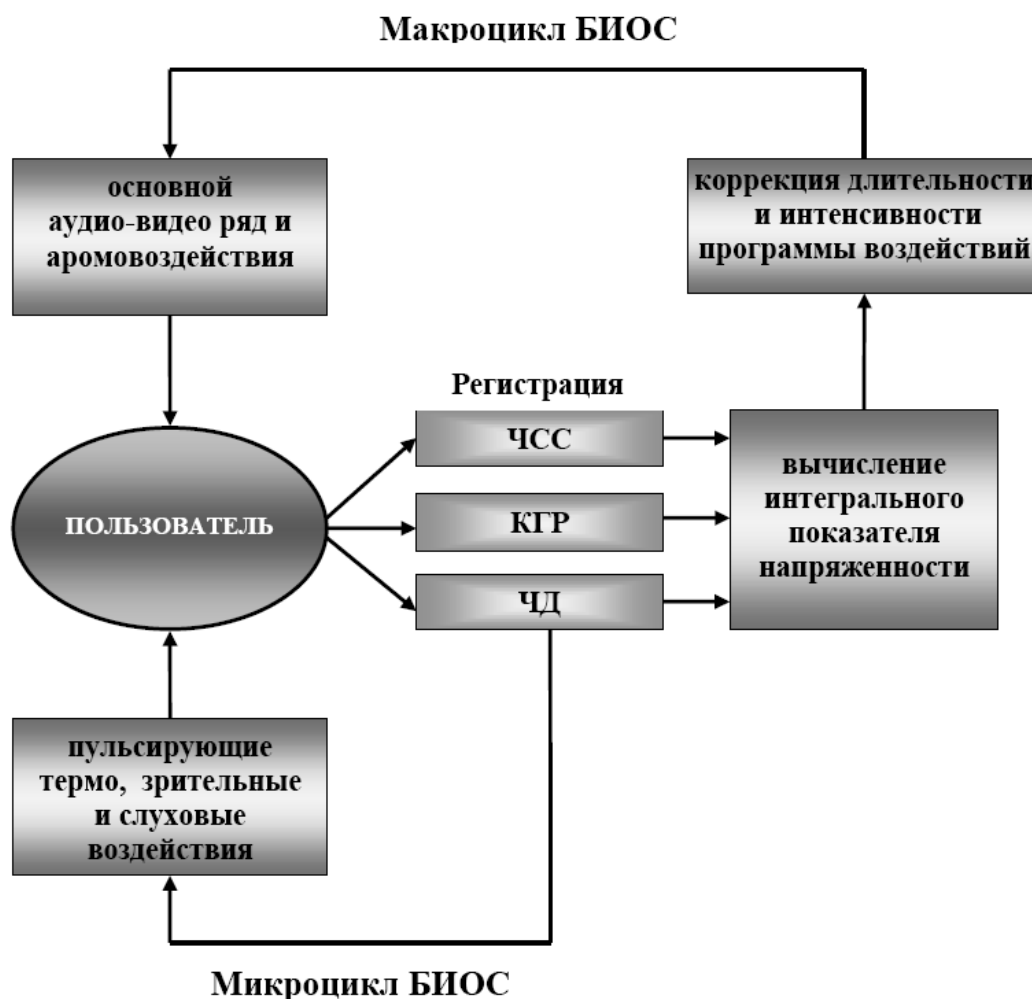


Рис. 2. Блок-схема работы программы психологической релаксации с двойным контуром биологической обратной связи

телей напряженности каждой из измеряемых физиологических функций.

Критерием оценки напряженности каждой физиологической функции является отклонение ее текущих показателей от стационарных характеристик [9]. При этом унифицированной мерой напряженности физиологической функции ($N_{\phi i}$) является разность текущих и стационарных показателей состояния функции, отнесенная к предельно допустимой величине этой разности:

$$N_{\phi i} = \frac{C_{mi} - C_{cmi}}{C_{\max i} - C_{\min i}},$$

где C_{mi} — текущее значение физиологической функции; C_{cmi} — ее стационарное значение; $C_{\max i}$, $C_{\min i}$ — соответственно, максимально возможное и минимальное значение этой функции.

В приведенном виде показатель $N_{\phi i}$ изменяется от нуля, при равенстве текущих значений оцениваемой функции ее стационарному значению, до единицы, при достижении максимально допустимых значений, что создает удобство для сравнительной оценки различных физиологических функций. Напряженность организма, как функциональной системы, находится как векторная сумма этих показателей, а величина психофизиологической напряженности организма соответствует скаляру полученной векторной суммы [12].

При этом интегральный показатель психофизиологической напряженности (ИПН) вычисляется по формуле:

$$\text{ИПН} = \sqrt{\sum_{i=1}^n \alpha_i (N_{\phi i})^2},$$

где α_i — весовой коэффициент i -й физиологической функции, при ее объединении в интегральную оценку; n — количество использованных показателей.

Полученный таким образом интегральный показатель психофизиологической напряжен-

ности, ввиду его преимущественной чувствительности к наиболее изменяющимся локальным оценкам, позволяет демпфировать влияние индивидуальной чувствительности той или иной физиологической функции и, таким образом, является удобным и надежным инструментом измерения напряженности.

Результаты исследований

Лабораторные испытания комплекса «БИОС», осуществленные в 2007–2012 гг., показали, что использование шлема релаксации давало очевидный позитивный эффект, заключавшийся в существенном снижении уровня психической напряженности у большинства пользователей в ходе применения устройства. Субъективные отчеты пользователей также указывали на существование релакс-эффекта при использовании шлема (на этот эффект указали 83 % пользователей, при этом 38 % пользователей в самоотчетах указали, что эффект релаксации при использовании применявшейся методики имел выраженный характер); 44 % пользователей отметили повышение работоспособности после применения шлема релаксации, в то же время 17 % указали на снижение работоспособности после прохождения методики из-за пролонгированного эффекта релаксации; 39 % пользователей изменения работоспособности не отмечали. Кроме того, проведенный в ходе исследования опрос пользователей выявил наличие широкого спектра предпочитаемых и отвергаемых сюжетов релаксационных программ.

Таким образом, результаты лабораторной отработки комплекса «БИОС» указывают на возможность повышения психической работоспособности человека благодаря применению метода комплексной полимодальной стимуляции в режиме биологической обратной связи и позволяют рекомендовать шлем релаксации для практического применения.

Литература

1. Лещенко Г. Я., Заикина Р. В. Способ вызывания релаксации. Авторское свидетельство СССР N 571273, кл. А 61 М 21/00, 05.09.77.
2. Белоусова Т. Е., Гоголева А. В., Суханинский Ю. Н., Евдокимов А. В., Зарипов Р. А., Турзин П. С. Способ релаксации. Патент (19) RU (11) 2103038 (13) C1.
3. Изменения спектра ЭЭГ и субъективных характеристик состояния человека при двух типах организации суперпозированных световых воздействий / А. Т. Бондарь, А. И. Федотчев, О. В. Пивоваров, А. В. Ларионова // Физиология человека. 2004. Т. 30, № 5. С. 12.
4. Горев А. С. Динамика параметров ЭЭГ подростков при изменении функционального состояния ЦНС (релаксация) под воздействием ритмической звуковой стимуляции // Физиология человека. 2001. Т. 27, № 1. С. 36–41.

5. **Леонова А. Б., Кузнецова А. С.** Психологические технологии управления состоянием человека. М.: Смысл, 2007. 311 с.
6. **Лихтенштейн В. А.** Некоторые итоги клинико-экспериментальных исследований температурного анализа человека // Физиология человека. 1990. Т. 16, № 5. С. 158–160.
7. **Лихтенштейн В. А.** О сомногенном эффекте локальной ритмической тепловой стимуляции // Физиология человека. 1980. Т. 6, № 3. С. 557–560.
8. **Мельников Л. Н., Окра О. И.** Способ релаксации. Авторское свидетельство СССР N 1119700, кл. А 61 М 21/00, 23.10.84.
9. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. М.: МГПУ, 1999. 277 с.
10. **Рыжов Б. Н., Ермилов Н. Н., Рац А. Я., Секликов Ю. В.** Способ коррекции психофизиологического состояния человека и способ реализации, используемый в нем: патент на изобретение РФ № 2311205, 27.11.2007.
11. **Рыжов Б. Н., Сальницкий В. П.** Методика оценки уровня психической напряженности у оператора // Космическая биология и авиакосмическая медицина. 1983. № 5. С. 83–84.
12. **Федотчев А. И., Бондарь А. Т., Акоев И. Г.** Резонансные ЭЭГ – реакции человека при ритмических световых воздействиях разной интенсивности и частоты // Журнал высшей нервной деятельности. 2001. Т. 51, № 1. С. 17–23.
13. **Фролов М. В., Гусев М. И., Лазарев Н. В.** [и др.]. Информационная технология диагностики ФС человека-оператора // Авиакосмическая и экологическая медицина. 2000. Т. 34, № 2. С. 27.
14. **Штарк М. Б.** Биоправление в медицине и спорте: материалы четвертой Всероссийской конференции 8–9 апреля 2002 г. Омск 2002. 147 с.

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Чернов Д. Н.,
РНИМУ им. Н. И. Пирогова, Москва

В статье обсуждается проблема социокультурной обусловленности речевого развития ребенка. Показано, что, несмотря на многочисленные исследования этого вопроса, в психологии отсутствует комплексная модель социокультурной обусловленности речевого развития. Обсуждаются методологические недостатки проводимых исследований с точки зрения поиска системообразующих условий становления речи в контексте включенности ребенка в микро- и макросистемные социокультурные отношения. Излагаются результаты изучения отдельных факторов речевого развития ребенка, позволяющие перейти к построению интегральной модели социокультурной обусловленности речевого развития ребенка в онтогенезе.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, речь, социокультурная обусловленность развития ребенка, язык.

TO A PROBLEM OF SOCIOCULTURAL CONDITIONALITY OF LANGUAGE DEVELOPMENT

Chernov D. N.,
RSMU by N. I. Pirogova, Moscow

In article the problem of sociocultural conditionality of language development of the child is discussed. It is shown, that, despite numerous researches of this question in psychology there is no complex model of sociocultural conditionality of language development. Methodological lacks of spent researches from the point of view of search of system forming conditions of formation of language in a context of an inclusiveness of the child in mikro- and macrosystem sociocultural relations are discussed. Results of studying of separate factors of language development of the child are stated, allowing to pass to construction of integrated model sociocultural conditionality of language development of the child in ontogenesis.

Key words: child-parent relationships, speech, sociocultural conditionality of child development, language.

1 Роль социокультурных факторов в речевом развитии ребенка

Язык и речь играют важнейшую роль в развитии личности ребенка. Язык является объективно существующей системой знаков, которая используется людьми для взаимодействия в ходе речевой коммуникации. Его можно рассматривать как средство, а речь — как способ формирования и формулирования мысли посредством языка (И. А. Зимняя). Речь и язык изучаются во взаимосвязи и объединяются в рамках сложного единства «речезыковая способность» (Т. Н. Ушакова). Речезыковая способность человека как объект исследования психологии и лингвистики имеет сложное многомерное строение и является продуктом взаимодействия социокультурных факторов и врожденных предпосылок. Вклад наследственных и средовых факторов в формирование межиндивидуальных различий по речевым характеристикам позволяет оценить психогенетический подход. Широкомасштабные исследования проводятся в рам-

ках МакАртуровского (S. Pipp-Siegel et. al.; J. S. Reznick), Луизвильского (B. F. Robinson et. al.), Квебекского (G. Dionne et. al.) близнецовых исследований, исследования близнецов Массачусетского технологического института (G. Ganger et. al.), исследования раннего развития близнецов Англии и Уэльса (Ph.S. Dale et. al.; Price et. al.; G. Dionne et. al.). В России единственное пока психогенетическое исследование речи проведено И. В. Равич-Щербо и Д. Н. Черновым (2005). Обобщение полученных результатов позволяет утверждать, что вплоть до младшего школьного возраста индивидуальные различия в речи определяются в основном факторами общесемейной среды при умеренных влияниях факторов наследственности. Важнейшим условием развития речезыковых способностей являются особенности взаимоотношений родителя и ребенка [3]. Методология психогенетического подхода позволяет экспериментально подтвердить значимость факторов общесемейной среды для формирования индивидуальных особенностей

речи детей, но не раскрыть психологическое содержание этих факторов.

В настоящее время, главным образом за рубежом, проведено множество исследований, в которых изучается роль отдельных социокультурных факторов в формировании индивидуальных особенностей речезыковой способности у детей в различных возрастах. Здесь можно выделить ряд направлений.

Социально ориентированное направление признает важность изучения различных социальных контекстов для развития детской речи. Исследования проводятся на детях младенческого – младшего школьного возрастов. Изучается роль в возникновении межличностных различий в речи таких факторов, как социоэкономический и образовательный статус родителей (I. S. Raz, P. Bryant; E. Hoff-Ginsberg; E. Roberts et. al.; T. F. Cambell et. al.; E. Hoff; B. A. Pan et. al.; J. Huttenlocher et. al.), подростковый возраст матери (J. Louise et. al.; M. Oxford, S. Spieker) и малый гестационный возраст ребенка (J. Van Beek, J. F. Samson; N. Reissland, J. Shepherd, T. Stephenson), которые обуславливают особенности детско-родительской коммуникации; структура семьи: многодетность и порядковый номер рождения ребенка (E. Hoff-Ginsberg), близнецовость (M. Tomasello, S. Mannle, A. Kruger; S. Butler, C. McMahon, J. A. Ungerer; K. Thorpe, M. Rutter, R. Greenwood); качество и количество дополнительной заботы о ребенке со стороны специалистов по раннему детскому развитию (K. Sylva et. al.). С этим направлением связано изучение эффективности обучающих программ для развития речи у детей из социально неблагополучных семей (M. O'Connor et. al.; C. D. Vallotton et. al.). Отмечается позитивная роль взаимодействия педагогов и специалистов по развитию речи с родителями для улучшения качества речи детей, специального обучения родителей с целью создания ими обогащенной для овладения ребенком языковыми структурами и развития речи среды (B. Hart, T. R. Risley; S. A. Schmitt, A. M. Simpson, M. Friend). Единичные исследования проведены в нашей стране. В них рассматривалась обусловленность особенностей детской речи со стороны отдельных социальных факторов: многодетности и порядкового номера рождения ребенка (Т. Н. Трефилова) на достаточно больших по объему выборках, либо со стороны множества факторов, но на малых по объему выборках (К. Н. Белогай, Н. А. Сониная). В последнем случае изученные факторы выбраны

бессистемно, на основании имеющихся в литературе корреляций с речевым развитием; изучалась связь уровня детской речи с вербальным интеллектом, образовательным уровнем, сферой профессиональной занятости матери, фактором пола и порядковым номером рождения ребенка, наличием речевых нарушений у родственников [2]. Множество исследований в рамках социально ориентированного направления объединяет имплицитное предположение о том, что социокультурные условия жизни детей непосредственно определяют качественные и количественные характеристики их речи. Таким образом, методологическим основанием исследований является представление о непосредственной социальной детерминации речевого развития ребенка.

В рамках еще одного направления, условно названного коммуникативным, изучаются особенности детско-родительской коммуникации и их влияние на детскую речь. Исследования проведены, в основном, на детях младенческого и раннего возрастов. Изучаются качественные и количественные особенности взаимодействия, которые являются предикторами высокого уровня речи детей (B. Hart, T. R. Risley); выявляются трудности, с которыми сталкиваются родители при создании развивающей коммуникативной среды (K. Durkin et. al.). Изучается роль различных стилей воспитательных и педагогических воздействий родителей как четы и отдельно матерей и отцов (M.-G. Pêcheux, F. Labrell, M. Pistorio; M. Marcos; J. M. Moreno Manso et. al.; N. Pancsofar et. al.) на развитие речи ребенка. Обсуждаются преимущества и недостатки для становления речи младшего ребенка включения в речевое взаимодействие с родителем старших сиблингов (A. Woollett). Показано, что особенности темперамента детей опосредуют материнское поведение и их речевую активность во время детско-родительского взаимодействия (W. E. Dixon Jr., P. H. Smith). Предприняты попытки построения математических моделей детско-родительской коммуникации как нелинейной динамической системы. Показано, что эффект интенсивности внешней стимуляции на изменение характера коммуникации мало заметен. С другой стороны, незначительные изменения в возбудимости ребенка и восприимчивости родителя оказывают значительный эффект на изменение характеристик модели (T. Olthof, E. S. Kunnen, J. Boom). Несмотря на обнаруженную в зарубежных исследованиях важность особенно-

стей детско-родительских отношений для речевого развития ребенка, в нашей стране подобных исследований единицы. Среди них наиболее важной является работа Т. Ф. Базылевич и Т. В. Колядиной (2007): авторы провели исследование социокультурной обусловленности речи старших дошкольников, «в которое впервые были включены координаты: “целостная” индивидуальность — акмеологический статус личности — таксономичность общения с семьей (в семье) и социумом, т. е. внешним миром, через малый социум (семью)» [1, с. 197]. Обнаружено, что высокому уровню речевого развития ребенка сопутствуют гармоничность индивидуальности родителя, его высокий акмеологический статус и широкие связи с социальным миром.

Неоднозначные результаты педагогических воздействий со стороны специалистов по раннему развитию детей на процесс овладения языком (М. O'Connor et. al.; K. Sylva et. al.; C. D. Vallotton et. al.) указывают на необходимость поиска сущностных условий для организации детско-педагогической общности с целью повышения качества педагогического воздействия. Многочисленные исследования позволяют утверждать, что таким условием может стать адекватное задачам языкового воспитания становление онтогенетически ранней общности ребенка со взрослым — детско-родительской общности.

Итак, несмотря на успехи в изучении отдельных факторов становления речевой способности, в исследованиях наблюдаются противоречия между:

- подчеркиваемой важностью различных социокультурных условий для речевого онтогенеза и слабой разработанностью моделей, формирующих комплексное представление о социокультурных воздействиях на процесс речевого развития;

- накопленными в науке знаниями о конкретных факторах, обуславливающих становление речи ребенка, и степенью изученности системообразующих характеристик, опосредующих влияния различных факторов на формирование речи;

- состоянием исследований социокультурной обусловленности речевого онтогенеза в общем и спецификой социокультурных влияний на формирование речи в различных возрастах.

В связи с обозначенными противоречиями существует проблема построения комплексной модели речевого развития, которая проявляется в том, что обусловленность развития речи

в онтогенезе различными социокультурными факторами постулируется, но не уяснена их структура, не выявлены системообразующие компоненты, не изучена возрастная специфика обусловленности, ее функции, а влияние социокультурных факторов на развитие речи зачастую носит неуправляемый характер. С учетом результатов психогенетических исследований и исследования детско-родительской коммуникации в ранних возрастах актуальной задачей современной психологии является поиск факторов общесемейной среды, выступающих в качестве значимых социокультурных детерминант речевого онтогенеза, с учетом социальной ситуации развития ребенка. Ниже будут рассмотрены некоторые выявленные подобные факторы и их значимость для формирования речевой способности ребенка в свете необходимости построения целостной модели социокультурной обусловленности речевого развития ребенка в онтогенезе.

2 Результаты исследования и их обсуждение

Всего исследованиями было охвачено 486 одиночнорожденных детей в возрасте 4–12 лет, 68 однополых пар близнецов в возрасте 7–9 лет и их матери. Основной методикой исследования речи был Гейдельбергский тест речевого развития ребенка, адаптированный на русскоязычную популяцию детей Н. Б. Михайловой в 1990 г. в ИП РАН. На контингенте младшего подросткового возраста использовался вариант Ц-теста (автор оригинальной версии — У. Рац), разработанный Н. Б. Михайловой и апробированный на русскоязычной выборке в 1995 г.

Прежде всего, с помощью метода поперечных срезов было обнаружено, что стиль детско-родительских отношений является важнейшей социокультурной детерминантой речевого развития ребенка на протяжении всего речевого онтогенеза [7].

В исследовании роли особенностей детско-родительских отношений в речевом развитии младшего дошкольника участвовали 60 детей в возрасте от 4 лет 2 мес. до 4 лет 11 мес., проживающие в Москве и посещающие детские сады примерно с 3-х лет, и их матери в возрасте 24–39 лет. Обнаружено, что при невыраженных стилевых предпочтениях в воспитании ребенка (стиль родительского отношения только формируется) наблюдается высокий уровень развития сфер речелингвистической (грамматика и морфология) и речепрагмати-

ческой компетенции младшего дошкольника. В младшем дошкольном возрасте попытки ребенка овладеть речью далеки от совершенства. Ребенок начинает осваивать сферу межличностных отношений со взрослыми: круг его общения — хорошо понимающие и снисходительно относящиеся к его недостаткам в речи значимые взрослые. Сюжетно-ролевая игра как ведущая деятельность возраста находится в стадии становления, поэтому в сфере общения со сверстниками речь еще не приобрела статус необходимого средства налаживания взаимоотношений. Социокультурная ситуация развития младшего дошкольника не требует от него высокого уровня владения речью. Поэтому хорошая мать старается избегать проявлений авторитарности, нетерпимости и недовольства ребенком, постепенно овладевающим социализированными формами речи. Авторитарный гиперсоциализирующий стиль воспитания лишь приводит к пассивному усвоению речевых стереотипов и препятствует формированию осмысленного подхода к усвоению языка.

В исследовании обусловленности речи старших дошкольников типами детско-родительских отношений участвовали 53 ребенка в возрасте 6 лет — 6 лет 11 мес. (19 девочек и 34 мальчика) и их матери в возрасте 25–40 лет. Было обнаружено, что по сравнению с младшим дошкольным возрастом в старшем дошкольном возрасте ситуация речевого развития ребенка претерпевает изменения. Взаимоотношения с другими детьми в рамках коллективных форм игровой деятельности (сюжетно-ролевой, игр с правилами) требуют опосредования хорошим уровнем речи. Ребенок начинает осваивать позицию ученика в различных формах дошкольного обучения, в которых деятельность общения со сверстниками и воспитателями опосредуется вербально. Поэтому от родителей требуется выработка гибкого, ситуативно изменяющегося стиля детско-родительских отношений, который бы способствовал овладению ребенком социализированными формами речевой деятельности, поддерживал его творческие попытки понять закономерности родной речи, но и задавал допустимые рамки речевой активности. При значительном отклонении ребенка от основной линии усвоения речи родитель может занимать авторитарную позицию в вопросах воспитания.

Применительно к младшему школьному возрасту поставленный вопрос изучался на

выборке 60 детей в возрасте 7 лет — 8 лет 11 мес. и их матерей. В младшем школьном возрасте в связи с началом школьного обучения происходят кардинальные изменения в социокультурной ситуации развития ребенка. Учеба становится доминирующей сферой жизнедеятельности. Основным средством взаимодействия со сверстниками и педагогами в рамках коллективно-распределенной учебной деятельности становится речь посредством развернутых языковых средств. Отставания в речевом развитии начинают обуславливать академические достижения ребенка. Эти социокультурные изменения в жизни младшего школьника приводят родителей к необходимости контролировать его достижения, требовать послушания и дисциплины в вопросах овладения знаниями, умениями и навыками, важными для учебы. Это приводит к формированию у родителей авторитарного гиперсоциализирующего стиля детско-родительских отношений, в ходе которых они стремятся контролировать правильность речи ребенка. Как показывает наше исследование, в сфере языковой компетенции такая позиция приводит к положительным результатам.

В исследовании социокультурной обусловленности становления языковой компетенции в младшем подростковом возрасте участвовали 60 детей в возрасте 11 лет — 11 лет 10 мес., из них — 30 девочек и 30 мальчиков, обучающихся в школах Подмоскovie, и их матери в возрасте 32–50 лет. Обнаружено, что в младшем подростковом возрасте высокий уровень языковой компетенции имеют дети, по отношению к которым родители предъявляют недостаточные или, наоборот, чрезмерные требования в выполнении обязанностей. Такой стиль отношения родителя к ребенку отражает осознание неизбежных изменений, которые происходят в личности подростка, поиск родителями новых форм взаимоотношений с ним. Родитель пытается идти навстречу новым потребностям/желаниям ребенка, эта позиция сочетается с изменениями в количестве и качестве предъявляемых к нему требований. Однако боязнь потерять контроль над поведением подростка приводит родителей к возврату на прежние позиции: требования выражаются в трансляции ребенку моральной ответственности за недостаточные успехи в обучении, в том числе в сфере языковой компетенции. В этом возрасте начинается психологическая сепарация ребенка от родителей, достижение относительной автономности является залогом

адекватного личностного развития. Ослабление родительского контроля над поведением ребенка позволяет ему найти такие условия среды, которые позволили бы раскрыть свои индивидуальные задатки. Итак, изменения стилевых предпочтений родителей в воспитании в сторону усиления контролирующей функции, являющиеся ответом на изменения социокультурной микро- и макроситуации развития ребенка, способствуют становлению его речи. Однако в младшем подростковом возрасте родители должны способствовать сепарации ребенка от семейной ситуации развития с целью придания импульса его личностному и когнитивному развитию.

Далее изучалась роль особенностей детско-родительских отношений в становлении речевых способностей в различных социокультурных ситуациях развития ребенка.

Во многих исследованиях отмечено, что феномен близнецовости негативно сказывается на речевом развитии детей. Главной причиной отставания близнецов в речи от одиночнорожденных сверстников является минимизация общения со значимыми взрослыми. В проведенном нами исследовании 68 однополых пар близнецов 7 лет – 8 лет 11 мес. (35 МЗ и 33 ДЗ пары) обнаружено, что наибольшее отставание наблюдается в сферах применения в речи правил грамматики, классификации понятий и использования речи в целях коммуникации. Вместе с тем стратегия родителей на индивидуализацию воспитания каждого ребенка в сочетании с уважительным отношением к уникальному близнецовому статусу детей как паре является наиболее продуктивной для речевого развития детей-близнецов [6]. Таким образом, от родителей требуются дополнительные воспитательские усилия по организации развивающей внутрисемейной среды с целью преодоления негативного влияния фактора близнецовости на процесс формирования речи. Активная воспитательская позиция родителей может компенсировать негативные следствия такого статуса ребенка.

Обобщение результатов зарубежных исследований показывает, что матери с высоким социоэкономическим статусом (далее — СЭС) создают для своих детей более обогащенную речевую среду, чем матери с низким СЭС, с самого раннего возраста. В результате в дошкольном и школьном возрастах дети из семей с высоким СЭС обладают более развитой речью, чем их сверстники из семей с низким СЭС. В нашем исследо-

вании участвовали три группы детей [4]. Первую группу (условно из семей с низким СЭС) составили 30 детей в возрасте 7 лет – 8 лет 11 мес.; семьи состоят на учете в одном из социальных центров помощи малообеспеченным семьям Москвы. Доход таких семей ниже прожиточного уровня, образование родителей, в основном, среднее или среднее специальное, родители заняты неквалифицированным, полуквалифицированным трудом или работают в сфере обслуживания населения. Вторая группа, условно из семей со средним СЭС, состояла из 34 детей того же возраста, которые обучались в обычной общеобразовательной школе Москвы. Третья группа детей, условно из семей с высоким СЭС, — 20 испытуемых в возрасте 7 лет – 8 лет 11 мес., обучающиеся в «элитной» школе Москвы на платной основе. Плату за обучение в этой школе могут позволить себе только обеспеченные семьи. Родители имеют, как правило, высшее образование и работают специалистами на высокооплачиваемых/управленческих должностях. Мы обнаружили положительную корреляцию между СЭС и уровнем речевого развития младших школьников: с ухудшением СЭС семьи наблюдается прямо пропорциональное ухудшение уровня речевого развития детей в сферах морфологии и работы с целостным текстом. Известно, что основные преобразования в речи у младших школьников происходят именно по части оперирования законченными по смыслу текстами и в области познания морфемной структуры слова. Поэтому эти сферы оказываются сензитивны к социокультурным условиям жизни детей. При изучении особенностей детско-родительских отношений в семьях с разным СЭС мы обнаружили, что в группе детей из семей со средним СЭС условием высокого уровня речевого развития в общем и в сферах грамматики, морфологии, значений слов и работы с целостным текстом, в частности, является сознательное использование родителями авторитарного гиперсоциализирующего типа родительского отношения в сочетании со стремлением к кооперативному взаимодействию. Вместе с тем не обнаружено значимых взаимосвязей между особенностями родительского отношения и уровнем речевого развития детей младшего школьного возраста из групп с низким и высоким СЭС в их семьях. Дополнительное анкетирование, проведенное с родителями из обследованных выборок, показало, что в семьях с низким СЭС родители с самого рождения детей минимизировали свой вклад

в их когнитивное развитие; это положение сохраняется и в их актуальной жизнедеятельности. С другой стороны, родители с высоким СЭС чаще, чем остальные родители, заняты своими личными или профессиональными делами. Поэтому, отдавая ребенка на обучение в «элитные» школы, родители в буквальном смысле «оплачивают» не только высокий уровень образования, но и все недостающие ребенку со стороны родителей воспитательные воздействия. Родители с высоким СЭС, как правило уделявшие достаточно времени детям или создававшие для них развивающие условия в прошлом, в силу минимизации времени для функционально значимого детско-родительского взаимодействия в настоящем частично передают воспитательную, развивающую и контролирующую функции родителя «элитному» социальному институту — частной школе. Таким образом, семьи с высоким и низким СЭС сближаются по дисфункции влияния типа воспитания на развитие речи ребенка. Однако отражают эти дисфункции разные социокультурные реалии. Итак, СЭС семьи ребенка является фактором, который определяет формирование у него языковой компетенции. Но эта обусловленность носит системный характер, в основе нее лежат особенности детско-родительских отношений, складывающиеся в семьях с разным СЭС, негативные особенности которых, при определенных возможностях со стороны родителей и усилиях социокультурного окружения, могут быть компенсированы с целью достижения развивающего для речезыковой способности эффекта.

Еще одним фактором, накладывающим отпечаток на развитие речи ребенка, является билингвальная среда. Были исследованы особенности речевого развития младших дошкольников, выходцев из постсоветского Казахстана (казахстанских немцев), проживающих в Германии [8], и младших школьников-армян, обучающихся в российских школах [9]. В первом случае в качестве испытуемых выступили 60 детей в возрасте 4 г. 3 мес. — 4 г. 11 мес. (32 мальчика и 28 девочек), рожденные в Германии и воспитываемые немцами, которые проживали в Казахстане и эмигрировали в Германию. Возраст матерей — 22–35 лет. Семьи живут, в основном, в федеративной земле Баден-Вюртемберг. Во втором исследовании участвовали армянские дети (20 мальчиков и 19 девочек), обучающиеся в средних общеобразовательных школах Москвы, в

возрасте 7 лет — 8 лет 11 мес., и их матери. В обследовании участвовали дети, для которых, по свидетельству матерей, армянский язык является основным средством общения. Отставание билингвов от сверстников из российской выборки наблюдается в обоих случаях. В первом случае дети отстают по способностям понимать/воспроизводить на слух грамматические конструкции, составлять предложения из отдельных слов, в сфере морфологии, запоминания/пересказа текста. Дети-армяне отстают от русскоязычных сверстников в сферах грамматики и семантики предложения, морфологии, использования речи в целях коммуникации и оперирования целостным текстом. Некоторые особенности взаимоотношений с родителями способствуют минимизации влияния фактора билингвизма на формирование русской речи у детей. Однако они отличаются от таковых в российских семьях и обусловлены социокультурными ситуациями, в которых растут дети. Так, обнаружено, что вклад стилей детско-родительских отношений в развитие русской речи у немецких детей обусловлен мотивацией родителей к сохранению в качестве одного из средств общения русского языка. Родители, желающие сохранить у своих детей русский язык, воспитывают их в атмосфере повышенной моральной ответственности. По данным опроса родителей такой стиль воспитания обусловлен и вполне прагматическими мотивами (облегчить коммуникацию с ребенком в сочетании с латентным или открытым нежеланием изучать немецкий язык), и нравственными порывами (сохранить у ребенка русский язык и желание овладевать русскоязычной культурой). В этих семьях дети имеют более высокие оценки по грамматическим и морфологическим способностям, в сфере знания понятий слов по сравнению с немецкими детьми из семей, в которых родители не стремятся к сохранению у детей русского языка. При этом наблюдается отчетливая тенденция к формированию сбалансированного билингвизма у детей из семей, в которых родители руководствуются в сохранении русского языка у детей нравственными билингвистическими мотивами. Можно предположить, что группе семей, в которых родители осознают необходимость изучать немецкий язык и стать частью немецкого общества, требуется систематическая поддержка со стороны общественных организаций, содействующих популяризации русской культуры за рубежом. Цель такой поддержки — помочь сделать ребенка

не только сбалансированным билингвом, но и бикультуралом. С родителями же, которые, приехав в Германию, стремятся к общению в узком кругу себе подобных, поощряют у ребенка изучение русского языка в ущерб немецкому, требуется специальная консультационная работа, цель которой — осознание значимости изучения немецкого языка для адекватной аккультурации. В выборке детей-армян относительно высокие оценки речи имеют дети, чьи родители применяют стиль воспитания «гипопротекция» в сочетании с расширением сферы родительских чувств и низким уровнем проекции на ребенка собственных нежелательных качеств. Такие родители, мало интересующиеся потребностями детей, мало контролирующие их поведение, как ни парадоксально, создают предпосылки для усвоения чужой культуры. В этой ситуации нагрузку по систематическому обучению принимает на себя российская школа. Общение со сверстниками и педагогами стимулирует иноязычных детей и к спонтанному, и целенаправленному овладению русской речью. Роль родителей при этом сводится к невмешательству. Родители пускают воспитание своих детей «на самотек» потому, что в условиях русскоязычного европеизированного общества, родители — носители армянской культуры — могут передать ребенку только национальные традиции, но не могут помочь ему войти в русскоязычную культуру. В том случае, если родители ослабляют воспитательский контроль и «передают» некоторые функции воспитания русскоязычным взрослым — школьным педагогам, руководителям кружков, секций, — это может помочь детям стать бикультурами.

Наконец, на отечественной выборке детей нами было протестировано предположение о том, что наибольший обучающий эффект в развитии речевых способностей в ходе педагогических воздействий будет наблюдаться в отношении детей, в семьях которых сформировались благоприятные для личностного развития ребенка особенности детско-родительских отношений. Нами показано, что в ситуации обучения в зоне ближайшего развития младших школьников при помощи специально разработанной методики правил словообразования дети быстро демонстрируют высокие показатели обучаемости. В исследовании участвовали 60 детей в возрасте 7–8 лет и их матери в возрасте 26–43 лет. Обнаружено, что наилучших результатов добиваются те дети, чьи

родители склонны использовать стиль детско-родительских отношений «кооперация» в сочетании с гибкостью методов воспитания, стремятся помогать ребенку и воспитывать у него инициативность [5]. Полученные результаты были проанализированы в сопоставлении с изложенными выше результатами исследования речевого развития младших школьников с помощью психометрического теста — Гейдельбергского теста речевого развития. В ситуации, когда ребенку необходимо актуализировать имеющееся знание нормативных правил устройства русского языка и его использования в целях общения, высокие достижения имеют дети, к которым родители склонны применять авторитарный стиль воспитания. В ситуации творческого решения ребенком развивающих заданий психолог/педагог актуализирует кооперативный стиль детско-взрослых отношений. Поэтому лучших результатов достигают дети, которые уже имеют опыт таких отношений внутри семьи. Иными словами, получены экспериментальные доказательства того, что адекватные взаимоотношения, сложившиеся в рамках детско-родительской общности, могут стать важнейшим условием формирования детско-педагогической общности и достижения высоких результатов в обучении в речевой сфере.

Выводы

1. Несмотря на многочисленные исследования роли социокультурных факторов в формировании индивидуальных особенностей речи в детском возрасте, проведенные, главным образом, за рубежом, в рамках подходов, условно обозначенных нами как социально ориентированный и коммуникативный, на данный момент не построено комплексной модели социокультурной обусловленности речевого развития ребенка в онтогенезе. Выявлены отдельные факторы, обуславливающие речевые достижения ребенка в различных возрастах, но не выделены системообразующие характеристики, позволяющие подойти к построению интегральной модели социокультурной обусловленности становления речевой способности. Исследования указывают на критическую роль особенностей детско-родительского взаимодействия в становлении речи ребенка как в раннем онтогенезе, так и в более поздние возрастные периоды.

2. Исследование вклада особенностей детско-родительских отношений в формиро-

вание различных речевых способностей на протяжении младшего дошкольного — младшего подросткового возрастов показало, что в различных возрастных периодах один и тот же стиль воспитания может по-разному обуславливать особенности речи детей; формирование адекватного для становления речевых способностей типа детско-родительских отношений является системным ответом семьи как микросистемы на макросистемные изменения социокультурной ситуации развития ребенка в каждом возрастном периоде.

3. Обнаружено, что специфические социокультурные ситуации развития ребенка (в наших исследованиях, это — триадический характер взаимодействия родителя с близнецовой парой, социоэкономический статус семьи, билингвальная среда) могут вносить систематические изменения в характер обусловленности речевого развития ребенка в различных возрастах со стороны типов детско-родительских отношений. Причины этой специфики следует искать в системном характере жизнедеятельности семьи ребенка в социуме, ее включенности в определенный социокультурный контекст в сочетании с целями речевого воспитания ребенка.

4. Экспериментально показано, что при проведении психолого-педагогических обучающих воздействий в речевой сфере в зоне ближайшего развития ребенка удается

достичь наибольшего эффекта в отношении тех детей, которые имели позитивный опыт общения с родителями, применяющих по отношению к своим детям гибкие стратегии воспитания, готовых оказать ребенку необходимую помощь в решении задач развития, вступая с ними в отношения кооперативного взаимодействия и стремящихся к развитию у них инициативности. Адекватные взаимоотношения, сложившиеся в рамках детско-родительской общности, могут стать важнейшим условием формирования детско-педагогической общности и достижения высоких результатов в обучении в речевой сфере.

Заключение

Полученные данные могут быть использованы для организации дальнейших исследований социокультурных факторов речевого развития детей, в коррекционно-развивающих занятиях по развитию их речи и консультационно-профилактической работе психологов и педагогов с родителями. Интегрированные воедино результаты эмпирических исследований и их адекватное теоретическое осмысление позволят построить комплексную модель социокультурной обусловленности речевого развития на разных стадиях онтогенеза с учетом социальной микро- и макроситуации жизнедеятельности ребенка.

Литература

1. Базылевич Т. Ф., Колядина Т. В. К индивидуализированным предикторам речевого развития дошкольника // Мир психологии. 2007. № 4. С. 189–201.
2. Белогай К. Н., Сони́на Н. А. Факторы речевого развития ребенка в период раннего детства // Психолог в детском саду. 2009. № 3. С. 96–106.
3. Равич-Щербо И. В., Чернов Д. Н. Психогенетическое исследование индивидуальных особенностей речи в младшем школьном возрасте // Журнал прикладной психологии. 2005. №1. С. 21–29.
4. Чернов Д. Н. Взаимосвязь типа родительского отношения и речевого развития у младших школьников из семей с разным социоэкономическим статусом [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 1 (15). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/430-chernov15.html> (дата обращения: 16.02.2012).
5. Чернов Д. Н. Влияние стиля детско-родительских отношений на обучение младших школьников // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 74–84.
6. Чернов Д. Н. Речевое развитие детей-близнецов. М.: МГППУ, 2009. 126 с.
7. Чернов Д. Н. Семья как фактор социокультурной обусловленности речевого развития детей в онтогенезе // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2010. № 5 (11). Ч. 4. С. 117–120.
8. Чернов Д. Н. Социокультурная обусловленность развития русской речи у детей в ситуации эмиграции // Психология образования в поликультурном пространстве. 2010. Т. 3, № 3. С. 75–81.
9. Чернов Д. Н. Социокультурная обусловленность становления русской речи у детей в ситуации аккультурации // В мире научных открытий. Серия «Проблемы науки и образования». Красноярск: Научно-инновационный центр, 2011. № 2 (14). С. 228–234.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Шилова Т. А.,
МГПУ, Москва

В статье представлены исследования психологических особенностей отклоняющегося поведения подростков с позиций рассогласования психического развития как причины его возникновения. Рассмотрена идея природы возникновения данного поведения и приведены результаты эмпирического исследования в ее подтверждение. Показана роль аддикции как стремления к уходу от реальности через иллюзорный мир под воздействием психотропных веществ в подростковом возрасте. *Ключевые слова:* рассогласование психического развития, отклоняющееся поведение, психологические особенности отклоняющегося поведения, аддиктивное поведение, гармоничное поведение, проблема мотивации в поведении.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF TEENAGERS' DEVIATING BEHAVIOR

Shylova T. A.,
MCTTU, Moscow

In this article the researches of psychological features of deviating behavior of teenagers from the position of dissonance of mental development as the reasons of its emergence are presented. The idea of the nature of emergence of this behavior is considered and results of empirical research are given in its confirmation. The role of addiction as aspirations to an escape from the reality through the illusory world under the influence of psychotropic substances at teenage age is shown.

Key words: dissonance of the mental development, deviating behavior, psychological features of deviating behavior, addictive behavior, harmonious behavior, motivation problem in behavior.

Введение

Задачи, стоящие перед системой среднего образования, подводят к пересмотру состояния проблемы отклоняющегося поведения у подростков. Значительная роль здесь отводится науке, занимающейся исследованием данной проблемы, что позволяет наметить стратегии решения по снятию отклонений в поведении исходя из системного соотношения задач [1]. Вместе с тем мало изученными остаются вопросы о психологической основе отклоняющегося поведения. Отклоняющееся поведение характеризуется системой поступков, противоречащих принятым в обществе правовым и нравственным нормам. Понятие «отклонение в поведении» следует отличать от терминов «отклонение в развитии», «задержка в развитии», принятых в дефектологии.

Целью данной статьи являлось рассмотрение психологических особенностей отклоняющегося поведения подростков.

1 Современные модели психологических особенностей отклоняющегося поведения

Первые проявления отклоняющегося поведения наблюдаются в детском и подрост-

ковом возрасте в виде несбалансированности психических процессов, нарушения социализации, а также в виде уклонения от нравственного и этического контроля над собственным поведением. Причинами отклоняющегося поведения являются такие факторы, как относительно низкий уровень интеллектуального развития, незавершенность процессов формирования личности, негативное влияние семьи и ближайшего окружения, зависимость детей и подростков от требований группы и принятых в ней ценностных ориентаций, мотивации.

Проблема мотивации в поведении находится в центре внимания психологов, исследующих детерминацию развития личности с отклонениями поведения. Рассматривая мотивацию как многоуровневую систему [3, с. 29], выделяют две основные проблемы: проблемы осознанного и неосознанного в мотивации подростков и проблему понимаемых и реально действующих мотивов. По результатам анализа проведенных исследований отмечается, что среди широких социальных мотивов лучше всего осознаются мотивы самоопределения и самосовершенствования. Реально действующие мотивы не всегда совпадают с понимае-

мыми. Несовпадение реально действующих и известных мотивов мешает подростку увидеть себя в учебном процессе, что создает противоречивость в мотивационной сфере [4, с. 47].

Давая характеристику детей подросткового возраста, у которых возникли отрицательные аффективные переживания, отметим, что у них возникают соответствующие формы поведения: повышенная обидчивость, упрямство, негативизм, замкнутость, заторможенность, эмоциональная неустойчивость. Неадекватные реакции ребенка, в свою очередь, вызывают ответные действия окружающих, подросток как бы находит оправдание своим неудачам, видя причину этого успеха не в себе, а в окружающих людях, обстоятельствах. Другими словами, неадекватная реакция позволяет ребенку не допустить в сознании наличия у себя слабости, неумения, несостоятельности, что приводит к аффекту неадекватности. Рассмотрим подробнее содержание трех вариантов:

1. *Нервно-психические особенности подростков с явлениями психической неустойчивости.* Неустойчивые личности описываются под разными названиями: безвольные, слабовольные, повышено-внушаемые, с неустойчивым настроением, реактивно-лабильные. По уровню расстройств поведения подростков с явлениями психической неустойчивости исследователями выделены две подгруппы.

У подростков первой подгруппы уровень нарушения поведения был расценен как непатологический. Основным мотивом их поступков являлась эмоция удовольствия, стержневыми интересами — игровые. Интеллектуальные интересы выражены недостаточно.

Подростки второй подгруппы выступали с психопатическими признаками органической неполноценности. Выраженность нецеленаправленности в учебной деятельности являлась ведущим признаком. Нарушения поведения носили здесь значительно более выраженный характер: вспыльчивость, конфликтность. Аффективные разряды, сопровождающиеся вегетативно-сосудистой реакцией, часто заканчивались церебростеническими явлениями (головной болью, резкой слабостью).

2. *Нервно-психические особенности подростков с явлениями повышенной аффективной возбудимости.* Феномен подросткового возраста связан с революцией, как биологической, так и психологической. Первая характеризуется эндокринной перестройкой, вто-

рая — явлениями аффективной возбудимости со склонностью к взрывчатости и агрессии, которая нередко является причиной срывов социальной адаптации, в том числе и правонарушений.

3. *Нервно-психические особенности подростков с расторможенностью влечений.* Проявление влечений, относящихся к психосексуальным, в современной подростковой психиатрии рассматривается в рамках возрастной нормы и не расценивается как патология. Формирующееся сексуальное влечение может проявляться в аффективных агрессивных реакциях, направленных на соперников, на лиц, унижающих подростков в глазах объекта влечения, в демонстративных реакциях с целью привлечь к себе внимание.

В ряде случаев наблюдаются влечения, отличающиеся извращенностью: немотивированная агрессия с жестокостью, склонность к бродяжничеству и т.д. Тяжелые формы патологических влечений: импульсивные побег, кражи, склонность к правонарушениям (делинквентное поведение) — способствуют злоупотреблению алкоголем, наркотиками, что для подростков постепенно становится непреодолимым.

По характеру, степени тяжести основного синдрома и его месту в общей клинической картине в этой группе подростков выделены две подгруппы:

1) подростки, у которых расторможенность влечений отличалась патологической непреодолимостью и доминировала в нарушениях поведения;

2) подростки, у которых расторможенность влечений возникала по механизму реакции имитации.

Подростки оказываются одинокими и психологически беспомощными, в связи с этим они осуществляют уход от решения реальных жизненных проблем к искусственному изменению своего психического состояния посредством приема психотропных веществ для поддержания интенсивных эмоций, что приводит к возникновению устойчивого аддиктивного поведения.

Аддиктивное поведение — это одна из форм отклоняющегося поведения с наличием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния, осуществляемого посредством злоупотребления различными веществами (табакокурение, алкоголь, нарко-

тики) или постоянной фиксации внимания на определенных интенсивных эмоциях [4, с. 9]. Основным мотивом личностей, склонных к аддиктивным формам поведения, является активное изменение не удовлетворяющего их психического состояния, которое рассматривается ими чаще всего как «серое», «скучное», «монотонное», «апатичное». Такому подростку не удастся обнаружить в реальной действительности какие-либо сферы деятельности, способные привлечь надолго его внимание, увлечь, обрадовать или вызвать иную существенную и выраженную эмоциональную реакцию. Жизнь видится ему неинтересной, в силу ее обыденности и однообразности. Он не приемлет того, что считается в обществе нормальным: необходимости что-либо делать, заниматься какой-нибудь деятельностью, соблюдать какие-то принятые в семье или обществе традиции и нормы. Можно говорить о том, что у подростка с аддиктивной нацеленностью поведения значительно снижена активность в обыденной жизни. При этом аддиктивная активность носит избирательный характер в тех областях жизни, которые пусть временно, но приносят человеку удовлетворение и вырывают его из мира эмоциональной стагнации (бесчувственности). Здесь он может проявлять недюжинную активность для достижения цели.

Учитывая тот факт, что давление на таких людей со стороны социума оказывается достаточно интенсивным, аддиктивным личностям приходится подстраиваться под нормы общества, играть роль «своего среди чужих». Внешняя социабельность налаживания контактов сопровождается манипулятивным поведением и поверхностностью эмоциональных связей. Такой человек страшится стойких и длительных эмоциональных контактов, вследствие быстрой потери интереса к одному и тому же человеку или виду деятельности и опасения ответственности за какое-либо дело. Стремление говорить неправду, обманывать окружающих, а также обвинять других в собственных ошибках и промахах вытекает из структуры аддиктивной личности, которая пытается скрыть от окружающих собственный «комплекс неполноценности», обусловленный неумением жить в соответствии с устоями и общепринятыми нормами.

Уход от реальности совершается при аддиктивном поведении в виде своеобразного «бегства», когда взамен гармоничному

взаимодействию со всеми аспектами действительности происходит активация в каком-либо одном направлении. При этом человек сосредоточивается на узконаправленной сфере деятельности (часто негармоничной и разрушающей личность), игнорируя все остальные. В соответствии с разрушающей концепцией, существует четыре вида «бегства» от реальности: «бегство в тело», «бегство в работу», «бегство в контакты или одиночество» и «бегство в фантазии».

При выборе ухода от реальности в виде «бегства в тело» происходит замещение традиционной жизнедеятельности, направленной на семью, служебный рост и хобби, изменение иерархии ценностей обыденной жизни, переориентация на деятельность, нацеленную лишь на собственное физическое или психическое усовершенствование. При этом гиперкомпенсатором становится увлечение оздоровительными мероприятиями (так называемая «параноя здоровья»), сексуальными взаимодействиями, собственной внешностью, качеством отдыха и способами расслабления. «Бегство в работу» характеризуется дисгармоничной фиксацией на служебных делах, которым человек начинает уделять непомерное, в сравнении с другими областями жизни, время, становясь трудоголиком. Изменение ценности коммуникации формируется в случае выбора поведения в виде «бегства в контакты или одиночество», при котором общение становится либо единственно желанным способом удовлетворения потребностей, замещая все иные, либо количество контактов сводится до минимума. Склонность к размышлениям, прожекам при отсутствии желания что-либо воплотить в жизнь, совершить какое-нибудь действие, проявить какую-нибудь реальную активность называется «бегством в фантазии». В рамках подобного ухода от действительности появляется интерес к псевдофилософским исканиям, религиозному фанатизму, жизни в мире иллюзий и фантазий.

Характеристиками нормального и гармоничного поведения являются сбалансированность психических процессов и специфических средств решения универсальных проблем адаптации и механизмов защиты [2, с. 46], а также самоактуализация (на уровне характерологических особенностей), ответственность и совесть (на личном уровне). Как норма поведения базируется на этих составляющих индивидуальности, так и аномалии и девиации

основываются на их изменениях, отклонениях и нарушениях.

Целью настоящего исследования было выявление того, что у подростков с отклонением в поведении снижена активность в обычной жизни. Предметом исследования были психологические механизмы и особенности развития аддиктивной личности, активность которой носит избирательный характер. В тех областях жизни, которые, пусть временно, не приносят человеку удовлетворение, вырывают его из мира эмоциональной стагнации (бесчувственности), он может не проявлять активность для достижения каких бы то ни было целей.

2 Методы и методики исследования

Для определения принадлежности испытуемых к типам отклоняющегося поведения личности были использованы следующие методики [5]:

- выявление внешних и внутренних мотивов обучения — методика О. И. Павлюк, направленная на установление основной направленности мотивации учения, силы, устойчивости: интерес к содержанию предмета, к способам работы, к способам учебной деятельности (внутренние мотивы); избегание плохих отметок и связанных с этим неприятностей (внешние мотивы);
- определение положительных и отрицательных эмоций по отношению к школе — методика В. В. Гагай, направленная на выявление представления подростков о школе, а также уровня положительных и отрицательных эмоций ученика по отношению к школе;
- изучение умения достигать цель в условиях помех — методика Г. А. Урунтаевой, направленная на выявление у подростка умения работать при помехах при выполнении однообразной неинтересной деятельности;
- оценка волевой активности. Метод обобщения независимых характеристик — авторская методика Т. А. Шиловой, направленная на определение сформированности волевой активности, исследование волевых качеств, несущих активизирующую и тормозящую функции (целеустремленность, инициативность, выдержка, дисциплинированность).

Был использован качественный метод анализа документов, включавший в себя рассмотрение личных дел испытуемых. Использовались организационные, психодиагностические опросники для выделения характера отклоне-

ний поведения, а также методы статистической обработки данных: коэффициент корреляции Пирсона (r), t -критерий Стьюдента, угловой критерий Фишера (ϕ) — для определения принадлежности испытуемых к группам с отклонениями в поведении. Полученная информация была обобщена и представлена в качестве дополнения к анкетированию.

Методики психодиагностики показали возможность их использования для решения воспитательных и коррекционных задач у подростков, имеющих отклонения в поведении.

Исследование проводилось на базе Туголесского детского дома Московской области в три этапа. В первый период осуществлялась апробация диагностических приемов, выбор методик, адекватных изучению учащихся с разными проявлениями отклонений в поведении. На втором этапе исследования осуществлен психодиагностический анализ полученных данных с целью разработки теоретической модели типологии отставаний в обучении на основе типов рассогласования. И третий этап включал разработку и апробацию развивающе-коррекционных программ с целью снятия или смягчения неблагополучия у подростков с отклонениями в поведении. Всего в исследовании было охвачено триста подростков, имеющих, по отзывам учителей, более или менее выраженные отклонения в поведении.

В процессе экспериментального исследования результаты диагностики по каждому из выделенных критериев сопоставлялись с результатами успешности в учебной деятельности и поведении подростков. Оценка успешности показателей учения и поведения осуществлялась по десятибалльной шкале учителями, воспитателями на основе метода обобщения независимых характеристик. Всего в процессе исследования каждый подросток, участвовавший в эксперименте, получил по 10 оценок во всех сериях эксперимента.

3 Результаты исследования

Результаты перечисленных и частично описанных методик заносились в психологический паспорт личности подростка и являлись основанием к определению необходимости проведения развивающей или коррекционной работы по преодолению разных видов рассогласований в психическом развитии [5].

По результатам исследования выявлено, что отклоняющееся поведение наблюдается у

53 % испытуемых. Сравнение критериев принадлежности подростков к аддиктивным типам личности показало, что у них выделяются следующие психологические особенности:

- сниженная переносимость трудностей повседневной жизни, наряду с хорошей переносимостью кризисных ситуаций;
- скрытый комплекс неполноценности, сочетающийся с внешне проявляемым превосходством;
- внешняя социабельность, сочетающаяся со страхом перед стойкими эмоциональными контактами;
- стремление говорить неправду;
- стремление обвинять других, зная, что они невиновны;
- стремление уходить от ответственности в принятии решений;
- стереотипность, повторяемость поведения;
- зависимость;
- тревожность.

Основными, в соответствии с имеющимися критериями, особенностями подростка со склонностью к аддиктивным формам поведения является рассогласование психологической устойчивости в случаях обыденных отношений и кризисов. В норме, как правило, психически здоровые дети легко («автоматически») приспосабливаются к требованиям обыденной (бытовой) жизни, не так тяжело переносят кризисные жизненные ситуации. Они, в отличие от лиц с разнообразными аддикциями, стараются избегать кризисов и волнующих нетрадиционных событий.

Классическим антиподом аддиктивной личности выступает обыватель — человек, живущий, как правило, интересами семьи, родственников, близких людей и хорошо приспособленный к такой жизни. Именно обыватель вырабатывает устои и традиции, становящиеся общественно поощряемыми нормами. Он консервативен по своей сути, не склонен что-либо менять в окружающем мире, старается исключить риск до минимума и гордится своим «правильным образом жизни». В отличие от него, аддиктивной личности, напротив, претит традиционная жизнь с ее устоями, размеренностью и прогнозируемостью, когда «еще при рождении знаешь, что и как произойдет с данным человеком». Предсказуемость, заданность собственной судьбы является раздражающим моментом для аддиктивной личности. Кризисные же ситуации с их непредсказуемостью, риском и выраженными

аффектами являются для них той почвой, на которой они обретают уверенность в себе, самоутверждение и чувство превосходства над другими. У аддиктивной личности отмечается феномен «жажды острых ощущений», характеризующийся побуждением к риску, обусловленным опытом преодоления опасности.

У подростка существует шесть видов «голода»: голод сенсорной стимуляции, голод по признанию, голод по контакту и физическому поглаживанию, сексуальный голод, структурный голод, или голод по структурированию времени, голод по инцидентам.

В рамках аддиктивного типа поведения каждый из перечисленных видов голода обостряется. Подросток не находит удовлетворения чувству голода в обыденной жизни, стремясь снять дискомфорт стимуляцией тех или иных видов деятельности. Он пытается достичь повышенного уровня сенсорной стимуляции, отдавая приоритет интенсивным воздействиям: громкому звуку, резким запахам, ярким изображениям; признанию неординарности поступков (в том числе сексуальных), заполненности времени, событийности. Из вышесказанного следует, что основным в поведении аддиктивной личности является стремление к уходу от реальности, страх перед обыденной жизнью, склонность к поиску запредельных эмоциональных переживаний даже ценой серьезного риска и неспособность быть ответственным за что-либо. Нарушения поведения, его отклонения от общепринятых норм являются основным проявлением данной склонности в подростковом возрасте.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод о значимости исследований отклоняющегося поведения у подростков, поскольку эти исследования позволяют раскрыть процесс возникновения и формирования аддиктивного поведения. В результате проведенного исследования получены данные о том, что объективно и субъективно плохая переносимость трудностей повседневной жизни, постоянные упреки в неспособностях и отсутствии жизнелюбия со стороны близких и окружающих формируют у аддиктивных личностей «комплекс неполноценности». Они страдают оттого, что отличаются от других, оттого, что не способны «жить как люди». Однако такой временно возникающий «комплекс неполноценности» оборачивается гиперкомпенса-

торной реакцией. От заниженной самооценки, навешиваемой окружающими, подростки переходят сразу к завышенной, минуя адекватную. Появление чувства превосходства над окружающими выполняет защитную психологическую функцию, способствуя поддержанию самоуважения в неблагоприятных микро-

социальных условиях — условиях конфронтации личности с семьей или коллективом. Чувство превосходства зиждется на сравнении «серого обывательского болота», в котором находятся все окружающие, и «настоящей, свободной от обязательств жизни» аддиктивного подростка.

Литература

1. **Романова Е. С.** Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса // Системная психология и социология. 2010. Т. 1, № 2. С. 28–42.
2. **Романова Е. С.** Механизмы психологической защиты. Мытищи: Талант, 1996. 144 с.
3. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. Т. 1, № 1. С. 5–42.
4. **Шилова Т. А.** Социально-психологическая реабилитация аддиктивной личности подростка. М.: МГУССТИ, 2004. 72 с.
5. **Шилова Т. А.** Диагностика психолого-социальной дезадаптации детей и подростков. М.: Айрис-пресс, 2004. 112 с.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ

Аверьянова Е. В.,
МГПУ, Москва

В статье рассматривается вопрос связи ценностной сферы родителей и детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: родители, дошкольники, ценности, ценностные ориентации, тест, общее недоразвитие речи.

PRESCHOOL CHILDREN'S VALUABLE ORIENTATIONS WITH DEVELOPMENTAL SPEECH DISORDERS AND THEIR PARENTS

Averyanova E. V.,
MCTTU, Moscow

In this article the relations of parental values to preschool children with developmental speech disorder are examined.

Key words: parents, preschool children, values, valuable orientations, test, speech disorders.

Введение

Российское общество в настоящее время переживает один из непростых исторических периодов. Социальные потрясения, женская эмансипация, снижение потребности в детях и другие причины привели к появлению в России в начале XX в. нового типа отношений, основанных на позднем вступлении в брак или осознанном безбрачии, уменьшении числа детей в семьях и ослаблении чадолюбия. Последствия этих процессов сказываются и сегодня. С одной стороны, это увеличение количества детей без семьи, воспитывающихся в государственных учреждениях, рост детской беспризорности и безнадзорности в семьях, один из самых высоких в мире уровень аборт-ов и пр., а с другой, как ни парадоксально, — формирование у части родителей особой эмоциональной связи с ребенком, повышение статуса детства в обществе, «детоцентризм» как основа репродуктивной мотивации нового типа [1]. Однако самая большая опасность, подстерегающая наше общество сегодня, — это трансформация ценностной сферы личности. «Общество лишилось духовных и нравственных идеалов. Следствием этого стало то, что совокупность ценностных установок, присущих массовому сознанию (в том числе детскому) во

многом деструктивна и разрушительна с точки зрения развития личности и семьи» [10, с. 24].

Целью данной работы явилось изучение взаимосвязей ценностных ориентаций старших дошкольников с нарушениями речевого развития и их родителей.

1 Современное состояние проблемы изучения ценностных ориентаций детей и родителей

Особую остроту сегодня приобретает изучение изменений, происходящих в сознании семьи, так как в условиях переоценки родителями ценностей современная ситуация отражается в эмоциональной и поведенческой сферах детей. Стала превалировать ориентация на индивидуальность, независимость людей друг от друга, сосредоточенность на себе, своих успехах. «Угасание родительской инициативы» — одна из проблем сегодняшнего дня, о которой с тревогой говорят специалисты по работе с семьей. Она выражается в том, что современные родители в лучшем случае склонны перепоручать образование и воспитание своего ребенка «третьим лицам»; доля времени, посвящаемого ими семейному общению, ничтожно мала; потеряна преемственность в традиции домашнего воспитания,

вопросы педагогической культуры лежат вне сферы интересов родителей [9].

Значительная часть членов современного общества на данный момент направлена лишь на получение дохода для проживания, поэтому, как правило, дети растут сами по себе, теряются ценности семейной жизни, дети становятся мелочными и меркантильными. Часто приходится слышать такие ответы детей: «Быть взрослой — значит покупать, что хочется... Взрослые — это большие люди, делают все, что хотят. Им все можно! Можно играть, сколько хочешь, и никто не заставляет убирать игрушки». Подобные мечты, желания и цели детей, как отмечает А. Кошелева, являются отражением ценностей современных взрослых. Когда потребительские ценности доминируют, обнаруживается дефицит общения и чувств, необходимых для нормального развития детей [8]. Дети, как известно, «зеркало взрослых», они отражают все особенности мира взрослых, они присваивают их формы взаимодействия с окружающим миром, с людьми [7].

Семья оказывает большое воздействие на развитие личности ребенка, социализирующие функции семьи являются очень актуальными в настоящее время. Ошибки, допущенные родителями в процессе воспитания ребенка, формирования его ценностной сферы, могут оказаться невосполнимыми и проявиться позднее в асоциальном поведении ребенка, в личностных отклонениях, в отчуждении [14].

К сожалению, в настоящее время вопрос влияния родителей и других значимых взрослых на формирование ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста недостаточно проработан. Ряд исследователей выделяют в качестве центральной, «базовой» причины нарушений эмоционально-личностного развития детей факторы семейного воспитания и прежде всего отношения в диаде «мать — ребенок» (Н. М. Гордеева, В. С. Манова-Томова, А. М. Прихожан, М. Раттер, А. С. Спиваковская, Б. Филипс и др.). В своем исследовании Н. Б. Полковникова [12] отмечает, что «для формирования аксиологических составляющих личности ребенка старшего дошкольного возраста значимыми являются взрослые “интимного круга общения”, поэтому особое значение в воспитании детей имеет содержание и иерархия ценностных ориентаций этих взрослых, их осознанное

отношение к собственной функции носителей и трансляторов ценностей» [12, с. 96–105]. Г. Б. Черевач указывает на то, что «влияние ценностно-потребностной сферы личности родителей на ценностно-потребностную сферу личности дошкольника, преломляется через родительское отношение и зависит от пола ребенка» [14, с. 124–125].

Однако Е. И. Исакович в своем исследовании говорит о том, что «позиции родителей по разным жизненным вопросам имеют все меньший вес для детей, дети перестают быть носителями семейных традиций» [6, с. 23–24]. Старшие дошкольники, как указывает В. В. Абраменкова, предпочитают ценности равных себе, что связано, по ее мнению, с «культурным взрывом» последних десятилетий, крушением идеалов, нравственных ориентиров, а также кризисом семьи, потерей традиционного авторитета родителей [1, с. 94–95]. Анализ научных источников и собственная практика психологической работы в детских дошкольных учреждениях позволяют отметить важность изучения формирования и динамики ценностных ориентаций у детей с нарушенным речевым развитием, поскольку они являются основой, на которой происходит дальнейшее формирование и развитие личности ребенка.

Таким образом, отсутствие теоретической проработки в сочетании с потребностями современной психолого-педагогической практики определяет актуальность изучения ценностной сферы личности детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития и влияние значимых взрослых на формирование их ценностных ориентаций. Так, с одной стороны, данная работа является продолжением имеющихся в науке подходов к изучению особенностей развития ребенка дошкольного возраста, с другой стороны, вносит новый вклад в теорию и практику психологического изучения развития дошкольников с речевыми недостатками.

2 Условия и методы проведенного исследования

В проведенном исследовании были использованы две методики, направленные на исследование ценностных ориентаций родителей (опросник С. Шварца и Тест системного профиля мотивации Б. Н. Рыжов). Параллельно с помощью методики ИЦОД (Иссле-

дование ценностных ориентаций детей) изучались ценностные ориентации детей. Основными достоинствами этой методики являются: малый удельный вес вербализации, быстрота тестирования, простота поставленной перед детьми задачи, отсутствие временных ограничений на выполнение теста, результаты диагностики не зависят от точности самооценки и способности ребенка к оречевлению. Опыт создания данного диагностического инструментария был описан нами ранее [2].

Основную исследуемую группу составили 78 дошкольников, состояние речевой функции которых квалифицировалось психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) как «общее недоразвитие речи»¹ и относилось ко 2 и 3 уровням по классификации Р. Е. Левиной [11]. Заключение о состоянии речи подтвердили учителя-логопеды, работающие с детьми. Возрастной диапазон обследуемых детей от 4 лет 5 мес. до 7 лет 1 мес. Средний возраст детей 5 лет 8 мес. Все дети имели нормальное интеллектуальное развитие, сохраненный слух и зрение. Дошкольники проживали в г. Москве и посещали логопедические группы ДОО компенсирующего вида.

Одновременно с обследованием детей проводилось обследование их родителей. Группа родителей из 85 человек представлена в основном мамами дошкольников (78 человек). На момент обследования 63 % (54 человека) родителей имели высшее образование и 37 % (31 человек) — среднее и среднее специальное. Средний возраст родителей соответствует приблизительно 34 годам, что по международной классификации (Квинн, 2000) рассматривается как молодость [17]. Опросник С. Шварца направлен на изучение структуры ценностей, оказывающий наибольшее влияние на всю личность человека. В интересах исследования были рассмотрены ценности власти, стимулирования, гедонизма, безопасности и благожелательности (доброты).

Родителям необходимо было проранжировать ценности по степени важности как руководящие принципы в их жизни. Шкала ранжирована от -1 (отвергаемая ценность) до +7 (наиболее важная ценность). Ценности группируются в блоки по общему типу мотивации или по разделению данными цен-

ностями главной цели: ценности *Власти* (включают в себя такие ценности, как власть, благосостояние, социальное признание, авторитетность, сохранение своего публичного образа); *Стимулирования* (интересная жизнь, разнообразие жизни, отвага); *Гедонизма* (удовольствие, наслаждение жизнью, потакание себе); *Безопасности* (чувство принадлежности, национальная безопасность, социальный порядок, взаимоуслужливость, защита семьи, здоровье, чистоплотность); *Благожелательности (доброты)* (ответственность, честность, полезность, верность, духовная жизнь, смысл жизни, зрелая любовь, умение прощать, настоящая дружба). Обработка результатов производилась путем вычисления среднего арифметического балла для каждой ценности во всех группах испытуемых.

3 Результаты и их обсуждение

С помощью разработанной методики было выявлено, что для дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) имеют наибольшее значение гедонистические ценности (61 %), т. е. дети стремятся к получению удовольствия и к наслаждению (рис. 1). Дети в первую очередь выбирали фотографии с изображением конфет и диска с мультфильмами.

На втором месте стоит ценность «здоровье» (58 %), а на третьем — «общение» (56 %). На последнем месте оказались познавательные и духовные ценности, соответственно 42 % и 37 %. Эти данные подтверждены результатами статистической обработки. С помощью U-критерия Манна-Уитни получены достоверные различия между выборами разных ценностей на уровне $\alpha = 5 \%$.

С помощью опросника С. Шварца было выявлено, что для современных родителей приоритетной ценностью является «безопасность» (70 %), что, возможно, связано с общей нестабильной ситуацией в стране. Второе место занимает ценность «доброта» (65,7 %). Лежащая в ее основе доброжелательность сфокусирована на благополучии в повседневном взаимодействии с близкими людьми, сохранение благополучия людей, с которыми индивид находится в личных контактах. Третье место (с небольшой разницей в баллах) разделили ценности «стимуляция» (35,7 %) и «власть» (34,3 %). И наименьшую значимость, по данным исследования, имеет

¹ Далее по тесту ОНР — термин, обозначающий системное недоразвитие речевой функции [11].

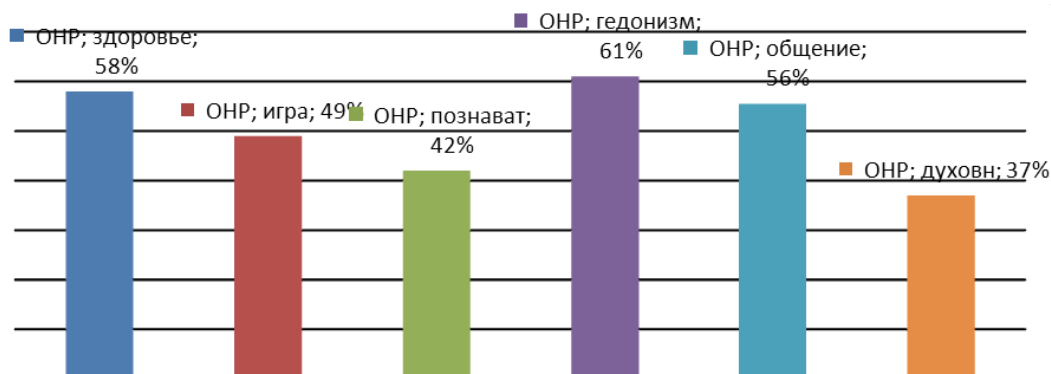


Рис. 1 Ценностные ориентации детей с ОНР, полученные с помощью методики ИЦОД

ценность «гедонизм» (32,6 %). Полученные результаты представлены на рис. 2.

Кроме того, был использован *Тест системного профиля мотивации (ПМ)*, разработанный Б. Н. Рыжовым [13]. Целью исследования является определение количественного соотношения 8 системных характеристик (факторов) мотивации обследуемого и построение с их учетом профиля мотивации на основе ранжирования обследуемым 32 потребностей и ценностей. Каждый родитель получил опросный лист, содержащий инструкцию и бланк теста, напечатанный на оборотной стороне листа. Бланк включает 4 таблицы, в каждой из которых даны списки из 8 потребностей и ценностей. Каждая из этих потребностей и ценностей соотнесена с одним из 8 выделенных системных типов мотивации (репродуктивная мотивация, охранительная мотивация или альтруизм, витальная мотивация, мотивация самосохранения и самоактуализации, нравственный потенциал личности, познавательная мотивация и мотивация самоуважения). Обследуемым взрослым было необходимо, внимательно прочитав таблицу,

проставить в специальной графе против каждой потребности и ценности ее ранг, исходя из значимости этой потребности или ценности лично для него. Исходя из полученных результатов, строился системный профиль мотивации каждого родителя.

С помощью данного теста были получены следующие результаты: 71 % опрошенных (60 человек) в качестве основной отметили репродуктивную мотивацию, которая характеризуется как психическое состояние личности, побуждающее к достижению *личных целей* различного характера через рождение определенного числа детей.

На втором месте значатся «альтруизм» (65,8 % — 55 человек) и «самосохранение» (64,6 % — 54 человека). При альтруистической направленности личности системой ценностных ориентаций являются интересы другого человека или социальной общности, а при «самосохранении» направлены на достижение индивидуальной устойчивости человека во взаимоотношениях со средой. Четвертое и пятое место разделили витальная мотивация (54 % — 45 человек) и «самоуважение»

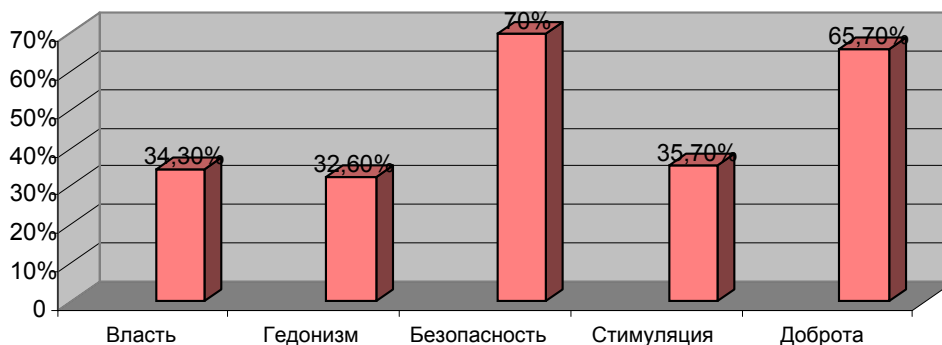


Рис. 2 Ценности родителей детей дошкольного возраста, полученные по результатам опросника С. Шварца

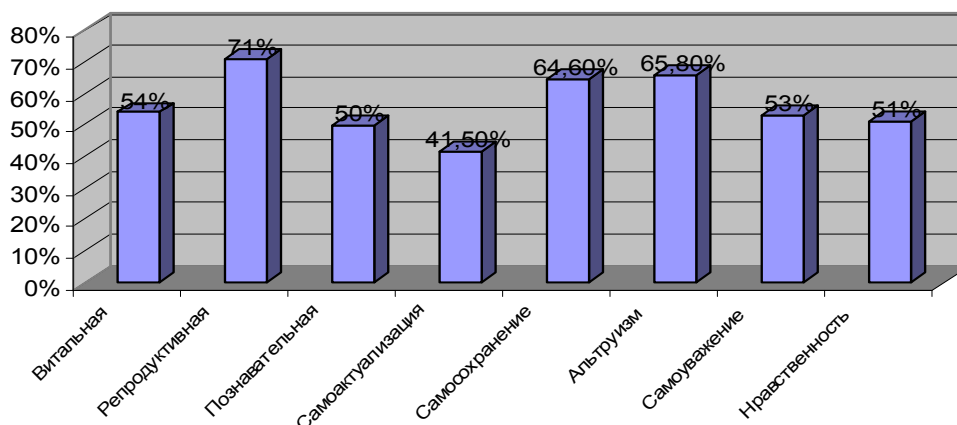


Рис. 3 Ценности родителей детей дошкольного возраста, полученные по результатам опросника Б. Н. Рыжова

Таблица 1

Результаты связи ценностных ориентаций детей и их родителей

Сравнение родителей и детей	Valid	Spearman	t(N-2)	p-level
Познавательные	72	-0,248192	-2,14360	0,035541
Здоровье	69	0,011054	0,09048	0,928172
Духовные	52	-0,097600	-0,69344	0,491240
Гедонизм	53	-0,024381	-0,174170	0,862422

(53 % — 44 человека). «Нравственность» (51 % — 43 человека) и познавательная мотивация (50 % — 42 человека) занимают, соответственно, шестое и седьмое место. И на последнем месте расположилась «самоактуализация» (41,5 % — 35 человек). Полученные данные представлены на рис. 3.

Для выявления взаимосвязи особенностей ценностной сферы родителей и детей был проведен корреляционный анализ с помощью метода ранговой корреляции Спирмена, который показал наличие значимой связи познавательных ценностей родителей и детей ($p \leq 0,05$). Между другими ценностями значимых отношений нет (табл. 1).

Заключение

Наличие корреляции подтверждает предположение о влиянии ценностных ориентаций родителей на формирование ценностных ориентаций детей дошкольного возраста. В своем исследовании Г. Б. Черевач также занималась

вопросом влияния ценностно-потребностной сферы личности (ЦПСЛ) родителей на формирование аналогичной сферы дошкольников. Так, она отмечает: «...между особенностями ЦПСЛ детей и их родителей имеются корреляционные связи, которые можно объяснить как результат влияния ЦПСЛ родителей на формирование ЦПСЛ детей» [14]. Однако следует отметить, что дети не всегда «копируют» родительскую структуру ценностей, поэтому ценность, доминирующая у родителя, может впоследствии отвергаться ребенком и наоборот. «Влияние ЦПСЛ родителей на ЦПСЛ дошкольника преломляется через родительское отношение и зависит еще и от пола ребенка» [14]. Очевидно, также могут иметь значения возрастные и психические особенности. Было бы интересно продолжить изучение этого вопроса и в дальнейшем, для того чтобы выявить, является ли наличие таких связей общей закономерностью или фактом речевого дефекта у детей.

Литература

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: учеб. пособие. М.: ПЕР СЭ, 2008. С. 94–95.
2. Аверьянова Е. В. Разработка методики исследования ценностных ориентаций дошкольников // Проблемы диагностики в современной системе психологического сопровождения детей с ограниченными

- возможностями здоровья: сб. науч. ст. / под науч. ред. Е. С. Романовой, С. М. Валявко. М.: Спутник+, 2010. С. 10–18.
3. **Басва И. А.** Психологическая защищенность и психологическая безопасность современного человека. Психолог и общество: диалог о взаимодействии. Материалы конференции. Москва, 12 февраля 2008 г. М.: Центр развития русского языка, 2008.
 4. **Валявко С. М., Аверьянова Е. В.** О генезисе понятия «ценность» и изучении ценностных ориентаций детей с ОНР старшего дошкольного возраста. Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: материалы второго международного теоретико-методологического семинара: в 2 т. М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010. Т. 1. С. 29–34.
 5. **Вербницкая Л. А.** В переводе на русский // Российская газета. 2011. № 124 (5500).
 6. **Исакович Е. И.** Социальная регуляция семейно-брачных отношений в современной России: автореф. дис. ... канд. соц. наук. М., 2007.
 7. **Козлова С. А.** Современный ребенок как объект исследования преподавателя // Вестник МГПУ. 2009. № 2 (8). С. 8–13.
 8. **Кошелева А.** Не хочу быть взрослым // Мама. Папа. Я. 2012. № 1. С. 6–8.
 9. **Крячко А. А.** Педагогические увлечения современных родителей // Виноград. 2008. № 6 (26). С. 8–11.
 10. **Левчук Д. Г., Потаповская О. М.** Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи России: комплексное решение проблемы. М.: Планета 2000, 2002.
 11. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак-тов пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
 12. **Полковникова Н. Б.** Приобщение старших дошкольников к ценностям как компонент социализации // Дошкольное воспитание. 2010. № 10. С. 96–105.
 13. **Рыжов Б. Н.** Тест системного профиля мотивации. М.: МГПУ, 2009.
 14. **Черевач Г. Б.** Влияние детско-родительских отношений на развитие ценностно-потребностной сферы личности дошкольника: дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2006.
 15. **Schwartz S. H., Bilsky W.** Towards a psychological structure of human values // Journal of Personality & Social countries // In M. P. Zanna (Ed) Advances in Experimental Social Psychology. Orlando: Fl Academic, 1992.
 16. **Whitbeck L. Primary B.** Socialization theory: it all begins with the family // Substance Use and Misuse. 1999. V. 34. Я 7. P. 102–103.
 17. URL: http://fictionbook.ru/author/irina_malkina_piyh/vozrastniye_krizisiy/read_online.html?page=3 (дата обращения: 14.04.2012).

ОТНОШЕНИЕ МОСКОВСКОЙ МОЛОДЕЖИ К РЕЛИГИИ И НРАВСТВЕННОСТИ

Ткаченко А. В.,
МГПУ, Москва

В статье содержится анализ социологического исследования, направленного на выявление уровня религиозности московской молодежи и на обнаружение взаимосвязи между религиозным чувством и нравственными ценностями молодого поколения.

Ключевые слова: религиозность, молодежь, нравственность, мораль, моральный релятивизм, итсизм, социальная норма, социальная система, социальное равновесие.

YOUNG PEOPLE' S ATTITUDE TOWARDS RELIGION AND MORALS IN MOSCOW

Tkachenko A. V.,
MCTTU, Moscow

In this article the analysis of the social research is shown, directed to the exposure of the religiousness level of the young people of Moscow and to the disclosure of the correlation between religiousness feeling and moral values of the young generation.

Key words: religiousness, young people, morals, morality, social standard, social system, social harmony.

Введение

Общество как социальная система нуждается в механизмах, способных поддерживать эту систему в устойчивом равновесии [7, с. 84]. Поэтому уже на ранней стадии своего развития общество разработало систему мер, позволяющих сохранять социальный порядок. Данные меры всегда были направлены на установление и закрепление гармонии в отношениях между людьми. Гармония предполагает стабильность социальной системы и слаженное взаимодействие всех ее структурных элементов. А достичь этой слаженности и стабильности удавалось только с помощью моральной дисциплины, которая является главным требованием всех социальных норм. Иными словами, социальные нормы — право, мораль и т.д. — существуют для того, чтобы общество не разложилось и не распалось, чтобы не было, выражаясь словами Томаса Гоббса, «войны всех против всех» [21, с. 225].

Большинство социальных норм исторически восходят к религиозным запретам и предписаниям. Поэтому, если говорить о морали, о моральной дисциплине или о нравственно-этических ценностях, следует иметь в виду, что из всех институтов общества, имеющих ярко выраженную нормативную (или регулятивную) функцию, именно религия может быть признана первоисточником людских представлений о морали.

Для того чтобы были ясны идейные предпосылки представленного ниже исследования, необходимо подчеркнуть, что мораль — это система норм и ценностей, которые ориентируют человека на благо для других людей. Моральное поведение не может быть безнравственным, а аморальный поступок то же самое, что безнравственный поступок. Вопреки распространенному мнению, мораль — это не просто то, что общество признает для себя приемлемым. Мораль — это то, что общество признает для себя приемлемым именно потому, что иначе общество как социальная система просто начнет деградировать. Поэтому нельзя назвать моральным, например, поведение нацистов, даже если германское общество в целом соглашалось с этим поведением. Деятельность нацистов нарушила гармонию социальных отношений и потому была аморальной. Внесенная ими дисгармония объясняется просто: их деятельность не была направлена на благо для других людей, она была направлена на убийство и разрушение, что не только не соответствует приведенному выше определению морали, но и противоречит самому предназначению любой социальной нормы — защите социального порядка.

Образец морального поведения, предполагающего осознанную и бескорыстную доброжелательность, установлен в виде заповедей во всех традиционных религиях. Требование

любить друг друга, не убивать, не воровать, не лгать и т.п. содержится в священных текстах христиан, мусульман, иудеев, буддистов и других верующих [20, с. 64]. Это подтверждает высказанную мысль о том, что, во-первых, мораль проистекает из религии, а во-вторых, мораль и нравственность — неразрывно связанные понятия. В противном случае следует говорить о моральном релятивизме и согласиться, что мораль зависит от времени, обстоятельств и даже настроения человека и что при необходимости можно украсть или убить, так как сегодня одна мораль, а завтра другая.

Представления людей о морали и нравственности действительно меняются от эпохи к эпохе; достаточно вспомнить, что языческие религии древности не видели ничего плохого в человеческих жертвоприношениях или ритуальном разврате. Но представления людей о морали и сама мораль — это разные вещи. Как утверждал Платон, мнение о предмете и знание о нем не одно и то же [21, с. 91]. Настоящая мораль, как социальная норма, обеспечивающая гармонию внутри социальной системы, — это мораль традиционных религий. И она соответствует определению нравственности: нравственность — это установка личности не делать что-то во вред другим людям. Можно сказать, что мораль — это внешнее, данное обществом требование поступать добродетельно, а нравственность — это внутреннее побуждение поступать таким образом.

Для определения неприемлемого с точки зрения общества поведения есть более подходящий, чем «аморальное поведение», термин «девиантное поведение», т. е. действие, отклоняющееся от принятого в данном типе общества поведенческого стандарта. Целью проводимого исследования не являлось выявление уровня девиации или отношения к девиации среди московской молодежи. Иными словами, не было попытки на основании опроса определить, как и в каких ситуациях поступают молодые москвичи и что они по этому поводу думают. Важнее понять, как они могли бы поступить, если критерием оценки их возможных поступков выступят известные из религиозных учений моральные (нравственные) принципы.

Актуальность исследования определяется происходящими в обществе процессами: ростом преступности и индивидуализма при внешнем признании социального института

религии, необходимость существования которого еще в недавнем прошлом пытались отрицать. Вместе с тем распространение девиантного поведения, особенно среди молодежи, имеет прямую связь с переживаемой обществом ломкой традиционных нравственных ориентиров, основанных на религиозных учениях.

1 Условия проведения исследования

В 2011 г. на базе Московского городского педагогического университета и нескольких школ Москвы был проведен опрос с целью выявления взаимосвязи между уровнем религиозности молодежи и ее нравственным состоянием. Опрос проводился методом анкетирования и явился продолжением той работы, которую осуществляет кафедра общей и прикладной социологии ИПССО ГБОУ МГПУ в течение последних пяти лет.

В начале исследования были поставлены 3 гипотезы.

1) Верующий человек более серьезно относится к этическим нормам, поскольку в большинстве своем эти нормы исходят из религиозных предписаний. Это не значит, что человек, считающий себя верующим, обязательно поступает добродетельно, а неверующий — аморально. Это значит, что верующий с большим вниманием относится к требованиям морали и меньше раздумывает, какие из них принять, а какие отвергнуть как неудобные.

2) Отношение молодых москвичей к религии и морали находится в определенной зависимости от их возраста: старшеклассники больше интересуются нравственными и религиозными вопросами, чем студенты. Это не значит, что люди школьного возраста более восприимчивы к религиозным проповедям и нравоучениям. Это значит лишь то, что старшие поколения воспитывались в условиях господства атеистического мировоззрения или, как большинство современных студентов, воспитывались родителями, полностью социализированными в атеистическом обществе. Кроме того, нынешние студенты как личности формировались в период нравственной деградации российского общества в 1990-е гг. А школьники прошли социализацию в 2000-е гг., когда произошло уже некоторое привыкание к религии и общество несколько стабилизировалось.

3) Молодые москвичи легко идентифицируют себя с конкретными религиозными

конфессиями, но по факту остаются неверующими, поскольку имеют смутные представления обо всех религиях. Это не значит, что большая часть молодежи отвергает религиозную веру. Это значит, что все люди во что-то верят и большинство москвичей готовы признать веру в Бога, но именно как абстрактную веру в Нечто, от чего мы зависим. Выражаясь словами О. Вейгаса, современный молодой москвич «мирской в религии», а не «религиозный в миру» [2, с. 143]. Большинство молодых людей готовы назвать себя православными, но не готовы следовать всем моральным предписаниям православия и выполнять все его обряды. Это происходит потому, что, во-первых, молодежь плохо знает религию, а во-вторых, религиозные ценности не всегда вписываются в современный образ жизни [17, с. 66].

Кафедра опросила 400 человек, причем специально таким образом, чтобы в выборку попало примерно одинаковое количество юношей и девушек и абсолютно равное количество школьников и студентов — по 200 человек. Большинство школьников — это учащиеся 10–11 классов в возрасте 15–16 лет, большинство студентов — это учащиеся по специальностям гуманитарного профиля, молодые люди в возрасте от 17 до 22 лет.

Представленная респондентам анкета состояла из 3 блоков: первый блок содержал вопросы, направленные на выявление уровня религиозности молодежи; второй блок демонстрировал восприятие молодежью религиозных заповедей; третий блок посвящен определению нравственных ориентиров молодых москвичей и москвичек.

2 Отношение московской молодежи к религии

При анализе результатов исследования выяснилось (в подтверждение 3-й гипотезы), что абсолютное большинство опрошенных признали себя православными. Это 304 человека (76 %). Для сравнения, в ходе аналогичного опроса в 2010 г. таковыми назвали себя 80 % респондентов [19, с. 419]. К неверующим причислили себя 62 человека (15,5 %), что приближается к данным фонда «Общественное мнение», согласно которым неверующими признают себя 17 % россиян [12], и к данным ВЦИОМ [15, 22]. Двенадцать человек отнесли себя к мусульманам и столько же назвали неправославными христианами (протестан-

тами, католиками, армянами), и тех, и других — по 3 %. Меньшее число респондентов приходится на иудеев — 6 человек (1,5 %) и приверженцев неавраамических религий (буддизма и восточных культов) — 4 человека (1 %).

Оценивая уровень своей религиозности по 10-балльной шкале, верующими и колеблющимися признали себя 186 человек (46,5 %) — 109 школьников и 77 студентов, а неверующими и колеблющимися — 214 человек (53,5 %) — 91 школьник и 123 студента, что подтверждает как 2-ю, так и 3-ю гипотезы. Обращает на себя внимание тот факт, что из 10 баллов большинство выбирали края шкалы (1 или 10 баллов) или середину (5–6 баллов), но самый популярный ответ — 5 баллов (16,25 %) — стоит ближе к неверию, чем к полной вере.

Условно лиц, оценивших уровень своей религиозности от 1 до 5 баллов, можно назвать неверующими (53,5 %). Условно потому, что из ответа на предыдущий вопрос явствует, что неверующими признают себя менее 1/3 этих респондентов (15,5 %). Следовательно, число тех, кто колеблется с выбором позиции в отношении религии, крайне велико. Скорее всего, большая часть респондентов данной категории относится не столько к атеистам, сколько к приверженцам агностицизма и итсизма. Агностик не верит без убедительных доказательств, а итсист признает лишь то, что «что-то есть» выше нашего разума. Но, поскольку все эти молодые люди оценили свою веру на 5 и менее баллов, можно заключить, что, даже сомневаясь, они симпатизируют неверию, по крайней мере, в той его части, которая касается скепсиса в отношении существования антропоморфного Бога в том виде, как его представляют традиционные авраамические религии.

Лиц, оценивших уровень своей религиозности от 6 до 10 баллов, чуть меньше — 46,5 %, и условно их можно охарактеризовать как верующих. Условность такой характеристики вытекает из следующего факта: менее 1/4 респондентов, попавших в данную категорию, оценили свою веру на 10 баллов (11,5 %), а остальные испытывают некие сомнения (35 %). Учитывая, что абсолютно неверующие в их число не попали, так как их вера распределилась между 1 и 2 баллами шкалы, следует признать, что молодые люди, оценившие свою веру от 6 до 10 баллов, либо во что-то верят, либо готовы изменить свое отношение к религии в любой момент. Если

те, кто, не задумываясь, соотнесли свое религиозное чувство с 10 баллами, глубоко верят, то отметившие в анкете 6–9 баллов походят на итсистов: они верят, но, в силу незнания и невоцерковленности, верят абстрактно — не в то, чему учат традиционные религии, а в то, что подсказывает интуиция. Следовательно, всех этих людей можно назвать верующими.

Как видно, сторонников итсизма определить сложнее, чем явных атеистов и истинно верующих, но их число превышает число атеистов, верующих и агностиков вместе взятых. Итсисты попали как в категорию скорее верующих, так и в категорию скорее неверующих. А учитывая расплывчатость их веры, надо признать такую же расплывчатость их убеждений, включая моральные. Молодежь с абстрактной, поверхностной верой должна иметь и поверхностную нравственность. Здесь уместно напомнить, что при 53,5 % неверующих 76 % опрошенных назвали себя православными. Условность такого определения доказывает не только слишком большой процент итсистов и агностиков среди респондентов, но и следующий вопрос анкеты: «Имеются ли в Ваших семьях какие-либо религиозные традиции?» 67 % опрошенных молодых москвичей отметили, что в их семьях есть религиозные традиции, но большинство (36 % из 67) (в подтверждение 3-й гипотезы исследования) добавили, что им не придается значение. Таким образом, число семей, в которых отсутствуют религиозные традиции и обряды (32,75 %), и число семей, не придающих традициям значения (36 %), в совокупности более чем в 2 раза превышают число семей, соблюдающих хоть какие-то обряды (31,25 %).

Значительная часть молодых москвичей (40,75 %) посещают религиозные службы раз в год или реже, а 35 % — никогда, что подтверждает 3-ю гипотезу. Следует обратить внимание на то, что регулярно посещают храмы чаще школьники, а никогда туда не ходят в основном студенты (в подтверждение 2-й гипотезы). Так, раз в неделю или чаще храмы посещают 2,75 % школьников против 2 % студентов, что находится в пределах статистической погрешности. Зато раз в месяц или раз в несколько месяцев в храмы ходят уже 12,5 % школьников против 7 % студентов. Раз в год или реже в церкви появляются 18,75 % школьников против 22 % студентов. Особенно большой контраст между религиозностью школьников и студентов показывает их ответ об отсутствии

практики посещения религиозных служб: никогда не ходят в храмы 14 % школьников и 21 % студентов. Причем если в 2010 г. из 400 опрошенных ИПССО москвичей лишь 8 ответили, что ходят в храмы раз в неделю или чаще [19, с. 420], то в 2011 г. так ответили уже 19 человек. Однако этот факт не говорит о положительной динамике в христианизации общества, так как разница между 2 и 4,75 % укладывается в рамки статистической погрешности. Более половины респондентов знают лишь самые известные религиозные праздники (в подтверждение 3-й гипотезы). Данные 2010 г. с 53 % знающих о главных праздниках практически совпадают с данными 2011 г., которые выявили 54 % таковых лиц. Исходя из предыдущих опросов, можно с уверенностью сказать, что самые известные религиозные праздники — это Рождество, Крещение и Пасха, суть которых проще всего понять: Христос родился, крестился, умер и воскрес [13; 19, с. 420]. Кроме того, именно про эти торжества чаще всего рассказывает телевидение. И если в 2010 г. эти праздники постоянно отмечали 8 % опрошенных, то в 2011 г. — 15 %.

Вторую гипотезу исследования подтверждает выявленное различие в религиозном поведении школьников и студентов. Постоянно отмечают религиозные праздники 11,75 % школьников и только 3,25 % учащихся вузов, в то время как никогда их не справляют 3,25 % школьников и 11,5 % студентов. Иными словами, периодичность встречи религиозных праздников 15–16-летними зеркально противоположна периодичности участия в религиозных празднествах их старших братьев и сестер. Но в любом случае абсолютное большинство молодых москвичей либо отмечают только самые известные праздники (28,5 % школьников против 25,25 % студентов), либо отмечают их крайне редко (6,5 % школьников против 10 % студентов). Любопытно, что 41,75 % респондентов уверяют, что если и принимали участие в религиозных обрядах, то только потому, что «это необходимо для верующего». Чаще всего так отвечали школьники (в соответствии со 2-й гипотезой) — 24 % против 17,75 % студентов. То, что 9,5 % неверующих указали ту же причину участия в религиозных обрядах, объясняется просто: как уже было выше сказано, в одну группу с абсолютно неверующими могли попасть итсисты, верующие лишь на уровне подсознания и потому отрицающие традиционные верования.

Никогда не участвовали в обрядах 33 % респондентов, причем число школьников и студентов, сказавших это, практически совпадает — примерно по 16,5 %. Участвовали в обрядах потому, что обряды красивы, 7,5 % опрошенных, сходили из любопытства — 8 %, а сходили за компанию с друзьями или родственниками — 9,75 %. Таким образом, большинство либо считают участие в обрядах чем-то безоговорочно важным, либо вообще их игнорируют.

В целом, степень приобщения молодых москвичей к религиозным знаниям и традициям невелика: почти 40 % не знают ни одной молитвы, 90 % не читали Священное Писание, заходят в храмы крайне редко и жить по религиозным предписаниям не собираются [19, с. 420–421]. Выбирая для себя одежду или украшения, даже верующие редко задумываются о религиозных запретах (в подтверждение 3-й гипотезы о низкой воцерковленности молодежи). Лишь 5,75 % опрошенных (только верующие) стараются выбирать одежду так, чтобы она не противоречила религиозным предписаниям (9 %), и среди них больше неверующих, охарактеризовали религиозную символику на своих украшениях как часть модного стиля. Примерно пятая часть опрошенных (22,75 %), в основном верующие, отметили, что их одежда соответствует религиозным предписаниям, «но, если вещь очень понравится, ее можно купить». Пренебрежительное отношение к религиозным канонам просматривается уже в этом ответе, но важнее всего то, что абсолютное большинство — 62,5 % (из них 23,5 % верующих) — вообще признались, что их внешний вид никак не связан с религией.

Похожие результаты дали ответы на вопрос о влиянии религии на учебу или

работу московской молодежи: более половины (61,25 %) респондентов никак не связывают свою учебу или работу (а учеба для большинства опрошенных — основной вид трудовой деятельности) с религией (что подтверждает 3-ю рабочую гипотезу). Важно подчеркнуть, что среди ответивших так почти 20 % — люди верующие. Треть опрошенных (31,75 %) усматривают возможность влияния религии лишь на взаимоотношения внутри учебного (рабочего) коллектива. Они стараются помогать друг другу, сдерживают гнев на сотрудников и поздравляют коллег (одноклассников) с главнейшими религиозными праздниками. Но сам выбор работы (специальности) в их сознании никак не связан с религиозными убеждениями. Это значит, что если по долгу службы им придется совершить некое аморальное деяние, то, скорее всего, они совершат его, не задумываясь. Ведь только 7 % самых верующих респондентов сказали, что выбранная ими работа (учеба) не противоречит религиозным правилам.

Тем не менее большинство верующих — как приверженцев традиционных религий, так и итсизма — стараются соответствовать религиозным этическим нормам, для них это не пустой звук. В доказательство 1-й гипотезы исследования можно привести данные, полученные при ответах на вопрос о влиянии религии на образ жизни респондентов. Для наглядности эти данные помещены в таблице 1.

Таблица 1 показывает, что именно верующие готовы признать, что они живут (6 %) или стараются жить (32 %) в соответствии с религиозной этикой, в то время как неверующие сами решают, как им жить (40,25 %). Только за счет большой консолидации неверующих стремление жить так, как хочется, перевесило

Таблица 1

Влияние религии на образ жизни верующей и неверующей молодежи

Религия и образ жизни	Частота			В процентах		
	Верующие	Неверующие	ВСЕГО	Верующие	Неверующие	ВСЕГО
Живут по предписаниям религии	24	6	30	6	1,5	7,5
Стараются соответствовать религиозным этическим нормам	128	47	175	32	11,75	43,75
Сами решают, как им жить	34	161	195	8,5	40,25	48,75
ИТОГО	186	214	400	46,5	53,5	100

желание соответствовать религиозно-этическим нормам (48,75 % против 43,75). Идея делать все по-своему очень соблазнительна, и почти половина молодежи не устояла перед этим соблазном. То, что по предписаниям религии живет меньшинство (всего 7,5 %), подтверждает 3-ю гипотезу и в свете ответов на все другие вопросы кажется очевидным. Значение имеет тот факт, что именно верующие видят особую необходимость жить по религиозным предписаниям. Неверующие, считающие так же, конечно же, относятся не к атеистам, а к колеблющимся агностикам или итсизмам.

Проведенный опрос также выявил отношение молодежи г. Москвы к современному духовенству. Выяснилось, что школьники немного больше доверяют духовенству, но даже верующие из-за низкой воцерковленности и приверженности итсизму часто отказывают Церкви в симпатии. В целом, духовенству не доверяют 58 % опрошенных. Среди них 43,5 % — неверующие и 34 % — студенты. Доверяет духовенству меньше половины респондентов — 42 %. Среди них 32 % — верующие и 26 % — школьники. В 2010 г. уровень доверия духовенству был значительно выше [19, с. 421]. В оценке деятельности духовенства нашли отражение три социальных факта: во-первых, общий кризис доверия в современном российском обществе [16]; во-вторых, господствующая десятилетиями светская система воспитания и образования; в-третьих, антицерковная политика многих СМИ, рассказывающих о том, как богатеет в наше кризисное время Церковь. Таким образом, в восприятии молодежи духовенство остается странным, архаичным и чужеродным явлением, но при этом имеющим духовный авторитет. Доверие к духовенству падает тогда, когда люди сталкиваются с несоответствием поведения священнослужителя и тех ценностей, которые он проповедует. Настороженное отношение итсизмов к православному духовенству можно преодолеть лишь наглядными примерами, когда слово священника не расходится с его делом.

В конце первого блока анкеты был поставлен вопрос об отношении молодых москвичей к возможности включения в учебную программу школы или вуза религиозно-этического курса. Имелась в виду такая учебная дисциплина, которая знакомила бы учащихся с основными положениями религиозных

доктрин. По этому вопросу мнения школьников и студентов почти совпадают. Большинство (более 1/3, или 35,5 %) высказалось за введение ознакомительного курса вроде «Истории религий» или «Общего религиоведения», что подтверждает 3-ю рабочую гипотезу. Второй по популярности ответ: «Любую религиоведческую дисциплину можно преподавать лишь факультативно, по желанию учащихся» (27,25 %). Это неудивительно, если вспомнить, что почти 50 % опрошенных «сами решают, как им жить». Однако, помимо собственных современных молодежи индивидуализма и свободомыслия, на данный ответ могло повлиять элементарное нежелание серьезно учиться, поскольку учеба — это немалый труд. Пятая часть респондентов (20,25 %) высказались в пользу введения обязательного предмета «Основы религиозного знания» или «Основы православия», причем указали, что, по возможности, этот предмет должен преподавать священнослужитель. И лишь 17 % отвергли любую идею «пропаганды религии в стенах учебных заведений», ссылаясь на известное со школьной скамьи положение Конституции РФ о светском характере государства и, следовательно, государственного образования. 17 % близки к 15,5 % московской молодежи, отвергающим любую религию.

3 Отношение московской молодежи к религиозной морали

Прежде чем перейти к выявлению представлений молодежи о морали, в ходе исследования пришлось выстроить связующее звено между блоком вопросов о религии и блоком вопросов о нравственности. Таким связующим звеном стали вопросы об отношении респондентов к иудео-христианским заповедям и так называемым смертным грехам. Независимо от того, понимают ли сами опрошенные существующую связь между религией и нравственностью [8], ответы на вопросы второго блока показывают исследователю несомненное наличие таковой связи.

В таблице 2 в обобщенном виде приведены итоги 10 вопросов о значимости для респондентов библейских заповедей. Из нее видно, что самые важные для молодежи заповеди касаются межличностных отношений: «Не убивай», «Не кради», «Почитай отца и мать» и, вопреки распространенному суждению, «Не прелюбодействуй».

Таблица 2
Значимость библейских заповедей
для московской молодежи

Заповеди	Рейтинг (в порядке убывания значимости от 1 до 10)
<i>Почитай единого Бога</i>	6 место
<i>Не делай себе кумира</i>	8 место
<i>Не произноси имени Бога напрасно</i>	9 место
<i>Посвящай один день недели Богу (единственная неважная)</i>	10 место
<i>Почитай отца твоего и мать твою</i>	3 место
<i>Не убивай (самая важная)</i>	1 место
<i>Не прелюбодействуй</i>	4 место
<i>Не кради</i>	2 место
<i>Не лжесвидетельствуй</i>	5 место
<i>Не желай дома ближнего твоего</i>	7 место

Позиции верующих и неверующих, школьников и студентов по вопросам межличностных отношений во многом совпадают, хотя неверующие проявляют больше колебаний. Менее важными заповедями признаются те, что касаются почитания Бога (и это при том, что 76 % назвали себя православными). В подтверждение 1-й гипотезы можно сказать, что верующие признают важными все заповеди без исключения, а неверующие испытывают сомнения касательно четырех первых заповедей. Однако неважной для исполнения заповедью признается лишь одна — 4-я — «Посвящай один день Богу». Очевидно, она просто непонятна для итсистов, составляющих значительную массу среди опрошенных. Людям, верящим в Нечто свыше, Судьбу, Науку, Прогресс или в себя, но не верящим в Бога, сотворившего человека по Своему образу и подобию, не может быть ясно, зачем посвящать один день недели Творцу. А это подтверждает 3-ю гипотезу исследования.

Был задан вопрос: «Какие поступки Вы могли бы оправдать?» В перечне вариантов ответов в завуалированной форме указывались 7 смертных грехов (в западном описании), и именно верующие, доказывая 1-ю гипотезу, чаще всего отвечали, что не могут оправдать ни один из них. В целом, верующие и неверующие молодые люди из всех 7 грехов готовы оправдать только алчность, что полностью

соответствует духу нашего времени [1, 5]. Отвечая на вопрос «Готовы ли Вы оправдать приобретение денег или имущества при любой возможности?», относительное большинство (47,5 %) ответило утвердительно. Из этих 47,5 % 28,5 % — неверующие. Зато из затруднившихся дать ответ 37 % большая часть — верующие (20,5 %).

Пьянство и чревоугодие [14], а также зависть не оправдывают 53 %, причем неверующие чаще, чем верующие, затрудняются ответить или чаще склонны оправдать эти грехи. Похожая ситуация с отношением к гордыне (презрению к людям), которую отвергают 55 % опрошенных. Лишь в случае с гневом только относительное большинство (36,25 %) сочло представленный грех достойным осуждения. Из них 20,25 % — верующие. Респондентам был задан вопрос: «Готовы ли Вы оправдать грубость в ответ на несправедливость?» Фактически мнение молодежи разделилось на три равные позиции: чуть больше трети осуждают гнев (36,25 %, в основном верующие), менее трети — оправдывают (30,25 %, в основном неверующие) и около трети — затруднились ответить (33,5 %, больше неверующие).

Более всего молодежь осуждает уныние и прелюбодеяние. Против этих грехов высказались 60 % опрошенных. Отрицание уныния можно объяснить присущим молодежи оптимизмом, который подкрепляется здоровьем и радужными надеждами на будущее. Попытка найти объяснение в малом количестве прожитых лет и в недостатке испытанных страданий бесперспективна, так как вряд ли кто-нибудь станет отрицать, что подростки переносят смерть близких, бедность, болезни или неудачи в любви менее остро, чем взрослые люди. Важно отметить, что позиция неверующих в отношении уныния выглядит более либеральной: отвечая на вопрос «Готовы ли Вы оправдать самоубийство после длительной полосы жизненных неудач?», неверующие в 2 раза чаще отвечали, что готовы, и в 2 раза чаще затруднялись ответить. Осуждают же самоубийство больше верующие (32,5 % против 27,5 неверующих).

Достоинно внимания осуждение молодежи прелюбодеяния и супружеской измены. Заманчиво объяснить это осуждение малым жизненным опытом респондентов, но, видимо, полученные данные нуждаются в ином объяснении. По статистике, Россия занимает одно из первых мест в мире по разводам, и эти

разводы не могут пройти мимо глаз детей разводящихся. Именно здесь, а не в юном возрасте респондентов следует искать причину неприятия измен.

4 Отношение московской молодежи к нравственности

В подтверждение 1-й гипотезы следует сказать, что хотя верующие люди допускают возможность безнравственного поступка, но они чаще, чем неверующие, не признают его вовсе (24 % против 11). В данном случае можно опять поставить знак равенства между понятиями «безнравственный поступок» и «аморальный поступок». Разницы между этими понятиями не увидели и сами респонденты. Большинство из них (40,75 %), рассматривая вопрос о допустимости совершения безнравственного поступка с одобрения общества, ответили на него вопросом: «А почему бы и нет? Сейчас в обществе принято много такого, что не одобряется религией». Данный ответ подтверждает 3-ю гипотезу, так как, несмотря на причисление себя к православию, молодежь с легкостью отбрасывает те положения православной религии, которые мешают ей жить и, с точки зрения современного общества, кажутся устаревшими.

При этом нельзя не обратить внимание на тот факт, что респонденты признают безнравственность своей позиции, хотя она и совпадает с мнением общества. Не стоит забывать, что в формулировке заданного вопроса имелось указание на «совершение безнравственного поступка», и большинство опрошенных согласилось с его возможностью. Однозначно отвергли мысль о безнравственном поступке 34,75 % респондентов, а 24,5 % заметили, что религиозные нормы никак не относятся к их выбору своей линии поведения.

В подтверждение 1-й гипотезы молодежь, особенно неверующая, демонстрирует большую терпимость и безразличие к людям, совершающим аморальные поступки при отсутствии видимого вреда для других. Терпимо и с пониманием к безнравственным людям относятся 56 % опрошенных, среди них 29,5 % — неверующие. Безразличное отношение характерно для 26,75 %, из которых 20 % — также неверующие. Зато резко отрицательно к людям, совершающим дурные поступки, относятся именно верующие — 13,25 % против 4 % неверующих. Таким образом, верующие либо отвергают безнравственные деяния, либо пытаются понять мотивы лиц, совершающих подобные поступки, в то время как неверую-

Таблица 3

Представления верующей и неверующей молодежи о причинах пренебрежения моралью

Причины пренебрежения моралью	Частота			В процентах		
	Верующие	Неверующие	ВСЕГО	Верующие	Неверующие	ВСЕГО
Люди не осознают важности моральных норм для общества	81	42	123	20,25	10,5	30,75
Люди просто пытаются самоутвердиться	50	38	88	12,5	9,5	22
Люди уверены, что их не накажут	24	44	68	6	11	17
Люди привыкли не соблюдать установленные другими правила	19	33	52	4,75	8,25	13
Затруднились ответить	10	25	35	2,5	6,25	8,75
Нормы морали слишком сложны для соблюдения	2	32	34	0,5	8	8,5
ИТОГО	186	214	400	46,5	53,5	100

Таблица 4

**Представления верующей и неверующей молодежи
о возможности оправдания безнравственных поступков**

Причины для оправдания безнравственности	Частота			В процентах		
	Верующие	Неверующие	ВСЕГО	Верующие	Неверующие	ВСЕГО
Юный возраст	75	42	117	18,75	10,5	29,25
Действие в состоянии крайней жизненной необходимости	20	48	68	5	12	17
Незнание норм морали	37	30	67	9,25	7,5	16,75
Нет оправдания	29	38	67	7,25	9,5	16,75
Незначительность причиненного людям морального и матери- ального ущерба	23	37	60	5,75	9,25	15
Другое («Любые», «Это их дело», «Иначе можно свихнуться»)	2	19	21	0,5	4,75	5,25
ИТОГО	186	214	400	46,5	53,5	100

щие часто вовсе не замечают аморального поведения окружающих. Основная причина в том, что равнодушие и моральный релятивизм характерны для всего современного российского общества, а молодежь — лишь его часть [3].

Таблица 3 показывает причины, по которым, с точки зрения молодежи, люди могут пренебрегать моралью. И хотя самый популярный ответ: «Люди не осознают важности норм морали», верующие отвечали так в 2 раза чаще. Зато неверующие чаще ссылались на сложность моральных норм, привычку или отсутствие должного наказания. Затруднившихся дать внятный ответ также больше среди неверующих. Все это подтверждает 1-ю гипотезу.

Характерное для верующих желание разобратся во внутренних мотивах поведения лиц, пренебрегающих моралью, видно из их ответов о том, что люди либо не понимают важности морали, либо пытаются самоутвердиться, отрицая моральные нормы. Нетрудно заметить, что почти все ответы верующих консолидированы в этих двух вариантах ответа (32,75 % из 46,5), в то время как позиция неверующих достаточно размыта. Верующим изначально ясно, что есть конкретные поступки, которые религией запрещены. Неверующие, агностики и итсисты не имеют столь четких нравственных ориентиров, и им не на что

опереться в своей позиции. Это говорит как о влиянии свойственного итсистам абстрактного мировоззрения, так и о более серьезном отношении верующих к проблемам морали.

Из таблицы 4 видно, что верующие оправдывают безнравственные поступки юным возрастом (18,75 %) или незнанием норм морали (9,25 %), а неверующие — либо крайней жизненной необходимостью (12 %), либо возрастом (10,5 %), либо ничем (9,5 %), либо незначительностью причиненного ущерба (9,25 %):

Полученные данные свидетельствуют в пользу 1-й гипотезы, причем заметно, что убеждения верующих опять менее размыты: почти половина верующих находит оправдание безнравственности в юном возрасте и неопытности людей. Однако и среди неверующих ссылка на юный возраст достаточно популярна. Возможно, в этом ответе скрыты присущая московской молодежи инфантильность и характерное для современных россиян нежелание брать на себя какую-либо ответственность. По данным Левада-центра, 43 % россиян не чувствуют за собой никакой ответственности за процессы, происходящие в обществе, а 39 % ощущают лишь «крайне малую» вину [11].

Особо следует выделить стремление неверующих оправдать безнравственность практической необходимостью и словами типа «это их дело». Моральный релятивизм молодежи в

том и заключается, что при необходимости она готова отбросить в сторону любые моральные принципы, считая, что вечных нравственных ценностей не бывает. Близкие ответы дали школьники и студенты на вопрос о влиянии светских ценностей и современного образа жизни на распространение безнравственности в обществе. Почти 2/3 (64,5 %) считают, что влияние это негативное — 34 % школьников и 30,5 % студентов. Лишь 35,5 % полагают, что секуляризация культуры не приводит к падению нравов. И это при том, что, как следует из таблицы 1, почти 50 % молодежи не живут и даже не стараются жить в соответствии с религиозными предписаниями, а 53,5 % респондентов относят себя к неверующим или скорее к неверующим людям. Очевидно, ответы молодых москвичей надо понимать в свете общего настроения, господствующего в российском обществе. Согласно опросам, проведенным ВЦИОМ [4, 10] и Левада-центром [6], более 2/3 россиян полагают, будто в течение последних лет уровень нравственности в обществе существенно понизился или, по крайней мере, не повысился.

Неверующие видят спасение от безнравственности в ужесточении наказаний (18 %) или в демонстрации личного примера (15 %). Это говорит о большей их склонности к принятию жестких решений и о высоком самомнении, свойственном атеистам и агностикам. В то время как верующие делают ставку не только на жесткие меры (13 %), но и на разъяснение практической значимости морали (13,5 %), что подтверждает 1-ю гипотезу исследования. Тот факт, что большинство респондентов, и верующие, и особенно неверующие, видят единственный способ борьбы с безнравственностью в ужесточении санкций, свидетельствует как о высоком уровне взаимного недоверия [9, 16, 18], так и о традиционной для российского общества надежде на решение социальных проблем на государственном уровне [4]. Важно подчеркнуть, что к пропаганде религиозных ценностей призывают лишь 14,25 % респондентов, среди которых 4,5 % — колеблющиеся неверующие, т. е. итсисты. В любом случае это самый непопулярный среди молодежи способ борьбы со злом, если не считать характерный только для неверующих ответ о том, что средств такой борьбы просто не существует (8,25 %). Это доказывает 3-ю гипотезу исследования и выявляет слабое влияние Церкви на мировоззрение молодежи.

Меньший по масштабу опрос, проведенный социологами ИПССО в ноябре 2011 г. среди студентов Государственной классической академии имени Маймонида, дал похожую статистику. Большинство опрошенных признали себя верующими; в качестве главных заповедей отметили «Не убивай» и «Почитай родителей»; согласились с тем, что светская система ценностей способствует распространению аморальных поступков; выразили готовность совершить неэтичный поступок в случае крайней нужды и примерно поровну разделились во мнении, можно ли бороться с безнравственностью через ужесточение наказаний.

Заключение

Подводя итоги исследования, кафедра общей и прикладной социологии получила возможность сравнить их с теми данными, которые получили специалисты ИПССО ГБОУ МГПУ, опросившие с помощью разработанной ими психологической методики 1 000 человек. Результаты подтвердили сделанные социологами утверждения: в соответствии с индексом нравственности, составленным Б. Н. Рыжовым, на возраст 16 лет приходится подъем вектора нравственной направленности личности. И только с 17 лет начинается падение этого вектора, причем пик падения приходится на возраст 35–36 лет, а он к молодежи уже не относится (см. статью Б. Н. Рыжова в данном номере журнала).

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что поставленные гипотезы полностью подтвердились:

- 1) верующие готовы вести себя более нравственно;
- 2) школьники более лояльны к религии;
- 3) московская молодежь считает себя православной, но не ходит в храмы, не отмечает религиозные праздники и настороженно относится к духовенству.

Нравственного поведения от такой молодежи ожидать не приходится, но ситуация далека от трагической. Во-первых, большинство молодых москвичей не приемлют убийство и в целом готовы к законопослушанию, если их убедить в том, что закон справедлив и следовать закону для них же необходимо. А во-вторых, при непонимании сути религии есть интерес к ней и признание того факта, что религия — неотъемлемая часть жизни общества. Поэтому при продуманной просветительской работе из современных молодых

москвичей можно сконструировать социальный тип, лояльный традиционной морали. Основное препятствие на пути нравственного воспитания подрастающего поколения — моральный релятивизм, который подпитыва-

ется неверием и недоверием старым авторитетам. Социальная гармония и равновесие возможны тогда, когда моральная дисциплина не отвергает, а, наоборот, опирается на духовные ценности.

Литература

1. В беде помогут. Денег — не вернут... / Пресс-выпуск ВЦИОМ. № 509. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=3005> (дата обращения: 15.05.2012).
2. Вейгас О. Истинная природа человека: мирская или религиозная? // Психология нравственности и религия: XXI век: материалы международной конференции (16–17 ноября 2011 года). МО, Щелково: Издатель П. Ю. Мархотин, 2011. С. 142–153.
3. ВЦИОМ считает мораль / Публикации в СМИ. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=269&uid=4127> (дата обращения: 12.04.2012).
4. Должно ли государство обеспечивать нравственность. Аналитика. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=266&uid=4042> (дата обращения: 12.04.2012).
5. Есть ли что-то важнее денег? / Аналитика. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=269&uid=1525> (дата обращения: 15.05.2012).
6. Кризис морали и нравственности / Пресс-выпуски. URL: <http://www.levada.ru/20-12-2010/krizis-morali-i-nravstvennosti> (дата обращения: 15.05.2012).
7. Луман Н. Общество как социальная система. М.: Логос, 2004. 232 с.
8. Миф о моральной значимости / Публикации в СМИ. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=269&uid=10405> (дата обращения: 15.05.2012).
9. Можно ли доверять людям? / Пресс-выпуск ВЦИОМ. № 1600. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=13887> (дата обращения: 15.05.2012).
10. Образованных больше, честных — меньше? / Пресс-выпуск ВЦИОМ. № 638. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=4070> (дата обращения: 15.05.2012).
11. О, времена, о, нравы / Публикации в СМИ. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=269&uid=12492> (дата обращения: 15.05.2012).
12. Отношение к атеизму и атеистам / База данных ФОМ. URL: http://bd.fom.ru/report/cat/cult/rel_rel/d072323 (дата обращения: 15.05.2012).
13. Праздник Пасхи / Пресс-выпуски. URL: <http://www.levada.ru/13-04-2012/prazdnik-paskhi> (дата обращения: 15.05.2012).
14. Пьянство, грубость и обогащение за счет других подрывают моральные устои россиян / Пресс-выпуск ВЦИОМ. № 633. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=4049> (дата обращения: 15.05.2012).
15. Религия и вера в нашем обществе / Пресс-выпуск ВЦИОМ. № 601. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=3756> (дата обращения: 15.05.2012).
16. Россияне испытывают дефицит доверия / Пресс-выпуск ВЦИОМ. № 534. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=3222> (дата обращения: 15.05.2012).
17. Социология религии: учеб. хрестоматия для учащихся высш. учеб. заведений / сост. А. В. Ткаченко. М.: МГПУ, 2008. 98 с.
18. Стало ли современное российское общество более черствым? / Публикации в СМИ. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=269&uid=10749> (дата обращения: 15.05.2012).
19. Ткаченко А. В. Отношение молодых москвичей к религиозным традициям // Психология нравственности и религия: XXI век: материалы международной конференции (16–17 ноября 2011 года). МО, Щелково: Издатель П. Ю. Мархотин, 2011. С. 418–424.
20. Ткаченко А. В. Социальная направленность посланий Нового Завета // Религия и общество: сб. науч. ст. и эссе. М.: МГПУ, 2007. С. 63–73.
21. Хрестоматия по истории философии: в 2 ч. М.: Прометей, 1994. Ч. I. 536 с.
22. Ценности: народность и православие / Аналитика. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=266&uid=2576> (дата обращения: 15.05.2012).

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ И ПУТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Тютченко А. М.,
МГПУ, Москва

В статье представлен системный анализ прогнозирования морально-психологического состояния личного состава частей и подразделений военнослужащих. Излагаются возможности формирования морально-психологического состояния военнослужащих.

Ключевые слова: морально-психологическое состояние (МПС), военнослужащие, прогнозирование МПС, пути формирования МПС.

SYSTEMS ANALYSIS OF SERVICEMEN'S MORAL AND PSYCHOLOGICAL STATE FORECASTING AND FORMATION WAYS

Tyutchenko A. M.,
MCTTU, Moscow

In this article the systems analysis of forecasting of a moral and psychological state of staff of parts and divisions of militaries is presented. Possibilities of formation of a moral and psychological state of the military are stated.

Key words: moral and psychological state, military, forecasting of moral and psychological state, way of formation of moral and psychological state.

1 Прогнозирование морально-психологического состояния личного состава частей и подразделений

С проблемой оценки морально-психологического состояния тесно связано и его прогнозирование, так как только оно помогает объективно определить свои возможности в последующие периоды деятельности. *Прогноз* — это знание о возможных состояниях изучаемого объекта. Он предполагает знания о законах развития или тенденциях будущего состояния объекта изучения. Морально-психологическое состояние характеризуется относительной устойчивостью, поэтому для него характерны только непосредственное (текущее) и краткосрочное прогнозирование. О *текущем прогнозе* говорят тогда, когда не ожидается существенных изменений в прогнозируемом явлении, а имеются в виду лишь отдельные количественные оценки. Этот вид прогноза охватывает в условиях повседневной деятельности период в течение месяца и отражается в месячном планировании воспитательной работы. В боевых условиях непосредственное прогнозирование охватывает время предстоящего боя (операции), однако

здесь предусматриваются и некоторые качественные изменения.

Большую роль играют *краткосрочные прогнозы* морально-психологического состояния. В условиях повседневной деятельности они осуществляются на несколько месяцев, на период обучения, на весь период службы военных в Вооруженных силах. В боевых условиях краткосрочное прогнозирование по времени охватывает такой же период, включающий несколько боев, и предусматривает количественно-качественные изменения в состояниях военнослужащих.

Что необходимо иметь в виду при организации прогнозирования?

Во-первых, значительное сокращение численности Вооруженных сил Российской Федерации и других силовых министерств, изменение организационно-штатной структуры соединений, частей и подразделений, освобождение от призыва студентов, переход на контрактную основу службы, усиление националистических проявлений, рост числа призывников за счет бывших осужденных, участвовавших в деятельности объединений криминогенной направленности, изменение национального состава населения многих

регионов Российской Федерации, рост наркомании, алкоголизма и т.д.

Во-вторых, в основе прогнозирования лежит вероятностный подход, поэтому офицер должен дать веер альтернатив развития событий и оценить вероятность каждой из них в рамках каких-то устойчивых, определяющих тенденций. Значит, в каждом прогнозе остается некоторая зона неопределенности.

В-третьих, прогнозы развития морально-психологического состояния личного состава не дают готовых решений. Их главное предназначение заключается в том, чтобы подготовить аналитически выверенную и апробированную информацию, необходимую для принятия решения. Поэтому одной из сложных проблем является проблема надежности, достоверности разрабатываемых прогнозов, под которыми понимается достаточная степень вероятности, оправдываемости.

В-четвертых, для качественной разработки прогнозов морально-психологического состояния военнослужащих и воинских коллективов нужны подготовленные кадры, обладающие логическим мышлением и знанием объективных закономерностей.

В прогнозировании морально-психологического состояния в войсках (силах) используются разнообразные *логические* и *математические методы*. Из логических методов наиболее широко применяются *наблюдение* и *анализ*. При проведении наблюдения обращается внимание на следующие вопросы:

а) обстановка и место событий, их возможное влияние на ожидаемое морально-психологическое состояние личного состава в этих условиях;

б) качественный состав военнослужащих, их взаимоотношения, распределение обязанностей в данной ситуации, возникающие группировки и фактические лидеры, динамика этих моментов;

в) продолжительность предстоящей ситуации, ее уникальность или повседневность;

г) цели или мотивы действий участников, а также предполагаемая степень психологической совместимости личного состава.

Например, при подготовке к одному из тактических учений с высадкой морского десанта разносторонне изучалось состояние личного состава в условиях, характеризующихся большим объемом работ, неопределенностью обстановки, опасностью для здоровья (при метании

боевых гранат, обкатке танками, во время длительных кроссов и марш-бросков и т.д.). Это позволило спрогнозировать состояния военнослужащих во время похода, при высадке десанта и, наконец, во время учебно-боевых действий. Прогноз подтвердился: тактическое учение было проведено с высокой оценкой.

В прогнозировании состояний личного состава используется и такой метод, как *анализ*, прежде всего анализ документов (различных планов, расписаний занятий, план-конспектов руководителей занятий, конспектов военнослужащих, читательских формуляров, донесений и докладов о воинской дисциплине и морально-психологическом состоянии личного состава, рапортов дежурных по части и т.д.). Надежность документа оценивается офицером при сопоставлении его содержания с другими источниками. При анализе данных нескольких документов командирами и офицерами воспитательных структур может использоваться *статкарта*, в ней фиксируются количественные показатели, характеризующие изучаемый процесс. Содержанием статкарты может быть самая различная информация: ожидаемое распределение военнослужащих по возрасту, занимаемой должности, семейному положению, денежному довольствию, во временном или пространственном измерении (по годам, по соединениям, частям и подразделениям, местам дислокации). Для повышения объективности изучения текстовых документов офицеры применяют контент-анализ, который предусматривает качественно-количественную характеристику текста с последующей статистической интерпретацией полученных числовых показателей.

Из математических методов предвидения морально-психологического состояния наиболее часто применяются: *метод экспертных оценок* или анкетный метод, *опрос*, *экстраполяция* и *моделирование*. Для вынесения суждения о вероятности того или иного состояния в будущем, об условиях и сроках его наступления, о последовательности его развития можно использовать *метод экспертных оценок*, заключающийся в получении определенных данных на основе анкетирования группы специалистов в той или иной области деятельности. Применение этого метода проводится в следующем порядке:

— выработка критериев оценки будущего состояния;

- формулировка вопросов;
- постановка их перед экспертами;
- обработка и анализ полученных ответов;
- оценка прогноза.

Получить кратким и эффективным способом определенные данные от подчиненных, у которых оценка и прогноз имеются в более или менее готовом виде, помогает *метод опроса*. Из различных форм опроса в прогнозировании морально-психологического состояния применяются, например, различного рода совещания. Они проводятся обычно для разработки и координирования планов, получения указаний, принятия решений. Обычно в начале совещания ставится задача, дается информация для размышления и выступлений. Цель совещания — выслушать мнение каждого, обменяться соображениями, т. е. обобщить коллективный опыт.

Первыми получают слово младшие по должности и званию, чтобы, начиная разговор, они не были связаны никакими соображениями субординации, затем выступают более опытные. В процессе выступлений появляются новые мысли, идеи, вызревают более обоснованные предложения. В заключение формулируется окончательное решение.

Методы анкетирования и опроса широко применяются в ходе учений. Формы организации опроса экспертов самые различные и зависят от условий, времени, решаемой задачи и других факторов. Например, на одном из учений выяснилось, какое морально-психологическое состояние у молодого пополнения и офицеров, прибывших для дальнейшего прохождения службы в условиях горной местности; каким образом оказать наиболее действенное влияние на морально-психологическое состояние личного состава и др. Эти вопросы нашли решение в ходе совещания офицеров структур по работе с личным составом, где была разработана четкая программа деятельности по оказанию помощи командирам в прогнозировании морально-психологического состояния.

В основе *метода экстраполяции*, который часто используется офицерами структур по работе с личным составом, лежит суждение о том, что какая-то тенденция, выявленная в процессе анализа морально-психологического состояния, имевшаяся в прошлом и имеющаяся в настоящем, может иметь место и в будущем. Примером использования такого

метода научного предвидения является прогноз «отказничества» (которое достаточно ярко характеризует, прежде всего, нравственный компонент структуры морально-психологического состояния войск) среди молодежи, призываемой из Москвы. Метод экстраполяции дает лучшие результаты тогда, когда он применяется в комплексе с другими методами прогнозирования. Суть *метода моделирования* заключается в воссоздании и изучении моделей процессов и явлений в области морально-психологического состояния в целях прогнозирования будущего реального состояния. Так, значительные изменения в военно-технической области, характере и способах действий, например, войск Гражданской обороны требуют построения и всесторонней проверки модели морально-психологического состояния, отвечающего такому положению.

Таким образом, уровень морально-психологического состояния военнослужащих является реакцией людей на те или иные процессы и управленческие решения. Прогнозирование состояний личного состава позволяет совершенствовать управление, развивать сознание и социальную активность воинов. Выбор методов прогнозирования морально-психологического состояния должен быть дифференцированным в зависимости от характера, содержания, объема, целей, задач и глубины (интервала, периода) прогнозирования.

2 Формирование морально-психологического состояния военнослужащих

Формирование морально-психологического состояния военнослужащих — важное направление деятельности всех офицеров и гражданских лиц, занимающихся работой с личным составом. В мирное и военное время высокое морально-психологическое состояние формируется и поддерживается путем организации морально-психологического обеспечения боевых (учебно-боевых) действий войск, а также организации морально-психологической подготовки. В целях поддержания и укрепления морально-психологического состояния военнослужащих командиры, офицеры структур по работе с личным составом, начальники пунктов психологической помощи и реабилитации используют организованные формы учебы, информационно-воспитательную работу, лекции, беседы, доклады, тематические

вечера, вечера вопросов и ответов, встречи с ветеранами Вооруженных сил и т.п.

Последовательность работы по формированию морально-психологического состояния может включать в себя следующие этапы:

- 1) оценку морально-психологического состояния, позитивных и негативных моментов, тенденций их развития;
- 2) определение причин данного (прежде всего, недостаточно высокого) морально-психологического состояния, выделение среди них главных и второстепенных;
- 3) прогноз возможных вариантов развития морально-психологического состояния в будущем;
- 4) определение ближайших и перспективных целей в повышении уровня морально-психологического состояния;
- 5) определение содержания и способов работы командиров и начальников по формированию здорового морально-психологического состояния;
- 6) деятельность офицеров по управлению морально-психологическим состоянием в воинском коллективе, коррекцию первоначально намеченного плана работы;
- 7) оценку результатов работы, обобщение полученного опыта.

О некоторых из этих направлений было сказано ранее, поэтому более подробно при рассмотрении содержания данного вопроса остановимся на пятом и шестом направлениях.

Содержанием работы по формированию здорового морально-психологического состояния может быть:

- постоянное воспитательное воздействие на коллектив и личность в целях формирования привычек уставного поведения;
- практическое ознакомление личного состава с характером задач и условий их выполнения;
- непрерывное руководство личным составом, отдача четких команд и указаний, энергичные, решительные действия офицеров;
- личный пример командиров, их помощников по работе с личным составом, активистов;
- забота о быте военнослужащих;
- формирование воинских коллективов с учетом обеспечения психологической совместимости военнослужащих, созда-

ние оптимальных условий для доверия и взаимопонимания;

- совершенствование организации и условий военной службы;
- повышение психолого-педагогической компетентности военных руководителей;
- обеспечение групповой сплоченности военнослужащих вокруг решаемых задач, командиров и начальников, возникающих трудностей, коллективных мнений и суждений;
- развитие и коррекция делового и эмоционального общения между военнослужащими, должностными лицами, формальными и неформальными структурами;
- устранение противоречий и конфликтов, дестабилизирующих коллектив, предотвращение отношений неприязни, изоляции, антипатий, унижения человеческого достоинства;
- управление режимом ратного труда и отдыха военнослужащих;
- формирование и активизация у воинов широких социальных мотивов деятельности;
- своевременное боевое и политическое информирование;
- формирование дисциплины мышления, освоение приемов творческого поиска;
- формирование сплоченности и готовности к бою;
- воспитание высоких морально-боевых качеств;
- опора на тех воинов, которые могут показать пример отваги и героизма;
- обучение применению медикаментозных средств.

Начальнику пункта психологической помощи и реабилитации нужно учить военнослужащих использовать средства и приемы самонастройки. Сюда относятся:

- а) напоминание себе о воинском долге;
- б) активизация установки на решительные боевые действия;
- в) сосредоточение на задаче, продумывание последовательности своих действий;
- г) отвлечение внимания от отрицательных воздействий;
- д) самоубеждение, самоприказ, самообязательство;
- е) обращение к идеалу, воспроизведение примеров мужества;
- ж) представление о достигнутом успехе и т.д.

Работа по формированию высокого морального духа в армиях проводилась всегда. Поэтому есть смысл остановиться на конкретных мероприятиях в армии и на флоте по решению данной проблемы в царской России, в годы Великой Отечественной войны, в последнее время. Определенная работа по формированию морального духа проводилась в царской России в XVIII – начале XX вв. Так, в помощь офицерам выпускалась специальная литература, публиковались теоретические и учебно-методические материалы. Большой популярностью пользовались работы И. А. Линниченко «Психология борьбы», А. В. Зыкова «Как и чем управляются люди», А. С. Резанова «Армия и толпа», боевые приказы А. В. Суворова и М. Д. Скобелева, военно-педагогические труды М. И. Драгомирова, И. К. Маслова, Н. П. Михневича, социологические исследования Н. Н. Головина, К. И. Дружинина, Н. А. Корфа, П. А. Режепо и др.

Представляют интерес мысли полковника Генерального штаба А. И. Астафьева о взаимосвязи морального духа народа и армии. Он указывал, что истоки морального духа личного состава армии коренятся во всем народе. «Воинский дух не есть принадлежность одному военному сословию, он должен быть принадлежностью всех сословий народа, из коего набирается армия, потому что, если нравственные начала, из коих возникает воинский дух, не укоренены в целом народе, т. е. во всем организме государства, войска сами собой едва ли могут приобрести его» [3, ч. 2, с. 82].

Генерал В. Голосов, занимавшийся проблемой обучения и воспитания военнослужащих Российской армии, писал, что лучшим материалом для образования из новобранцев хороших солдат являются жители деревни, хлебопашцы. Эти люди наиболее здоровы физически и наименее испорчены нравственно... «Под оболочкой спартанской жизни формируются и практический склад ума, стойкость характера, твердость духа, бесстрашие и решимость, т. е. качества, драгоценные в войне» [5, с. 11]. Заслуживают внимания мысли наших предшественников о зависимости морального духа армии в известной степени от способа ее комплектования.

В Западной Европе для комплектования армий уже в XVII в. широко использовалась система вербовки. Англия и Голландия свои

вооруженные силы целиком строили по этому принципу. Французская армия в существенной мере базировалась на вербовке. На этой же основе строились армии Пруссии и Австрии. С точки зрения военного профессионализма солдат-наемник отвечал требованиям боя того времени. Однако использование наемников имело и негативные последствия: наемник был морально чужеродным элементом; его положение выхолащивало моральную обусловленность действий; в мирное время наемники служили достаточно исправно, но в условиях войны для завербованного человека нередким было стремление дезертировать. Военный историк П. Симанский, сравнивая армии, сформированные по набору и наемные, отмечал, что наемники всегда избегали кровавых сражений. Все их усилия, как правило, сводились не к достижению решительной победы над неприятелем, а лишь к более или менее добросовестному исполнению договора, без особого самопожертвования [13].

В свое время Петр I отказался от набора наемников, после того как они во главе с фельдмаршалом К. Е. фон Круном сдались в плен под Нарвой. Великий реформатор строго контролировал призыв в армию. Так, в указе 1711 г. Петр I предупреждал губернаторов, вовремя не поставивших рекрутов: «Ежели в две недели кто не исправится... то наказаны будут яко изменники и предатели Отечества» [6, с. 204]. Петр I умело использовал при формировании морального духа армии патриотические призывы. Накануне Полтавской битвы он обращается к офицерам и солдатам: «Воины! Вот пришел час, который решит судьбу Отечества. И так не должны вы помышлять, что сражаетесь за Петра, но за Государство, Петру врученное... А о Петре ведайте, что ему жизнь его недорого, только бы жила Россия...».

Командиры, имевшие боевой опыт, и в то время хорошо знали, что в условиях смертельной опасности охотничий азарт, жажда приключений, стремление получить награду быстро пропадают и что нравственные силы бойцов поддерживают только идеи об Отечестве. Опытные офицеры также знали, что «никакая зараза так быстро не распространяется и не губит армию, как ропот и уныние, да еще исходящее из начальнической среды» [5, с. 18]. Поэтому А. В. Суворов, М. Д. Скобелев и другие военачальники всегда поддерживали в войсках уверенность в достижении

победы. Их личное присутствие, даже их имена производили магическое действие на воинов. Подобных свидетельств специалистов известно немало. Наблюдателем сражения на Треббии был гражданский чиновник, историк Е. Б. Фукс, находившийся на возвышенности вместе с одним из подчиненных А. В. Суворова, генералом О.-В. Х. Дерфельденом. Е. Б. Фукс был поражен тем, что, как только появлялся А. Суворов в своей белой рубашке там, где войска начинали отступать, порядок в них сразу же восстанавливался. О.-В. Х. Дерфельден объяснял Е. Б. Фуксу, что наблюдает подобные явления в течение 35 лет, т. е. с тех пор, как знает А. В. Суворова; что этот непонятный чудак есть «какой-то талисман, который довольно развозить по войскам и показывать, чтобы победа была обеспечена».

Обаяние А. В. Суворова, вера в него подчиненных увеличивали духовные силы войск в бою, поднимали их моральную мобилизованность до такой степени, которая теоретически считалась невозможной. Предельная же мобилизация моральных сил позволяла А. В. Суворову доходить в тактике боя до такой степени дерзания, масштабы которой военная наука того времени даже не предполагала. В целях более тщательного изучения опыта А. В. Суворова и других военачальников можно почитать такие произведения, как «Суворов и его “Наука побеждать”» Н. Н. Головина, «Воинский дух» К. И. Дружинина, «Нравственный элемент в руках Суворова» и «Нравственный элемент в руках Скобелева» С. Г. Гершельмана.

А. В. Суворов в беседах с солдатами неустанно напоминал им, что они солдаты русской армии, которую по стойкости морального и боевого духа нельзя сравнивать ни с какой другой. Он требовал от подчиненных проявления инициативы, направленной на достижение победы над врагом, воспитывал в них уверенность целенаправленной индивидуальной работой. Большое место в военно-педагогической системе А. В. Суворова занимало воспитание воинов в духе активных наступательных действий, которые повышают боевой и моральный дух солдат и влияют на преодоление чувства опасности и страха. «Труса лечи опасностью», — советовал он, и этот совет у него был основан на знании психологии солдата, испытан его многолетней военной деятельностью. «Кто смел, тот цел», «Испуган — наполовину побежден», «Кто отва-

жен и смело идет прямо на неприятеля, тот одержал уже половину победы», — часто повторял А. В. Суворов.

Полезными и поучительными являлись и меры, применяемые М. Д. Скобелевым для восстановления в войсках боеспособности, дисциплины и морального духа. Он выдвигал такое требование к командирам: «Несомненно, раз офицер подметил, что пульс части бьется слабее, он обязан принять меры во что бы то ни стало к восстановлению духа части» [9, с. 173]. Анализ действий генерала М. Д. Скобелева показывает, что он прежде всего стремился вызвать боевое доверие, любовь и преданность войск. Прибыв к незнакомым войскам, М. Д. Скобелев применял целый комплекс мер с тем, чтобы добиться желаемого. Так, получив под свое командование кавказскую казачью бригаду, находившуюся на марше в районе боевых действий, М. Д. Скобелев занял место между авангардом и передовыми разъездами. В ответ на вопрос офицера Генерального штаба П. Д. Паренсова, зачем он это делает, М. Д. Скобелев отвечал, что поступает так нарочно, так как бригада его не знает, нужно показать пример.

Описывая этот эпизод, П. Д. Паренсов продолжает: «Он точно был пророком, потому что скоро вслед за сим представился случай показать пример. Когда подъезжали к какому-то ручью, через который был перекинут мост и который нельзя было миновать, то с противоположного берега раздались выстрелы; донские казаки... замаялись, приостановились и рассыпались по нашему берегу ручья, не решаясь идти на ту сторону. Скобелев вскипел: “А, так вы так-то! Я же вас выучу. Вперед!” И с этими словами в карьер пустился через мост... Когда мы вскакивали на противоположный берег, то донцы и кавказцы уже нас обгоняли» [4, вып. 1, с. 201–202], — заканчивает описание этого случая П. Д. Паренсов. Для того чтобы солдаты были одеты, сыты, обуты, М. Д. Скобелев не жалел никаких средств, в том числе и личных. При переходе через Балканы в суровую зимнюю пору, когда в других частях было множество погибших, обмороженных, у него вовсе не было больных. В войсках М. Д. Скобелева предусматривалось все до мельчайших подробностей: его солдаты на Балканах несли с собой по сухому полону, в горах в самые суровые метели только у скобе-

левцев были зажжены костры из обледенелого валежника.

Высокое воспитательное значение имела такая карательная мера, как отстранение отдельных бойцов и целых частей от участия в бою. В одном случае за промахи по службе М. Д. Скобелев грозит не допустить в бой одну из провинившихся рот, а в другом случае в наказание за небрежное содержание верблюдов он выводит часть из состава передового отряда и отправляет ее в тыл. Генерал считал, что для укрепления и возвышения нравственного духа войск необходим ряд условий, а именно:

- а) уверенность в своих силах и в том, что противник не в состоянии выдержать натиск;
- б) спокойствие и хладнокровие;
- в) возбуждение, азарт, способные заставить и отдельного человека, и целые части побороть присущее людям чувство самосохранения и смело идти навстречу опасностям.

Большой и достаточно разнообразной была работа по восстановлению в памяти воинов боевых подвигов прошлого, или, как мы говорим сейчас, воспитанию на боевых традициях. Кавказским казакам М. Д. Скобелев не раз напоминал о славе их отцов и дедов в борьбе с горцами; частям 16-й дивизии, учитывая ее участие в защите Севастополя, он говорил о героическом Севастополе.

В деятельности М. Д. Скобелева видно предельное упорство в достижении цели. Особенно ярко это проявилось при штурме Плевны 30 августа 1877 г. Скобелевский отряд в тяжелейшем бою овладел неприятельскими редутами, но был сильно обескровлен. Турки видели это и начали ожесточенные контратаки, постоянно увеличивая свои силы и настойчивость. У М. Д. Скобелева не было никаких резервов, и он начал чуть ли не поодиночке собирать в тылу отставших, залегших и самовольно вышедших из строя людей, приводить их в порядок, формировать команды и с помощью этого «пополнения» в течение целых суток вел ожесточенный бой за удержание позиций. Исключительное значение придавал М. Д. Скобелев и первому боевому столкновению. Считал, что пехота, отступившая в первом бою, — потерянная пехота. И если первое боевое столкновение для его войск оказывалось невыгодным, то он принимал все меры для нанесения врагу таких потерь, чтобы инициатива снова оказалась в его руках.

Универсальной мерой, всегда срабатывавшей в русской армии и доступной всем командирам, М. Д. Скобелев считал обращение к строгой уставной требовательности. Это средство Михаил Дмитриевич рекомендовал и всем офицерам, подчеркивал, что применение его должно быть тем строже, чем ниже моральный дух и дисциплина войск, но во всех случаях оно должно быть применено «на коротких и без продолжительного пиления».

Этой формой пользовался и сам М. Д. Скобелев. В бою под Ловчей дрогнувшей части он в 30–40 м от турок дает команду на выполнение ружейных приемов, и в течение нескольких десятков секунд часть не только восстанавливает свои ряды и боевой дух, но и переходит в атаку. Под Плевной ему достаточно было появиться самому среди колеблющихся войск, чтобы восстановить их боевой дух и взять редут. На Балканах несколькими энергичными словами он не только восстанавливает моральные силы в передовых ротах, но и добивается того, что буквально через минуты из этих же дрогнувших подразделений набираются добровольцы для выполнения трудного и опасного задания.

Исключительно важным считал М. Д. Скобелев, чтобы при любых видах боевых действий его войска не встречали для себя ничего нового, чтобы они выполняли боевые задачи, к которым были подготовлены, так как новизна отнимает у войск уверенность и спокойствие при их выполнении. Вот почему в войсках М. Д. Скобелева присутствует система обучения военнослужащих в лесных, ночных, зимних условиях, форсированные марши, т. е. то, что на современном языке называется действиями в особых условиях. Иными словами, он побеждал противника тем, чего у последнего не было.

Существенное место в боевой деятельности М. Д. Скобелева занимала работа по подрыву морально-психологических сил противника. Такая работа основывалась на «теории невозможного». Он удивлял противника, применяя неожиданные, мало знакомые тому способы боевых действий или же резким превосходством своей силы на избранном участке. Дерзость и боевое неуважение к врагу М. Д. Скобелев показал, например, демонстративным маршем своего отряда в окружении многотысячного войска противника.

Этот марш угнетающе действовал на вражеских воинов.

Данные изучения и оценки состояний военнослужащих противоборствующих сторон широко использовались при организации боевых действий в Великой Отечественной войне. Характерен пример использования оценки и учета состояния немецко-фашистских войск и немецкого национального характера, своевременного реагирования на недостаточную эффективность своей работы, связанный с выпуском и распространением листовки-ультиматума с предложением о капитуляции группировки немецко-фашистских войск в Земландской операции (апрель 1945 г.). Вначале листовка подписывалась словом «Командование». Она не давала большого результата. Но как только она была доработана с учетом новых данных о противнике, стала забрасываться к нему за подписью командующего 3-м Белорусским фронтом, маршала Советского Союза А. М. Василевского, воздействие ее резко выросло.

Другой пример — использование результатов оценки состояний военнослужащих в крайних обстоятельствах, подобных тем, когда в феврале 1945 г. во время контрудара против одного из корпусов противник бросил около 200 танков. После оценки политико-морального состояния личного состава и определения тенденции к его снижению многие офицеры руководящего звена армии, корпуса и дивизий были посланы в части с одной задачей — обеспечить устойчивость бойцов в борьбе с танками, мобилизовать все противотанковые средства и особое внимание обратить на состояние воинов в частях истребительно-противотанковой артиллерии. Танки противника были остановлены.

Опыт Великой Отечественной войны доказывает также, что реальная оценка политико-морального состояния, использование ее в деятельности командиров и начальников, своевременно принимаемые меры по оздоровлению морального духа способствовали тому, что даже при потерях до 70 % личного состава в соединениях продолжалось успешное наступление.

Процесс формирования высокого состояния военнослужащих в ряде случаев успешно осуществлялся и в ходе боевых действий в Афганистане. Штаб армий поддерживал постоянную и устойчивую связь с подчинен-

ными соединениями и частями, знал состояние морального духа личного состава, оперативно реагировал на его изменение. Это достигалось работой офицеров армейского звена (до двух третей их состава) в частях, их личным примером, влиянием на положение дел, обеспеченность частей всем необходимым для боя.

Большая работа в этом плане проводится и в ходе тактических учений. Так, на учении «Осень-88» один из узлов связи Генерального штаба, уже месяц находившийся в поле, перед началом решающего этапа получил ориентировку на участие в следующих учениях уже в другом регионе. Среди личного состава возникло недовольство, морально-психологическая напряженность. Вышестоящим командованием было принято решение провести ряд мероприятий по разъяснению сложности и противоречивости сложившейся обстановки и показу роли учений как важного звена реального повышения боевой готовности войск. Эти шаги предусматривали укрепление политико-морального состояния. Применялось также усиленное стимулирование полевого труда, повышалось внимание к совершенствованию боевых условий. Среди организационных мер решающим оказалось прямое обращение старших начальников непосредственно к боевым коллективам. Все это в сумме позволило поднять служебный энтузиазм, боевой оптимизм людей и в целом политико-моральное состояние.

В ходе одного из учений в 1989 г. в объединении была подготовлена специальная директива по управлению политико-моральным состоянием. В ней определялись такие направления деятельности командиров и штабов, как боевое и политическое информирование (обращалось внимание на его правдивость), пропаганда лучших примеров, формирование уверенности в боевой технике и оружии и др. В одном из подчиненных соединений работа была конкретизирована, среди направлений назывались, кроме перечисленных, разъяснение военной доктрины и военной политики, формирование уверенности, стойкости и бесстрашия в бою, пропаганда боевых традиций, изучение противника и его тактики и т.д.

На учении в 1990 г. в ряде частей одного из округов был накоплен опыт работы по анализу и оценке состояний военнослужащих, осуществлялся комплекс мероприятий по перестройке сознания с мирного на воен-

ное положение и по обеспечению здорового политико-морального состояния. При анализе и оценке последнего делались удачные попытки всестороннего учета социально-политической, национальной, религиозной и демографической обстановки в регионах проведения тактических учений, дислокации войск, на маршрутах выполнения военно-служебных задач. В целях облегчения этой работы были подготовлены справочно-аналитические материалы, которые корректировались по мере изменения обстановки.

В целях повышения качества управления морально-психологическим состоянием в ряде частей создавались специальные группы анализа и изучения общественного мнения. К примеру, такая группа была создана в начале девяностых годов в соединении, где проходил службу подполковник А. В. Бакун.

При работе в одной из частей было обнаружено снижение по сравнению с обычным уровня морального духа военнослужащих и членов их семей в связи с отправкой части личного состава для оказания помощи и стабилизации обстановки в другом регионе. Причинами снижения уровня состояния были неясность обстановки, срочная, без соответствующей подготовки отправка военнослужащих, которые не успели взять с собой многое необходимое для длительной командировки, недостаточное знание членами семей военнослужащих правовых основ использования подразделений Вооруженных сил в таких случаях, плохое снабжение продуктами и товарами первой необходимости членов семей военнослужащих.

Выводы группы после получения соответствующей информации и анализа обстановки в части были доложены командиру соединения. Его решением проводились следующие мероприятия: заказан и отправлен самолет к месту выполнения задачи с посылками от членов семей военнослужащих, товарами первой необходимости и продуктами; улучшено продовольственное снабжение членов семей военнослужащих с использованием определенных запасов, созданных в военторге; в часть направлен юрист, который выступил по интересующим военнослужащих и членов их семей проблемам; до личного состава доведены требования соответствующих документов о порядке применения подразделений Вооруженных сил для решения определенных задач. По возвра-

щении представителей части, сопровождавших самолет, ими был показан небольшой видеофильм для членов семей военнослужащих с пожеланиями офицеров и прапорщиков женам и детям. Все эти меры способствовали оздоровлению состояния людей.

Как показывает исторический опыт, прочность морально-психологического состояния личного состава предопределяется осознанием политического значения полученной боевой задачи. Поэтому в ходе боевых действий в Чечне командиры сосредоточили свое внимание на разъяснении военнослужащим источников и причин вооруженного конфликта, сложившейся кризисной социально-политической ситуации, сущности криминального режима генерала Д. М. Дудаева.

Особое внимание уделялось перестройке сознания с мирного на военное время, развитию у военнослужащих готовности проявлять мужество, отвагу и героизм, быть верными воинскому долгу, присяге. В ряде частей организовывалось наставничество опытных солдат и сержантов в помощь молодым воинам; к проведению занятий привлекались военнослужащие, отлично владевшие оружием, показывались учебные кинофильмы об особенностях ведения боевых действий в горной местности и в населенных пунктах. На занятиях путем постановки различных вводных, усложнявших обстановку, создавались условия, близкие к боевым. Путем проведения опросов и бесед офицеры изучали общественное мнение и настроения военнослужащих, их реакцию на изменения боевой обстановки, отношение к предстоящей операции, различным слухам. При этом командиры выявляли воинов с недостаточной психической устойчивостью, острым чувством тревоги, проявляющих нервозность и неуверенность в своих силах. Причиной неустойчивости психики чаще всего являлась слабая профессиональная подготовка. С такими военнослужащими проводились дополнительные занятия и тренировки на боевой технике и с оружием. В ряде случаев недостаточно уверенных в себе людей переводили в подразделения, непосредственно не принимавшие участие в боевых действиях.

Главную задачу командиры видели в том, чтобы путем непрерывного общения с военнослужащими укреплять их уверенность в своих силах, готовить их к боевому соприкосновению с противником. Повышению

морально-психологического состояния личного состава способствовала работа по своевременному доведению до воинов примеров мужественного поведения сослуживцев в боях, их героических подвигов. Одновременно разъяснялись характерные ошибки и неправильные действия отдельных воинов, которые в боевой обстановке приводили к ранению или гибели. Командиры, офицеры-воспитатели вели широкую разъяснительную работу по разоблачению вражеской пропаганды. Так, например, дудаевцы входили в радиосети наших войск и путем дезинформации, распространения различных клеветнических измышлений пытались подорвать моральный дух российских солдат и офицеров. Поэтому офицеры разъясняли воинам подлинный смысл дудаевских угроз, призывали их не поддаваться на провокации противника, побуждали к проявлению духовной и боевой стойкости.

В целях преодоления отрицательного воздействия на военнослужащих фактора ожидания боя использовались интенсивные занятия по боевой подготовке, работа на боевой технике, тренировки с оружием, соревнования по выполнению боевых нормативов. Повышению боевого настроения способствовали выступления перед молодыми солдатами военнослужащих, имеющих боевой опыт.

Большое значение придавалось работе по восстановлению способности личного состава к выполнению боевых задач после тяжелых и напряженных боев. Благоприятно сказывалась в этом случае забота командиров об организации снабжения личного состава всеми видами довольствия, обеспечении горячим питанием, налаживании повседневного быта. Усилиями командиров обеспечивались помывка воинов в бане, необходимое медицинское обслуживание, отдых в полевых условиях. Восстановлению духовно-нравственных и физических сил личного состава способствовала гуманитарная помощь. К примеру, каждый военнослужащий, призванный из Волгоградской области, получил от земляков теплый свитер, сигареты, сладости и другие предметы. Психологическую разгрузку и заряд положительных эмоций военнослужащие получали на концертах художественной самодеятельности и профессиональных творческих групп из армейских ансамблей песни и пляски. Проявлялась забота о своевременной отправке писем военнослужащих на родину, о регулярной доставке

вестей от родных и близких в боевые части и подразделения.

Командование частей занималось также своевременной эвакуацией из района боевых действий раненых и убитых, оказывало посильную помощь семьям погибших воинов. В ряде случаев удалось добиться немедленного выделения квартир. Командиры поддерживали связи с воинами, находившимися в госпиталях, посещали их, вручали им там подарки и боевые награды [11, с. 124–126]. Боевые действия в Чечне выявили одну особенность, которая не имела прецедента в истории Российской армии, — массовое прибытие родителей военнослужащих в части и подразделения федеральных войск. Поэтому стали создаваться специальные структуры по работе с родительской общественностью. В округах были созданы справочно-информационные центры, которые помогали родителям устанавливать связи со своими сыновьями, узнавать о месте их нахождения, состоянии здоровья. Были случаи, когда, получив от сына весточку или фотографию, на которой он изображен вместе с командиром и боевыми товарищами, и увидев его живым и здоровым, родители успокаивались и отказывались от небезопасной поездки в Чечню, которую они уже готовились совершить.

Работа с родителями военнослужащих, находившихся в Чечне, разворачивалась и по месту жительства. В Перми по инициативе офицеров областного военкомата и при участии местных властей состоялся сбор родителей военнослужащих, находившихся в Чечне. Им рассказали об обстановке в районе боевых действий, о задачах федеральных войск. Был организован сбор гуманитарной помощи, которую группа родителей во главе с облвоенкомом, генерал-майором А. Самойловым, на специальном самолете, арендованном администрацией области в местном авиаотряде, доставила в г. Моздок. В течение четырех суток эта группа находилась в местах дислокации федеральных войск в Чечне. Родители встретились с солдатами и сержантами, призванными из Пермской области, вручили им подарки, сняли видеофильм об их боевых делах, собрали у них письма родным и близким. По возвращении в Пермь участники группы подготовили сообщения о результатах поездки и выступили с ними в средствах массовой информации.

В ряде частей оборудовались специальные палатки для временного проживания родителей. Командиры, офицеры воспитательных структур стремились использовать их приезд для укрепления морального духа и психологической устойчивости войск. Так, в одном из подразделений воины встретились с матерью троих сыновей — участников операции, награжденных боевыми орденами. Мужественная женщина обратилась через газету «Красная звезда» ко всем воинам с призывом честно и добросовестно выполнять воинский долг. В некоторых частях командиры, офицеры-воспитатели организовывали фотографирование солдат и сержантов с родителями, сами фотографировались вместе с ними и их сыновьями и затем сразу же вручали снимки матерям и отцам или отправляли их по почте [1, с. 47–49, 54–55].

В ходе Чеченской кампании особое внимание уделялось укреплению воинской дисциплины в частях и подразделениях Объединенной группировки, воспитанию у личного состава законопослушания, понимания необходимости беспрекословного подчинения приказу командира. В этих целях организовывались и специальные юридические информации, встречи воинов с работниками военной прокуратуры. Личному составу разъяснялись положения Уголовного кодекса РФ об ответственности за воинские преступления, прежде всего такие, как неповиновение, совершенное в военное время или в боевой обстановке, самовольное оставление поля сражения или отказ действовать оружием, добровольная сдача в плен, мародерство, насилие в отношении населения и др.

Воинов знакомили также с историей чеченского народа, его обычаями, национальными традициями, однако здесь возникали определенные сложности, прежде всего из-за слабой подготовленности в данном вопросе командиров, штабов, разведывательных органов, воспитательных структур, а также из-за отсутствия в войсках добротных, заранее подготовленных материалов. Сложные и необычные задачи командирам, штабам, воспитательным структурам приходилось решать и под постоянным моральным давлением средств массовой информации, открыто выступавших против силовых методов разрешения чеченского кризиса и проводивших ярко выраженную антиармейскую пропаганду.

Вместе с тем проводимая командирами и офицерами воспитательных структур работа по повышению морально-психологического состояния военнослужащих способствовала тому, что менее ста десантников 6-й роты Псковской десантной дивизии остановили в Аргунском ущелье в 2000 г. около 2 тыс. боевиков. Сознательно жертвуя собой ради «друзья своя», они сражались как настоящие герои России. Самоотверженно действовали в Чечне морские пехотинцы 55-й Тихоокеанской дивизии морской пехоты, которые не оставили в ходе многомесячных боев на поле боя ни одного раненого, ни одного убитого своего товарища [17, с. 9].

Российская Федерация, начиная с 1992 г., включилась в миротворческие акции как на территории бывшего СССР, так и в других регионах планеты. Например, Совет Федерации Федерального собрания РФ первого созыва на своем заседании 5 января 1996 г. проголосовал за направление российского воинского контингента в составе многонациональных сил в Боснию и Герцеговину. На эффективности деятельности российских войск в зонах вооруженных конфликтов сказывался недостаток у командиров и начальников всех уровней, рядового состава миротворческих контингентов опыта по выполнению задач разъединения конфликтующих сторон. Спецификой участия российских военнослужащих в миротворческих операциях в большинстве случаев являлось то, что личный состав противоборствующих сторон в недалеком прошлом проходил службу в тех же Вооруженных силах, что и сами «голубые каски», обучался по одним боевым уставам и имел оружие и технику в основном советского производства. Вполне естественно, что названные факторы не могли не влиять на сознание и психику военнослужащих, направленных в район конфликта. Для того чтобы смягчить их действие, командиры, штабы, органы воспитательной работы соединений и частей проводили целый комплекс мероприятий.

При формировании и слаживании батальонов миротворческих сил деятельность командования начиналась с создания отборочных комиссий по первичному изучению личного состава. В ходе первичного отбора членами комиссии изучались следующие вопросы: личное желание проходить службу в миротворческих силах, уровень профессиональ-

ной подготовки, состояние здоровья, семейное положение. В этих целях проводились беседы с военнослужащими, анализировались учетно-послужные карточки, служебные характеристики, служебные карточки, медицинские книжки и другие документы.

После зачисления военнослужащих в состав миротворческих батальонов принимались меры по более глубокому изучению деловых и морально-психологических качеств воинов. В ходе бесед в повседневной деятельности, анализа независимых характеристик сослуживцев выявлялись отклонения от норм поведения: определенные странности, медлительность, слабое овладение программой миротворческих сил. Заместители командиров рот и батальонов по воспитательной работе совместно с психологами полков проводили комплексное тестирование, по результатам которого делали выводы о морально-психологическом состоянии военнослужащих, корректировали процесс индивидуально-воспитательной работы.

Полный комплекс мероприятий по отбору личного состава, четкое планирование, учеба офицеров, знание особенностей региона, предстоящей боевой задачи (история, географическое положение, традиции, обычаи, национально-психологические особенности, быт, культура, общественно-политическая обстановка) позволяли организовывать процесс воспитания военнослужащих по конкретным направлениям.

Первое направление — сплочение воинского коллектива батальона с учетом прибывшего в подразделения личного состава. Оно предусматривало выявление и формирование межличностных отношений, составление социально-психологических характеристик отдельных подразделений; изучение общественного мнения, упреждение негативных процессов; организацию встреч офицерского состава, прапорщиков и членов их семей с командованием части, соединения; создание общественных формирований батальона (суд чести офицеров и прапорщиков, совет сержантов, совет военнослужащих по контракту); организацию выступлений председателя совета ветеранов полка, настоятеля православной церкви; проведение вечеров чествования лучших офицеров, прапорщиков совместно с членами семей, командованием части.

Второе направление — воспитательная работа по совершенствованию огневой и специальной подготовки миротворцев. С учетом того, что определенная часть военнослужащих прибывала на должности, не имея достаточных навыков владения оружием, организовывался интенсивный процесс их обучения, которое включало одиночную подготовку, боевые стрельбы отделений, взводов, полевые трехсуточные выходы на миротворческую базу в составе рот с использованием вертолетов, штатного вооружения.

Заместители командиров рот по воспитательной работе организовывали соревнования на лучшего по специальности, проводили утренники ратной славы, встречи с офицерами, выполнявшими интернациональный долг в Афганистане, с военнослужащими, ранее выполнявшими миротворческую миссию в Приднестровье, Южной Осетии, Таджикистане и других местах. По завершению формирования батальонов миротворческих сил обычно принимались обращения, проводился строевой смотр подразделений, митинг по случаю отправки, на котором присутствовали представители Министерства обороны Российской Федерации (военного округа).

Комплекс воспитательных мероприятий позволял подготовить сознание и психику военнослужащих, сплотить коллективы, нацелить их на выполнение сложных и ответственных задач в специфических условиях конкретного вооруженного конфликта [1, с. 108–112].

Высокий дух воинов России, мужество, честь и доблесть ее офицеров и генералов всегда определяли наши победы. Этот дух еще жив. События в Цхинвале в августе 2008 г. вновь показали, что особым отличием воинов России были и остаются моральная стойкость, мужество, боевое братство, войсковое товарищество, взаимовыручка и взаимопомощь на поле боя, готовность жертвовать собой ради товарища. Поэтому миротворческий батальон Российских Вооруженных сил, дислоцированный в столице Южной Осетии Цхинвале, вооруженный стрелковым оружием, выстоял против многократно превосходящих грузинских войск, вооруженных тяжелой техникой [17, с. 9].

В заключение можно привести высказывание известного ученого, профессора, военного педагога и теоретика Н. Н. Головина: «Само военное искусство, прежде всего, зависит от

духовных свойств бойца...». Давайте еще раз внимательно вчитаемся в эти слова, чтобы понять простую на первый взгляд истину: человек был, есть и будет главным действующим лицом на поле боя.

Таким образом, в войсках накапливается определенный опыт работы по формированию морально-психологического состояния военнослужащих различных категорий, который

могут использовать в своей практической работе командиры, их помощники по работе с личным составом, начальники пунктов психологической помощи и реабилитации силовых министерств.

Литература

1. Актуальные проблемы морально-психологического обеспечения деятельности войск (сил): учебник / отв. ред. А. М. Тютченко. М.: ВУ, 2000. 132 с.
2. Актуальные проблемы морально-психологического обеспечения деятельности войск (сил) в условиях формирования нового облика силовых структур: сб. материалов военно-научных конференций кафедры морально-психологического обеспечения. М.: ВУ, 2010. 157 с.
3. **Астафьев А. И.** О современном военном искусстве: в 2 ч. СПб., 1861. Ч. 2.
4. Время и судьбы: военно-мемуарный сб.: в 2 вып. / сост. А. Буров, Ю. Дубченков, А. Якубовский. М., 1991. Вып. 1.
5. **Голосов В.** Строевой офицер — воспитатель и учитель. М., 1936.
6. История Отечества. М., 1991.
7. **Караяни А. Г., Сыромятников И. В., Тютченко А. М.** Морально-психологическое состояние военнослужащих: оценка и пути формирования. СПб.: Питер, 2006.
8. **Карпов В. В.** Маршал Жуков. Его соратники и противники в дни войны и мира: литературная мозаика. М.: Вече; АСТ-ПРЕСС, 1994. С. 254–255.
9. **Костин Б. А.** Скобелев. 1843–1882. М.: Патриот, 1990.
10. Морально-психологическое обеспечение деятельности внутренних войск: теория и практика: учеб. пособие / под ред. О. В. Филимонова. М.: ВУ, 2011. 397 с.
11. Основы морально-психологического обеспечения деятельности войск (сил): учебник / отв. ред. А. М. Тютченко. М.: ВУ, 2000. 180 с.
12. Психологическая консультация, профилактика и коррекция в работе войскового психолога. М.: ГУРЛС МО РФ, 1992.
13. **Симанский П.** Паника в войсках. М.; Л., 1929.
14. Словарь-справочник основных терминов и понятий для слушателей Военного университета по специальности «Организация морально-психологического обеспечения» / под ред. А. А. Чертополоха. М.: ВУ, 2010. 196 с.
15. Словарь-справочник основных терминов и понятий по специальности «Организация морально-психологического обеспечения» для слушателей факультета Внутренних войск. М.: ВУ, 2010. 252 с.
16. Словарь-справочник основных терминов и понятий по специальности «Социальная работа». М.: ВУ, 2010. 456 с.
17. **Черкасов А. В.** Методология, методы и содержание оценки морально-психологического состояния войск (сил). М.: ВУ, 2010. 52 с.

ПРИНЦИПЫ ВЛИЯНИЯ И ФОРМЫ ВЛАСТИ КАК РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Шейнов В. П.,
БГУ, Минск

В статье проанализированы подходы к понятиям «власть», «влияние», «психологическое воздействие» и их взаимосвязи. Показано, что широко известные шесть принципов влияния Р. Чалдини и шесть форм власти Френча-Рейвена, по существу, являются реализациями модели психологического воздействия.

Ключевые слова: психологическое воздействие, влияние, власть, связи, принципы, формы, модель.

PRINCIPLES OF INFLUENCE AND FORMS OF POWER AS IMPLEMENTATION OF THE PSYCHOLOGICAL INFLUENCE MODEL

Sheinov V. P.
BSU, Minsk

In the article, the approaches to definitions of power, influence, and psychological impact are analysed in their inter-relation. It is shown that the wide-known 6 principles of influence by R. Chaldini, and French and Raven's six bases of power are, in essence, implementations of the model of psychological influence.

Key words: psychological influence, influence, power, relations, principles, forms, model.

Введение

В настоящее время существуют различные теоретические подходы к рассмотрению каждого из трех взаимосвязанных понятий: власть, влияние, психологические воздействия одних индивидов на других. Данная статья имеет своей целью предложить единый подход к этим трем феноменам. Будет показано, что и формы власти, и принципы влияния Р. Чалдини, как и все виды психологических воздействий, описываются моделью психологического воздействия [14, с. 17–18].

1 Власть и влияние

Проблемы власти и влияния занимали умы исследователей в течение столетий (например, М. Вебер [1, 2], Г. Гегель [3], Т. Гоббс [4], Д. Льюис [5], Н. Макиавелли [6], Дж. Милль [7], Ф. Ницше [8], Б. Рассел [9], Г. Спенсер [10, 11], А. Шопенгауэр [19]). Многие теоретические догадки, изложенные в этих ранних научных трудах, до сих пор служат основой более эмпирически ориентированного подхода, принятого в современной социальной психологии. Курт Левин [26] рассматривал власть как возможность воздействия силой на кого-либо другого, или, более формальным языком, как максимальную силу, которой человек А может воздействовать на человека Б, поделенную на максимальное сопротивление Б. Вслед за первоначальной концеп-

цией К. Левина психологи Jr. J. R. P. French, В. Н. Raven [23], В. Н. Raven [29, 30, 31] в своих статьях по социальной власти определили влияние как воздействие, которое один человек (инициатор) оказывает на другого (адресата), чтобы вынудить его изменить что-либо в себе: поведение, взгляды, отношения, ориентиры, потребности, ценности. Впоследствии социальное влияние было определено как потенциальная способность инициатора влияния воздействовать на адресата. Таким образом, влияние — это «кинетическая власть, в то время как власть — потенциальное влияние» [23, с. 152].

Начиная с 1940-х гг. и вплоть до появления в 1970-х гг. работ С. Московичи было принято трактовать власть как основу влияния, а влияние — как проявление власти, т. е. они представлялись звеньями единого процесса. Принципиальное разграничение власти и влияния в психологии социального влияния произошло относительно недавно. Разделение между понятиями «влияние» и «власть» введено в научный оборот С. Московичи [27]: влияние — это то, что вызывает субъективное принятие, а власть — источник принуждения и вынужденного подчинения ему. Таким образом, современный подход рассматривает влияние и власть как альтернативные процессы изменения поведения других людей: *принятие* при-

знается следствием влияния, а подчинение — следствием употребления власти [25].

Цитированная выше статья French Jr. J. R. P., Raven B. H. [23] более известна предложенной в ней классификацией пяти основных форм власти: власть, основанная на *вознаграждении*; власть, основанная на *принуждении*; *законная* (традиционная) власть; *эталонная* (власть примера); *экспертная* власть. Позже была добавлена и шестая основная форма — власть *информационная* [29].

Власть вознаграждения и *власть принуждения* зависят от способности инициатора применять к адресату, соответственно, позитивные или негативные воздействия. Использование обеих этих форм власти вызывает только неглубокие изменения в адресате, т. е. все его убеждения, отношения и ценности остаются прежними. Взамен появляется только внешне проявляемое согласие, сохранение которого зависит от степени контроля инициатора за адресатом.

Законная власть основана на убежденности адресата в том, что у инициатора есть законное право воздействовать на него и что он обязан подчиняться. Данная форма власти приводит к личному согласию адресата, и, чтобы ей осуществляться как таковой, не нужен контроль со стороны инициатора.

Эталонная власть зависит от степени желания адресата отождествлять себя с инициатором. Она также приводит к личному согласию адресата, предоставляя ему возможность поддерживать хорошие отношения с инициатором, способствуя их отождествлению друг с другом.

Экспертная власть основывается на приписывании адресатом инициатору больших знаний и/или опыта. Если адресат в это верит, результатом может стать его осознанное согласие с позицией инициатора.

Информационная власть приводит к глубоким и прочным изменениям в убеждениях, отношениях и ценностях адресата. В противоположность к ранее введенным основным формам власти, информационная власть не зависит ни от личности инициатора, ни от отношений между ним и адресатом, а основывается лишь на осознании значимости воздействующей информации.

2 Формы власти и модель психологического воздействия

За последние десятилетия исследование тактик влияния и социальной власти развивалось по двум параллельным направлениям. Первое направление начиналось с теоретических идей о социальной власти [23] и затем переросло в поиск эмпирических доказательств этих идей. Второе направление исследований, результатом которых стали классификации тактик воздействия [20], начиналось с нахождения эмпирических данных о том, как люди реально воздействуют на других, а затем эти данные пытаются объяснить с точки зрения теории. Главное преимущество первого подхода (от теории к практике) в том, что это строгая наука, но отрицательный момент — в том, что остается нерешенным вопрос: исчерпывающи ли теоретические построения, охватывают ли они все тактики воздействия, которые в действительности используются людьми? И наоборот, главное преимущество второго подхода (от практики к теории) — то, что можно быть наиболее уверенным в полноте имеющегося эмпирического описания; но в плане определения механизмов, лежащих в основе воздействий, данный подход откровенно слабый. Очевидно, что в идеале желательно соединить преимущества этих двух подходов.

Ниже будет показано, что задачу объединения теоретического и экспериментального подходов относительно форм власти можно успешно решить с помощью общей модели психологического воздействия (рис. 1). Она обоснована и верифицирована [14], показано, что все известные в настоящее время 14 видов психологических воздействий (убеждение, просьба, внушение, принуждение, агрессия, скрытое управление, манипулирование, побуждение к подражанию, самопродвижение, психологическое заражение, слухи, игнорирование, формирование благосклонности, нейролингвистическое программирование) описываются этой моделью.

В указанной монографии показано, что наиболее важные результаты, полученные психологами для каждого из перечисленных выше 14 видов психологического воздействия,

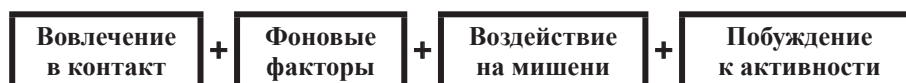


Рис. 1 Общая модель психологического воздействия [Шейнов, 2007]

укладываются в данную модель. При этом модель каждого вида воздействия получается проекцией общей модели на этот вид воздействия. Вместе с тем, как показано в работах [14–18], модель психологического воздействия описывает и конкретные, выявленные на практике приемы и тактики психологических воздействий. Тем самым она может объединить теоретический и экспериментальный подходы в исследовании приемов и тактик проявлений власти и психологических воздействий. Прежде чем показать, как это осуществляется, поясним содержание каждого из блоков общей модели психологического воздействия.

Вовлечение в контакт — предъявление адресату информации, отвечающей цели оказываемого воздействия и задающей направленность реакции адресата.

Фоновые факторы — использование состояния сознания и функционального состояния адресата и присущих ему автоматизмов, привычных сценариев поведения; создание благоприятного внешнего фона (доверие к инициатору, его высокий статус, аттракция к нему и т.п.).

Мишени воздействия — источники мотивации адресата: его актуальные потребности и их проявления — интересы, склонности, желания, влечения, убеждения, идеалы, чувства, эмоции и т.п.

Побуждение к активности — все то, что стимулирует, подталкивает адресата к активности (принятие решения, совершения действия) в заданном инициатором направлении. Побуждение может явиться суммарным результатом вовлечения + фоновых факторов + воздействия на мишени или стимулироваться специальными приемами — подталкиванием к включению нужного психологического механизма у адресата (внутреннее побуждение), а также прямой актуализацией требуемого мотива, подходящим распределением ролей (позиций в общении), включением адресата в соответствующую деятельность или референтную для него группу, подпороговым воздействием на адресата и т.п.

Более подробно теоретические предпосылки общей модели психологического воздействия и содержание ее блоков раскрыто в

упомянутой книге [14, с. 13–32]. Блоки общей модели (рис. 1) «работают» при любом психологическом воздействии — как при *преднамеренном, осознаваемом*, так и при *не осознаваемом* инициатором, *непреднамеренном*. Но при преднамеренном воздействии в общую модель имеет смысл добавить еще один блок — сбор информации об адресате. Предварительно собранная информация предоставляет инициатору возможность быть более успешным в преднамеренном воздействии на адресата: в процессе его убеждения, при внушении, обращении с просьбой, при манипулировании, принуждении и нападении на него и т.д. Эта информация способствует более эффективному вовлечению адресата в контакт, созданию наиболее подходящих фоновых факторов и средств побуждения, более точному выбору мишеней воздействия на адресата.

Ранее модель преднамеренного психологического воздействия была предложена для манипулятивных воздействий [15, с. 39–43]. Проявления власти носят преднамеренный характер, поэтому властные воздействия осуществляются по модели рис. 2. Воздействия властью более эффективны, когда их инициатор осведомлен о потребностях, желаниях и убеждениях адресата (блок «Сбор информации»). Это позволяет более успешно выбирать мишени воздействия.

Покажем, как модель преднамеренного психологического воздействия (рис. 2) своим блоком «Мишени воздействия» описывает указанные 6 форм власти.

Мишени воздействия на адресата при использовании различных форм власти:

1. *Власть вознаграждения* — потребность адресата в положительных эмоциях и его материальные потребности.

2. *Власть принуждения* — потребность адресата в безопасности, его желание избежать отрицательных последствий неподчинения.

3. *Законная власть (легитимность)* — убежденность адресата в том, что 1) необходимо подчиняться закону и 2) инициатор имеет законное право управлять.

4. *Эталонная власть* — желание адресата отождествлять себя с эталоном и сохранять с ним хорошие отношения

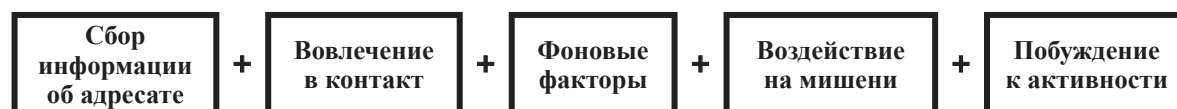


Рис. 2 Модель преднамеренного психологического воздействия

5. *Экспертная власть* — вера адресата в наличие у инициатора больших знаний и желание воспользоваться ими.

6. *Информационная власть* — убежденность адресата в значимости информации для своего существования.

3 «Принципы влияния» Р. Чалдини и модель психологического воздействия

В этом разделе можно убедиться, что получившие широкую известность и признание специалистов принципы влияния, сформулированные Робертом Чалдини [12, 21], также являются реализациями моделей психологического воздействия, представленных на рис. 1 и рис. 2. Если индивид действует под влиянием этих принципов в силу обстоятельств, не созданных кем-то (инициатором воздействия) преднамеренно, то воздействие на него описывается более общей моделью рис. 1, охватывающей любые воздействия — как преднамеренные, так и непреднамеренные. Если же обстоятельства искусственно созданы кем-то заинтересованным (инициатором воздействия), то воздействие осуществляется по модели рис. 2.

Рассмотрим последовательно эти принципы влияния Р. Чалдини и их реализацию механизмами, представленными в модели психологического воздействия.

Принцип взаимного обмена. Этот принцип гласит, что мы обязаны постараться отплатить должным образом за то, что представил нам другой человек [12, с. 34]. В просторечии это правило означает: «Ты — мне, я — тебе».

Далее представлено, как этот принцип реализуется моделью воздействия.

Модель психологического воздействия при реализации принципа взаимного обмена.

Вовлечение в контакт — предоставление инициатором адресату чего-то (услуга, подарок, поздравление и т.п.), что вызывает положительные эмоции адресата.

Фоновые факторы — чувство признательности инициатору со стороны адресата.

Мишень воздействия — потребность сохранения адресатом положительного образа своего «Я».

Побуждение — сценарий «приличного поведения» воспитанного человека.

Принцип «Обязательство и последовательность». Р. Чалдини пишет: «Все мы стремимся соответствовать (в своих глазах и в глазах окружающих) тому, что мы уже сделали. Коль скоро мы сделали выбор или заняли

определенную позицию, мы будем стремиться вести себя в соответствии с принятыми на себя обязательствами и стараться оправдать ранее принятое решение. Коль скоро определенная позиция занята, люди становятся склонны вести себя последовательно. Они убеждают самих себя, что сделали правильный выбор, и, без сомнения, в результате их настроение улучшается» [12, с. 67].

Известные теоретики Леон Фестингер [22], Фриц Хайдер [24] и Теодор Ньюкомб [28] считают стремление к последовательности одним из главных мотиваторов человеческого поведения.

Ниже показано, как принцип обязательства и последовательности реализуется моделью психологического воздействия.

Модель психологического воздействия при реализации принципа обязательства и последовательности.

Вовлечение в контакт — принятие адресатом решения или осуществление действия.

Фоновые факторы — улучшение настроения адресата под влиянием мыслей о правильности своего выбора и следования ему.

Мишень воздействия — потребность сохранения адресатом положительного образа своего «Я».

Побуждение — сценарий «приличного поведения» воспитанного человека.

Принцип социального доказательства. Сущность этого принципа состоит в следующем: мы считаем свое поведение правильным в данной ситуации, если часто видим других людей, ведущих себя подобным образом [12, с. 114].

Покажем, как работает механизм психологического воздействия в случае использования принципа социального доказательства.

Модель психологического воздействия при реализации принципа социального доказательства.

Вовлечение в контакт — информация об общепринятых (в социуме, к которому принадлежит адресат) взглядах, поведении и действующих групповых или общеупотребительных нормах.

Фоновые факторы — одобрение окружающих, если адресат следует социальным нормам, и осуждение, если он их нарушает.

Мишени воздействия — 1) потребность адресата в принадлежности к общности (группе); 2) желание уклониться от персо-

нальной ответственности за свои решения и действия.

Побуждение — действие «всеобщего принципа подражания» [14, с. 525–526].

Принцип благорасположения. Этот принцип Р. Чалдини сформулировал так: «Как правило, мы охотнее всего соглашаемся выполнять требования (просьбы) тех, кого мы знаем и кто нам нравится» [12, с. 198].

Ниже представлено наполнение блоков модели психологического воздействия в случае принципа благорасположения.

Модель психологического воздействия при реализации принципа благорасположения.

Вовлечение в контакт — демонстрация инициатором своей компетентности и/или успехов, привлекательности, высокого статуса и власти.

Фоновые факторы — позитивная оценка адресатом инициатора как человека достойного.

Мишени воздействия — желание принять правильное решение и не стать жертвой обмана.

Побуждение — 1) призыв инициатора (открытый или угадываемый), 2) правило имиджа и статуса [13, с. 6–8].

Принцип власти авторитета. В нас глубоко укоренилось сознание необходимости повиноваться авторитетам [12, с. 200]. Принцип власти авторитета так же, как и предыдущие принципы, реализуется в соответствии с моделью психологического воздействия.

Модель психологического воздействия при реализации принципа власти авторитета.

Вовлечение в контакт — информация о наличии властных полномочий и/или авторитета у инициатора или о позиции, мнении, принятых в группе.

Фоновые факторы — давление авторитетом, властью или групповое давление.

Мишень воздействия — инстинкт подчинения [Шейнов, 2007, с. 673–678].

Побуждение — возможность получить при своем подчинении расположение авторитета (группы) и избежать санкций с их стороны.

Принцип дефицита. Суть принципа дефицита такова: ценность чего-либо позитивного в наших глазах существенно увеличивается, если оно представляется трудно доступным [12, с. 222].

Модель психологического воздействия при использовании принципа дефицита.

Вовлечение в контакт — привлечение внимания к информации о «дефиците».

Фоновые факторы — актуализация потребности в «дефиците».

Мишень воздействия — предоставленная адресату возможность (вопреки ограничению) удовлетворить свою потребность в «дефиците».

Побуждение — опасение лишиться того, что объявлено «дефицитом». («Кто не успел — тот опоздал».)

Заключение

Таким образом, все известные формы власти и принципы влияния действительно реализуется с помощью общей модели психологического воздействия (рис. 1). Тем самым показано, что общая модель психологического воздействия (рис. 1) является объединяющей и для форм власти, и для принципов влияния; более конкретно — формы власти и принципы влияния являются реализациями общей модели психологического воздействия.

Литература

1. Вебер М. Политические работы (1895–1919). М.: Праксис, 2003. 421 с.
2. Вебер М. Харизматическое господство // Социс. 1988. № 5. С. 139–147.
3. Гегель Г. Политические произведения. М.: Наука, 1978. 438 с.
4. Гоббс Т. Левиафан, или О сущности, форме и власти государства. СПб.: Тип. Н. Тиблина и Комп., 1868. 419 с.
5. Льюис Д. Г. История философии от начала ее в Греции до настоящего времени. СПб.: Изд. А. С. Семенов, 1892.
6. Макиавелли Н. Государь. Минск: Харвест, 2004. 703 с.
7. Милль Дж. С. Представительное правление. СПб.: Ф. Павленков, 1897. 192 с.
8. Ницше Ф. Воля и власти: опыт переоценки всех ценностей (1884–1888). М.: ИЧП «Жанна», 1994. 363 с.
9. Рассел Б. История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от античности до наших дней: в 3 кн. Новосибирск: изд-во Новосибирского ун-та, 1997. 814 с.
10. Спенсер Г. Личность и государство. СПб.: Вестник знания, 1908. 84 с.

11. Спенсер Г. Опыты научные, политические и философские: в 3 ч. СПб.: Издатель, 1899–1990.
12. Чалдини Р. Психология влияния. СПб.: Питер, 2005. 286 с.
13. Шейнов В. П. Искусство убеждать. Минск: Харвест, 2006. 464 с.
14. Шейнов В. П. Психологическое влияние. 2-е изд. Минск: Харвест, 2007. 800 с.
15. Шейнов В. П. Психология манипулирования. Минск: Харвест, 2009. 704 с.
16. Шейнов В. П. Эмоциональные манипуляции в детско-родительских, педагогических, служебных и супружеских взаимодействиях // Психалогія. 2011. № 3. С. 51–54.
17. Шейнов В. П. Убеждающие воздействия. Минск: Харвест, 2011. 368 с.
18. Шейнов В. П. Тактики влияния в служебных отношениях // Психалогія. 2012. № 1. С. 39–44.
19. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. СПб.: Изд. М.В. Попова, 1893. 780 с.
20. Buss D. M., Gomes M., Higgins D. S. Lauterbach K. Tactics of manipulation // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. № 52 (b). 1219–1229.
21. Cialdini R. B. Influence science and practice. Forth edition. Allyn and Bacon. 2001.
22. Festinger L. A theory of cognitive dissonance. Stanford: Stanford University Press, 1957.
23. French J. R. P. Jr., Raven B. H. The bases of social power / in D. Cartwright (ed.) // Studies in social power. Ann Arbor. MI: Institute for Social Research, 1959. P. 150–167
24. Heider F. Attitudes and cognitive organization // Journal of Psychology. 1946. № 21. P. 107–112.
25. Hollander E. P. Leadership and power / in G. Lindzey & E. Aronson (eds.) // Handbook of social psychology. 3rd ed. 1985. Vol. 2. P. 485–537.
26. Lewin K. Analysis of the concepts whole, differentiation, and unity. University of Iowa. Studies in Child Welfare. IS. 1941. P. 226–261.
27. Moscovici S. Social influence and social change. London: Academic Press, 1976.
28. Newcomb T. An approach to the study of communicative acts // Psychological Review. 1953. № 60. P. 393–404.
29. Raven B. H. Social influence and power / in I. D. Steiner & M. Fishbein (eds.) // Current studies in social psychology. New York: Wiley, 1965. P. 399–444.
30. Raven B. H. The comparative analysis of power and power preference / in J. T. Tedeschi (ed.) // Perspectives on social power. Chicago: Aldine, 1974. P. 172–198.
31. Raven B. H. A Power/Interaction Model of Interpersonal Influence: French and Raven thirty years later // Journal of Social Behavior and Personality. 1992. № 7. P. 217–244.

ПОСТАНОВКА ВОПРОСА О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ УЧИТЕЛЯ В ТРУДАХ Г. И. ЧЕЛПАНОВА

Илюшина Н. Н.,
МГПУ, Москва

Содержание подготовки педагогических кадров находится в стадии активных изменений. В этом контексте актуален вопрос психологической культуры учителя. В статье показано, что стратегическим ресурсом преобразований в области психологической подготовки учителя служат наработки отечественной психологии образования, в частности научное наследие Г. И. Челпанова.

Ключевые слова: психологическое образование, профессиональная культура учителя, психологическая культура учителя, концепция формирования профессионально-психологической культуры учителя, профессиональная компетентность учителя, содержание психологической подготовки учителя.

TO A QUESTION OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF A TEACHER IN G.I. CHELPANOV'S WORKS

Ilyushina N. N.,
MCTTU, Moscow

The content of teacher training is in the process of active change. In this context, the pressing question of psychological culture teacher. The article shows that a strategic resource in the field of psychological transformation of teacher training are developments of national psychology of education, particularly scientific heritage Chelpanov.

Key words: psychological education and professional culture of teachers, teacher's psychological culture, the concept of professionally-psychological culture of teachers, teacher's professional competence, the content of the psychological preparation of teachers.

Введение

Процесс формирования профессиональной культуры учителя сегодня активно изучается с самых разных позиций: с культурологической, духовной, методологической, нравственно-этической, коммуникативной, технологической, валеологической, информационной, проектной, экологической, физической [2]. Не менее актуален вопрос о психологической культуре учителя. Разработана концепция формирования профессионально-психологической культуры учителя, которая включает в себя четыре взаимосвязанных блока: 1) методологический, 2) теоретический, 3) диагностический и 4) технологический [2]. В теоретическом блоке рассматривается феноменология профессионально-психологической культуры педагога, ее структурно-содержательные, функциональные и критериальные характеристики.

«Принципиально новым явлением общеобразовательной практики сегодня становится профессионально-психологическая культура учителя» [2]. Исследованиями психологического образования педагогов (Ф. Н. Гоноболин,

А. Д. Глоточкин, Ю. М. Забродин, Е. И. Исаев, С. В. Кондратьева, В. Я. Ляудис, А. К. Маркова, В. И. Слободчиков и др.) установлено, что основанием профессиональной компетентности учителя выступает психология труда учителя, так как содержанием его деятельности является содействие психическому развитию ребенка, а главным ее «инструментом» выступает его психологическое взаимодействие с учеником [2].

Н. И. Лифенцева пишет, что «профессионально-психологическая культура личности учителя, включает в себя установки и ценности, определяющие его отношение к миру, к профессии, к другому человеку, к самому себе. Способ отношения к другому человеку, к ребенку выступает системой координат, составляющей основу профессионально-психологической культуры учителя. Ценностное отношение предполагает проникновение в личностный мир ребенка, принятие и понимание друг друга как равных субъектов, когда отношение значимо для другого» [2]. Основы психологической культуры в значительной степени закладываются в период изучения психологических дисциплин в вузе.

Научная деятельность Г. И. Челпанова

Современные исследования данного вопроса уходят своими корнями в историю отечественной психологии и педагогики. Обратимся к размышлениям Г. И. Челпанова (1862–1936). Он широко известен как первый директор Психологического института имени Л. Г. Щукиной при Московском университете, как выдающийся организатор высшего психологического образования в нашей стране. В. П. Зинченко отмечал, что «забота об образовании не только психологическом, но и об образовании в самом широком смысле слова, включая школьное, характеризовала всю научно-педагогическую деятельность основателя института, проф. Г. И. Челпанова» [1, с. 127]. Архив ученого, находящийся в отделе рукописей Российской государственной библиотеки, представляет собой самый широкий спектр материалов. Особый интерес представляют рукописи по психолого-педагогической тематике, которые могут быть сгруппированы следующим образом: 1) общие вопросы педагогики — «Основания педагогики. Часть II. Школа» [10]; «Программа курса педагогических идей в связи с этическими учениями» [10]; «Тетрадь для записи тематики курсов по педагогике» [10]; «Очередные задачи русской педагогики» [9]; «Религиозное воспитание» [10] и т.д.; 2) психологические знания, необходимые учителю, — «Психология и педагогика» [5]; «Современная психология мышления и ее значение для педагогики» [8]; «Что нужно знать педагогу по психологии?» [10]; «Значение психологии для воспитания» [11] и др.; 3) практическая психология (школьное направление) — «Распределение учащихся по одаренности. Измерение одаренности» [9] и др.

Хотя Георгий Иванович не употребляет понятие «психологическая культура», но часто речь шла именно о ней. Он отбирал содержание педагогики и психологии как учебных предметов для высшего педагогического образования. В архиве были обнаружены «Программы учительских экзаменов», составленные Г. И. Челпановым. В них он пишет, что лица, окончившие физико-математический факультет университета, для получения звания учителя средних учебных заведений должны сдать экзамены по психологии, логике, педагогике, истории педагогических учений [10]. В качестве учебной литературы по курсу педагогики Г. Челпанов рекомендовал «Педагогическую психологию» (1912) Дж. Селли,

«Учебник Паульсена», «Учебник о воспитании и обучении» Барта, а по психологии — разделы из собственных книг: «Мозг и душа», «Введение в экспериментальную психологию» [10].

В докладе «Что нужно знать педагогу по психологии?» (1911) ученый выделял три блока в психологической подготовке учителя: 1) общая психология, 2) психология детского возраста и 3) экспериментальные методы исследования [10]. Первый и третий блоки могли быть представлены трудами Г. И. Челпанова.

Научная деятельность Г. И. Челпанова оказала заметное влияние на «облик» психологической подготовки учителя гимназий средних учебных заведений России начала XX в. По этому поводу Георгий Иванович писал, что от учителя первоначально требуется *высокая научная культура*, приобретаемая путем знакомства с философией и историей философии, с естествознанием, *на этой основе* создаются условия, «чтобы педагоги изучали психологию в возможной полноте» [10] — теоретическую или общую психологию, психологию детского возраста, основы экспериментальной психологии (выделено нами. — *Н. И.*). Методы психологических исследований учителя могли изучаться по его книге «Введение в экспериментальную психологию» (1915), которая отмечалась высоким научным уровнем. Предполагаем, что автор совершенно осознанно избегал популяризации этих знаний, и книга, вероятно, была адресована слушателям естественно-математического отделения университетов. Учитель, желающий постигнуть экспериментальную психологию, должен был иметь хорошую подготовку по данным учебным дисциплинам. Г. И. Челпанов отмечал, что «большинство занимающихся психологией у нас имеют подготовку по наукам гуманитарным, а между тем ознакомление с методами экспериментальной психологии предполагает математические и естественнонаучные знания» [3; XVI].

Отмечая наметившиеся позитивистские тенденции в развитии антропологических наук, Г. И. Челпанов выражал особую озабоченность возможностью *упрощенного понимания человека* в ходе психологических исследований, возможностью редукции богатейшей человеческой натуры к некой совокупности психолого-педагогических терминов: «Если учитель думает об ученике как о психофизическом субъекте...», «учитель не может вдох-

новляться на что-либо прекрасное или великое» [10], или: «Психологическое искусство воспитателя это есть искусство непосредственного руководства душой, а не совокупность психических процессов» [10]. Вероятно, поэтому Г. И. Челпанов подразделяет психологию на психологию духа, которая строит «метафизическую теорию о природе души» [6] в традициях И.-Ф. Гербарта или Р. Лотце, и на психологию, независимую от философии, как, «например, химия или физика», «таким образом возникает психология без души...» [6]. Преломляя эту крупнейшую методологическую проблему психологии в сферу интересов проводимого исследования, отметим, что челпановские размышления о человеке и духовности во многом соответствовали традициям русской религиозно-философской культуры рубежа XIX–XX вв. Архивные документы показывают, что Георгия Ивановича не покидала мысль о формировании детской души посредством религиозного воспитания [7] и религиозного обучения [10]. Можно предположить, что «метафизическая психология» как «часть философской метафизики» предназначалась и учителю в качестве теоретического фундамента религиозного воспитания [6].

Заключение

В начале XX в. сформировалось убеждение о том, что реформировать педагогику можно с помощью экспериментальной психологии. Это было отражено в следующих исторических событиях: открытие Общества экспериментальной педагогики в Петербурге (1909), Всероссийские съезды по педагогической психологии (1906 и 1909) и экспериментальной педагогике (1910, 1913 и 1916 гг.). На съездах по экспериментальной педагогике развернулась дискуссия между Г. И. Челпановым и А. П. Нечаевым об экспериментальном направлении в педагогике. Георгий Иванович высказывал опасения о том, что рядовой, специально не подготовленный учитель не сможет компетентно проводить эти исследования, это может привести к дискредитации психологии. Он был против «превращения школ в психологические лаборатории» и предостерегал о том, что мы будем «дорого платить за наше невежество» [10].

Таким образом, в начале XX в. Г. И. Челпановым была поднята проблема психологической культуры учителя и связанная с ней проблема подготовки специалистов по педагогической психологии.

Литература

1. **Зинченко В. П.** Психология в Российской Академии образования // Вопросы психологии. 1994. № 4. С. 127–142.
2. **Лифинцева Н. И.** Формирование профессионально-педагогической культуры учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001.
3. **Челпанов Г. И.** Введение в экспериментальную психологию. М., 1915. 294 с.
4. Отдел рукописей Российской государственной библиотеки. Ф. 326 — Г. И. Челпанов. Ед. хр. 1758.
5. Отдел рукописей Российской государственной библиотеки. Ф. 326. Оп. 3. Д. 3.
6. Отдел рукописей Российской государственной библиотеки. Ф. 326. Оп. 6. Д. 20.
7. Отдел рукописей Российской государственной библиотеки. Ф. 326. К. 29. Д. 15.
8. Отдел рукописей Российской государственной библиотеки. Ф. 326. Оп. 30. Д. 4.
9. Отдел рукописей Российской государственной библиотеки. Ф. 326. К. 30. Д. 7, 37.
10. Отдел рукописей Российской государственной библиотеки. Ф. 326. К. 31. Д. 9, 12, 13, 14, 15, 20, 34.
11. Отдел рукописей Российской государственной библиотеки. Ф. 326. К. 36. Д. 6, 14.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Сакович С. М.,
МГПУ, Москва

В статье рассматриваются процессы развития высшего социологического образования, формирование российского рынка социологических услуг, проблемы качества подготовки специалистов-социологов.

Ключевые слова: социологическое исследование, прикладная социология, стандарты высшего образования.

SOME ASPECTS OF SOCIOLOGY DEVELOPMENT IN MODERN RUSSIA

Sakovich S. M.,
MCTTU, Moscow

The article deals with the processes of development of high sociological education, formation of the Russian Market sociological services, problems of quality training sociologists.

Key words: sociological research, applied sociology, the standards of higher education.

Введение

Социология XXI в. находится под влиянием трех взаимосвязанных процессов.

Во-первых, развивающиеся в мире политические тенденции меняют внутреннее устройство всех государств, видоизменяют политический строй, социально-экономические отношения, взаимодействие власти, собственности и т.д.

Во-вторых, эти изменения носят формационный характер, меня сложившиеся представления о либерально-демократических, социально-демократических и других доктринах государственного устройства и общественной жизни.

В-третьих, все изменения носят глобальный характер и отражают новый этап развития цивилизации. В этих условиях прикладная социология должна быть достоверной, теоретическая социология — функциональной, социологическое образование должно впитать в себя все перечисленные достоинства науки.

1 Становление социологии в Европе и России

Первый курс носивший название «Социология», был прочитан в Йельском университете в 1876 г. У. Самнером. В 1890 г. открыл курс социологии в Гельсингфордсе профессор Э. Вестермарк. Во Франции в 1896 г. в Бордо на филологическом факультете была создана

кафедра социологии, руководство которой было возложено на Э. Дюркгейма, который до этого в течение нескольких лет читал на этом же факультете курс социологии. С 1889 г. социология во Франции была уже университетской дисциплиной. В Америке во вновь созданном в 1892 г. Чикагском университете появился первый в мире социологический департамент (факультет), основателем и первым деканом которого был А. Смолл. В 1894 г. Ф. Гидденс основал первую в США кафедру социологии в Колумбийском университете. В конце XIX в. кафедра социологии появляется в Японии, в 1907 г. — в Англии.

В России только в 1908 г. в Психоневрологическом институте, частном, а не государственном учебном заведении, была создана первая кафедра социологии. Спустя 11 лет подобная кафедра была создана во II Петроградском государственном университете. По-настоящему интенсивное развитие отечественного социологического образования началось в конце 80-х гг. XX в. Первые факультеты социологии были открыты в МГУ им. М. В. Ломоносова и Ленинградском государственном университете в 1989 г. Развитие фундаментальной и прикладной социологии сопровождается формированием российского рынка социологических услуг. Общественная и политическая жизнь сформировали в конце 1980-х — начале 1990-х гг. запрос на недорогие прикладные исследования. В 1987 г. на рынке

работала всего одна фирма — Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) [6].

Сегодня нет единой базы данных о структурах, оказывающих в России социологические услуги. По сведениям исследовательской группы «Циркон», в стране около 500 исследовательских центров, в том числе в Москве примерно 200, Европейское сообщество социальных и маркетинговых исследований (ESOMAR) представляет на своем сайте 25 российских центров. В этом списке нет академических и университетских лабораторий, некоммерческих исследовательских институтов, центров правительственных учреждений, которые не работают на свободном рынке и преследуют научные цели. Исследовательские центры предлагают широкий спектр услуг: изучение общественного мнения, маркетинговые, социально-экономические, социально-политические и социальные исследования. Новым направлением стали медиа-исследования, которые дают количественную информацию об аудитории, позволяют составлять рейтинги СМИ и отдельных радио- и телепрограмм [1].

Ведущие опросные центры России характеризуются высоким уровнем профессионализма, расширившимся арсеналом методических инструментов, обладают своим рынком услуг, накопили собственный капитал и оборотные средства. У работающих центров появилась своя предметная специализация, свой уникальный продукт, который они продают на рынке. В России сформировался стабильный спрос на эмпирические данные.

2 Проблема подготовки специалистов-социологов

Сейчас (по разным источникам) специальность «Социология» представлена в 155–172 государственных и негосударственных вузах на 35 факультетах, 25 отделениях и 85 кафедрах. По некоторым данным ежегодно в стране выпускается около 8 000 социологов. Выпускники-социологи работают на кафедрах, в центрах и институтах, в вузах, в академических научно-исследовательских институтах, в фирмах, специализирующихся на прикладных социологических и маркетинговых исследованиях, в крупных компаниях, где заинтересованы в изучении потребительского спроса, социальном развитии коллективов, в органах власти, штабах политических партий.

К сожалению, в стране не определена потребность в специалистах-социологах. Известно, что они необходимы предприятиям, фирмам, госучреждениям. В хорошо подготовленных социологических кадрах нуждается Российская академия наук и высшая школа. Аспирантуры вузов и академических институтов ждут талантливую молодежь, которая способна анализировать социальные процессы, массовые формы поведения.

Развитие отечественного высшего социологического образования сдерживается многими объективными условиями и субъективными обстоятельствами. Доминируют субъективные факторы. Среди них можно выделить:

1. отсутствие четкой государственной политики в сфере социологического образования и подготовки профильных научно-педагогических кадров высшей квалификации;
2. недооценка конструктивных функций, социологической компетентности населения, субъектов власти;
3. недостаточно целевое финансирование развития социологических факультетов, кафедр социологического профиля внутри университетских, вузовских комплексов;
4. слабая государственная, ведомственная поддержка программ переподготовки и повышения квалификации преподавателей-социологов, в том числе и на базе ведущих социологических факультетов зарубежных университетов.

Центральной является проблема качества подготовки специалистов. Структурная реформа высшего образования Европы и присоединение России к Болонскому процессу обуславливают формирование общих подходов к обеспечению и оценке качества высшего образования. При этом предполагается, что качество подготовки специалистов в высших учебных заведениях обеспечивается двумя составляющими — качеством содержания образовательных программ и качеством менеджмента в вузе [2, 3].

К числу наиважнейших проблем следует отнести недостатки научно-методического обеспечения учебного процесса. Несмотря на то что в последние годы издательский рынок наводнен социологической литературой, ее содержание далеко не всегда соответствует российским и международным стандартам. Массовое распространение получили переводные, неадаптированные учебники и учебные пособия. Очевидно, что нужна программа

переиздания учебников, выдержавших экзамен на качество, а также программа издания новых учебников, которые пройдут рецензирование профессионального сообщества [4, 7].

Существует широкий спектр проблем, с которыми сталкиваются фирмы, работающие на поле прикладной социологии. К ним следует отнести проблемы профессиональной подготовки специалистов. Вузы, сохраняя высокий уровень фундаментальной подготовки специалистов, зачастую недостаточное внимание уделяют формированию прикладных навыков. По мнению многих работодателей, необходимо улучшить преподавание таких дисциплин, как статистика, прикладная статистика, усилить внимание к вопросам методологического обоснования прикладных исследований, освоению методов, методик проведения и технологий обработки их результатов. Крупные компании из наиболее динамично развивающихся отраслей устанавливают тесное взаимодействие с ведущими вузами. Это взаимодействие включает:

- вовлечение компаний в формирование учебных программ, в обучение и организацию практики студентов;
- участие в отборе будущих выпускников на ранних стадиях обучения, организацию дополнительных учебных курсов для отобранных студентов;

- финансирование целевой подготовки студентов, дополнительные стипендии и гранты для студентов и преподавателей [5, 8].

Для того чтобы роль социологии в современном образовании возрастала, необходимо выстраивать своеобразную вертикаль социологического образования, начиная от школ и лицеев, заканчивая послевузовским и дополнительным профессиональным образованием.

Заключение

Формирование массового социологического мышления — требование времени, требование XXI в., поскольку картина мира в условиях глобализации социальных процессов в значительной мере социологизируется. Социология приобретает нетипичный для нее в прошлом мировоззренческий аспект. Причем это мировоззрение особого рода, трансформирующееся в повседневной жизни, профессиональной, социокультурной, политической и иной деятельности людей. Это лишний раз доказывает необходимость всеобщего обучения социологии на всех уровнях образовательного процесса, что, в свою очередь, требует превращения ее в обязательную дисциплину государственного образовательного стандарта.

Литература

1. **Кравченко С. А.** Социология модерна и постмодерна в динамично меняющемся мире. М.: МГИМО, 2007. 280 с.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. URL: <http://www.president.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884.shtml> (дата обращения: 15.05.2012).
3. Реформирование России: итоги и перспективы развития / под ред. Г. В. Осипова. М.: ИСПИ РАН, 1995. 530 с.
4. **Тихонов А. В.** Социология управления. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2007. 313 с.
5. **Чупров В. И.** Социальная инновация // Социологическая энциклопедия. М., 2003. Т. 1. 456 с.
6. **Погорелов Ф. А., Покровский Н. Е.** Судьба социологического образования в России: глазами студента и профессора // Социолог. исслед. 2003. № 8. 232 с.
7. **Осипова Н. Г.** Актуальные проблемы подготовки профессиональных социологов в свете вызовов современности // Доклады II Всероссийского социологического конгресса «Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы»: в 2 т. М.: Альфа-М, 2004. Т. 2. 672 с.
8. **Добренков В. И.** Социологическое образование и социологическое сообщество // Доклады II Всероссийского социологического конгресса «Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы»: в 2 т. М.: Альфа-М, 2004. Т. 2. 464 с.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Системная психология и социология» публикует оригинальные теоретические работы и исследования по проблемам системных описаний в психологии и социологии.

В научном журнале предполагается размещать следующие виды работ:

- методологические и теоретические статьи;
- статьи, описывающие новый метод, тест, опросник и т.д.;
- эмпирические исследования;
- информационно-аналитические;
- рецензирование статей, книг и т.д.;

В зависимости от жанра статья должна иметь определенную структуру.

Если статья описывает эмпирические исследования, новые методические приемы, тесты, опросники и т.д., то структура статьи включает следующие разделы:

1. введение — описывается актуальность исследуемого вопроса, ставится задача и предлагается новое научное решение, рекомендуется кратко описать область и проблеме исследований (общий объем введения не более 1/2 страницы);
2. методика — необходимо указать название, краткое описание, сведения о валидности и цель применения используемых методик;
3. результаты и их обсуждение,
4. выводы — следует формулировать полученные конечные результаты, которые не должны повторяться в заключении, выводы должны быть краткими и в сжатом виде содержать сделанные в ходе написания статьи действия;
5. заключение — описывается, с какой целью и для кого выполнялась научно-исследовательская работы, желательно осветить социальный, экономический эффект, который может быть получен при использовании предложений на практике;
6. литература — список литературы оформляется в соответствии с ГОСТом 7.1-2003. В тексте ссылки номеруются в квадратных скобках.

Информационно-аналитические статьи, методические и теоретические статьи предполагают:

1. введение,
2. результаты,
3. выводы,
4. заключение,
5. литература.

Теоретические научные статьи содержат в себе результаты исследования, выполненные с помощью таких методов, как абстрагирование, синтез, анализ, индукция, дедукция, формализация, идеализация, моделирование.

Наименования разделов должны быть прописаны в тексте статьи!

Условия рассмотрения статей

- 1) В редакцию принимаются материалы объемом до одного авторского листа (не более 40 тыс. знаков, 8–16 стр.). Объем статей, подготовленных по заказу редакции, не ограничивается.
- 2) **Текст** должен быть набран шрифтом *Times New Roman*, 11 кеглем **через 1 интервал** с выравниванием по ширине. Поля: слева — 3 см, справа — 2 см, верхнее и нижнее — по 2 см соответственно. Все страницы рукописи должны быть пронумерованы.
- 3) **Заголовки разделов** статьи печатаются шрифтом *Times New Roman*, полужирным **11 кеглем без курсива, по центру столбца**. В конце заголовков разделов точка не ставится (пример: **Результаты**).
- 4) Допускается публикация не более 6 рисунков и таблиц в статье (например, 2–3 рисунка и 2–3 таблицы). **Все рисунки должны иметь сквозную нумерацию арабскими цифрами и обозначение словом «Рис.»** (пример: Рис. 1 Динамика мотивационного профиля младших школьников). Располагать название рисунка необходимо по центру, внизу под рисунком. Нумерация таблиц осуществляется аналогично нумерации иллюстраций. **Надпись «Таблица» и**

ее порядковый номер и заголовок (пример: Таблица 1 Мишени воздействия при различных формах власти) размещаются над таблицей в верхнем правом углу.

- 5) **Заголовок статьи** оформляется по образцу: название (по центру страницы, **заглавными буквами, полужирным шрифтом, 14 кегль, без точки в конце названия**). Ниже фамилия, имя, отчество авторов (по центру страницы инициалы и фамилия автора). Далее — сведения об авторах.
- 6) В статье должны быть указаны основные характеристики применения статистических процедур. В качестве методов обработки данных следует использовать метод проверки гипотез, корреляционный или факторный анализ, а также определение статистической достоверности получаемых различий. Особого внимания требует выбор статистического критерия, который должен быть адекватен как типу анализируемых данных (выбор параметрических или непараметрических критериев), так и особенностям полученного массива данных (например, сравнение средних значений или отклонений от средних).
- 7) **К статье** автор прилагает краткую **аннотацию и перечень ключевых слов на русском и английском языках**. Текст аннотации набирается прямым (без курсива) шрифтом с точкой в конце.
- 8) **Библиографические ссылки** при цитировании приводятся в конце статьи в алфавитном порядке. Они оформляются в едином формате, установленном системой **Российского индекса научного цитирования с обязательным указанием страниц источника цитирования** (пример: Шульц Д. П., Шульц С. Э. История современной психологии / пер. с англ. СПб.: Евразия, 1998. 528 с.). В тексте порядковый номер ссылки указывается в квадратных скобках после цитаты.
- 9) **Упоминание всех персоналий в тексте статьи обязательно с инициалами.**
- 10) К статье необходимо приложить следующие **сведения об авторе**: фамилия, имя и отчество; ученая степень и звание; место работы и специальность; контактный телефон и адрес электронной почты, фото каждого автора 3х4 (в формате jpg). Сведения об авторе (кроме контактных данных), а также название статьи должны быть представлены на русском и английском языках.
- 11) Рецензирование проходит в период от одного до трех месяцев. Решение о публикации принимается на основе результатов рецензирования редколлегией. В случае положительного решения публикация происходит в порядке очередности поступления материалов в редакцию.
- 12) Материалы предоставляются в распечатанном виде и в электронном формате doc., Word 2000, 2003 на диске в Институт психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета. Адрес: 127287, г. Москва, Петровско-Разумовский пр., д. 27.

Е-mail редакции: info@systempsychology.ru

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ»
«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS,
2012, № 5 (I)**



РОМАНОВА Евгения Сергеевна — доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ, заведующая кафедрой общей и практической психологии ИПССО ГБОУ ВПО МГПУ. Заслуженный учитель Российской Федерации, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, Лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования за 1998 г., Лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования за 2009 г. 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 Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University», Head of the Department of General and Practical Psychology of IPSSR of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «MCTTU». Honoured Teacher of the Russian Federation, Honorary member of the Higher Professional Education of the Russian Federation. Laureate of the Award of the President of the Russian Federation in a sphere of Education 1998, Laureate of the Award of the Government of the Russian Federation in a sphere of Education 2009. The Emeritus Professor of MCPU, the member of presidium of Educational and Methodological amalgamation of the Universities of the Russian Federation, Honoured higher school Worker of the Russian Federation. E-mail: RomanovaES@psy.mgpu.ru



РЫЖОВ Борис Николаевич — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ. Лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования за 2009 г., Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

RYZHOV Boris Nikolayevich — Doctor of Psychology, Full professor, Head 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 Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Laureate of the Award of the Government of the Russian Federation in a sphere of Education 2009, Honorary member of the Higher Professional Education of the Russian Federation. E-mail: rzhov51@mail.ru



АБУШКИН Борис Михайлович — кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ по науке.

ABUSHKIN Boris Mikhailovich — PhD (Psychology), Docent, Deputy director for Science of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». E-mail: bma1947@mail.ru



БОРИСОВА Вера Александровна — старший преподаватель кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

BORISOVA Vera Alexandrovna — assistant professor of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: veraalekx@mail.ru



ЛЬВОВА Светлана Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ, заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ по воспитательной работе.

LVOVA Svetlana Vladimirovna — PhD (Psychology), Docent, docent of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the of Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Deputy director for the educational work of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». E-mail: lvova.c@mail.ru



УНРУ Ольга Викторовна — аспирант кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО 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 Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». E-mail: frauadler@list.ru



РОТОВА Екатерина Евгеньевна — аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

ROTOVA Ekaterina Evgenevna — post-graduate student of the Department of Clinical and Special Psychology of the of Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». E-mail:damnedrain@gmail.com



МАШИЛОВ Кирилл Вадимович — кандидат медицинских наук, доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

MASHILOV Kirill Vadimovich — PhD (Medicine), docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». E-mail: k.v.mashilov@mail.ru



ЖИГАРЕВА Екатерина Борисовна — заместитель директора по опытно-экспериментальной работе НОУ школы «Выбор», преподаватель биологии и экологии высшей квалификационной категории.

ZHYGAREVA Ekaterina Borisovna — deputy director for the Research work of the school «Choice», the higher skill category teacher of Biology and Ecology.



КОГАН Борис Михайлович — доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО 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 Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». E-mail: boriskogan@mail.ru



ЕРМИЛОВ Николай Николаевич — Генеральный директор ЗАО «Инновации ленинградских институтов и предприятий» (Санкт-Петербург).

ERMILOV Nikolay Nikolaevich — Chief Executive Officer of the «Innovations of Leningrad Institutes and Enterprises CJSC» (Saint Petersburg).



РАЦ Александр Яковлевич — доктор технических наук. Научный консультант ЗАО «Инновации ленинградских институтов и предприятий» (Санкт-Петербург).

RATS Alexander Yakovlevich — Doctor of technics. Scientific consultant of the «Innovations of Leningrad Institutes and Enterprises CJSC» (Saint Petersburg).



ЧИБИСКОВА Оксана Владимировна — аспирант кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

CHIBISKOVA Oksana Vladimirovna — 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 Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». E-mail: chibiskova@mail.ru



ЧЕРНОВ Дмитрий Николаевич — кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории разработки технологий диагностики развития личности Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н. И. Пирогова.

CHERNOV Dmitry Nikolayevich — PhD (Psychology), Associate professor, Senior staff scientist of research laboratory of working out of technologies of diagnostics of the person development, Russian State Medical University by N. I. Pirogova, Moscow. E-mail: chernov_dima@mail.ru



ШИЛОВА Тамара Алексеевна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

SHILOVA Tamara Alekseevna — Doctor of Psychology, Full professor, Head of the Department of Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».



АВЕРЬЯНОВА Елена Владимировна — аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

AVERYANOVA Elena Vladimirovna — Post-graduate student of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».



ТКАЧЕНКО Александр Владимирович — кандидат исторических наук, доцент. Доцент кафедры общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

TKACHENKO Alexandr Vladimirovich — PhD (History), Docent, docent of the Department of General and Applied Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: professor.tkachenko@gmail.com



ТЮТЧЕНКО Александр Максимович — кандидат исторических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной работы Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

TYUTCHENKO Alexandr Maksimovich — PhD (History), Full professor, Head of the Department of Social work of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». E-mail: tyutchenkoam@yandex.ru



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

SHEINOV Viktor Pavlovich — Doctor of Sociology, Full professor, Academician of the International Academy of Information Technologies, professor of Department of Psychology and Pedagogical Proficiency the Institute of Higher Education under the auspices of the Belarusian State University. E-mail: sheinov1@mail.ru



ИЛЮШИНА Наталья Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

ILYUSHINA Natalya Nikolaevna — PhD (Pedagogy), docent of the Department of Theory and history of Pedagogy of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». E-mail: innxx@mail.ru



САКОВИЧ Светлана Михайловна — соискатель кафедры общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

SAKOVICH Svetlana Mihailovna — post-graduate student of the Department of General and Applied Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». E-mail: svet99@list.ru

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ
Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал

№ 5 (I) 2012

Выходит 2 раза в год

Редактор
Компьютерная верстка
Художник

Е. Романов
Е. Смолян
В. Демкин

Формат 70 x 108 1/16. Усл. печ. л. 11,375. Тираж 500 экз.

Изготовлено ООО фирмой «Ин-Кварто»
119034, Москва, Курсовой пер., 17
Тел. +7(495) 233-27-98