

Сетевой научный журнал

# Научный результат

№1 2014

Research result

Сетевой научный рецензируемый журнал  
Online scholarly peer-reviewed journal

*Педагогика и психология  
образования*



ISSN 2313-8971



9 772313 897004

Сайт журнала:  
<http://belsu-research-result.ru/>

# НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА  
И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
Эл. № ФС77-55674 от 28 октября 2013 г.

Включен в библиографическую базу данных  
научных публикаций российских ученых РИНЦ

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2013 г., ежеквартально  
ISSN 2313-8971



## № 1(1), 2014

**Учредитель:**

ФГБОУ ВПО «Белгородский  
государственный национальный  
исследовательский университет»

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР СЕРИИ:**

**Волошина Л.Н.,**  
доктор педагогических наук, доцент

**ЗАМЕСТИТЕЛЬ**

**ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА СЕРИИ:**

**Разуваева Т.Н.,**  
доктор психологических наук, профессор

**ТЕХНИЧЕСКИЙ СЕКРЕТАРЬ СЕРИИ:**

**Петрова С.В.,**  
кандидат филологических наук

**РЕДАКТОР**

**АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ СЕРИИ:**

**Лященко И.В.,**  
кандидат филологических наук, доцент

**ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ  
КОЛЛЕГИИ:**

**Ирхин В.Н.,**  
доктор педагогических наук, профессор

**Гребнева В.В.,**  
кандидат психологических наук,  
профессор

**Самосенкова Т.В.,**  
доктор педагогических наук, профессор

# RESEARCH RESULT

PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY  
OF EDUCATION SERIES

Mass media registration certificate  
El. № FS 77-55674 of October 28, 2013

Included into bibliographic database of scientific publications of  
Russian scientists registered in the Russian Science Citation Index

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL

First published online: 2013.  
Frequency of publications: quarterly  
ISSN 2313-8971



## Volume 1(1), 2014

**Founded by:** Federal State Autonomous  
Educational Institution of Higher Professional  
Education "Belgorod State National  
Research University"  
(Belgorod State University)

**EDITOR-IN-CHIEF OF A SERIES:**

**Ludmila N. Voloshina,** Doctor of  
Pedagogical Sciences, Associate Professor

**DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF  
A SERIES:**

**Tatyana N. Razuvaeva,**  
Doctor of Psychological Sciences, Professor

**TECHNICAL SECRETARY A SERIES:**

**Svetlana V. Petrova,**  
PhD in Philology

**ENGLISH TEXT  
EDITOR:**

**Igor V. Lyashenko,**  
Ph.D. in Philology, Associate Professor

**MEMBERS OF AN EDITORIAL  
BOARD:**

**Vladimir N. Irhin,**  
Doctor of Pedagogical Sciences

**Valentina V. Grebneva,**  
Candidate of Psychological Sciences,  
Professor

**Tatyana V. Samosenkova,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

---

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:**

**Коваленко Н.П.,**  
*доктор психологических наук,*  
*профессор, Россия*

**Ларских З.П.,**  
*доктор педагогических наук,*  
*профессор, Россия*

**Репринцев А.В.,**  
*доктор педагогических наук,*  
*профессор, Россия*

**Штрекер Н.Ю.,**  
*доктор педагогических наук,*  
*профессор, Россия*

**Федий О.А.,**  
*доктор педагогических наук,*  
*профессор, Украина*

**Иржи Дан,**  
*доктор философии, Чехия*

**EDITORIAL BOARD:**

**Natalya P. Kovalenko,**  
*Doctor of Psychological Sciences, Professor,*  
*Russia*

**Zinaida P. Larskih,**  
*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,*  
*Russia*

**Aleksandr V. Reprintsev,**  
*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,*  
*Russia*

**Nina Y. Shtreker,**  
*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,*  
*Russia*

**Olga A. Fediy,**  
*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,*  
*Ukraine*

**Irzhi Dan,**  
*Doctor of Philosophy, Czech Republic*



**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

- Волошина Л.Н., Демичева В.В.**  
Проектирование подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности в условиях региональной системы образования ..... 5
- Вьюнова Н.И., Плотникова В.Ю.**  
Отношение юношей и девушек к жизни в родительской семье: от рефлексии к проектированию в деятельности преподавателя.....14
- Москаленко С.В.**  
Динамика процессов дифференциации-интеграции категориальной структуры сознания студентов вуза.....22
- Пчелкина Е.П.**  
Образовательная среда вуза в формировании ценностных предпочтений студентов в отношении здоровья.....30
- Разуваева Т.Н.**  
Психологические условия инновационной активности педагогических коллективов.....40
- СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ И РИСКИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**
- Гагай В.В., Гринева К.Ю.**  
Механизм совладания с трудными ситуациями и адаптация первоклассников к школе.....50
- Майер А.А., Тимофеева Л.Л.**  
Взаимосвязь проблем развития детства и перспектив развития дошкольного образования..59
- Федий О.А.**  
Система эстетических универсалий в формировании социальной культуры личности.....65
- ВЕКТОР ПОИСКА**
- Карнаухов В.А., Карнаухова В.В.**  
Становление представлений о человеке в культурно-исторической психологии Л.Г. Выготского.....70
- Петренко В.Ф.**  
Методологические аспекты исторической психологии (поиск парадигмы).....82
- Поддубный Н.В.**  
Методологические проблемы интегративной психологии.....94
- Шилова В.С.**  
Социально-экологическая деятельность: теоретические предпосылки изучения.....101

**PROFESSIONAL EDUCATION**

- Voloshina L.N., Demicheva V.V.**  
Planning the training of future teachers for innovative activities in the regional system of education..... 5
- Vjunova N.I., Plotnikova V.J.**  
The attitude of young men and women o living with parents: from self-analysis to project development in teacher's activity..... 14
- Moskalenko S.V.**  
The dynamics of the processes of differentiation- the integration of categorical structure of student's consciousness.....22
- Pchelkina E.P.**  
The university environment in the development of student's health preferences values.....30
- Razuvaeva T.N.**  
Psychological conditions of pedagogical staff's innovation activity..... 40
- MODERN CHALLENGES, OPPORTUNITIES AND RISKS OF EDUCATION DEVELOPMENT**
- Gagay V.V., Grineva K.Yu.**  
The mechanism of coping with difficult situations and adaptation of first-graders to school..... 50
- Mayer A.A., Timofeeva L.L.**  
The link between the problems of childhood development and prospects of preschool education.....59
- Fediy O.A.**  
The system of aesthetic universals in the development of social and cultural identity.....65
- VECTOR SEARCH**
- Karnauhov V.A., Karnauhova V.V.**  
The formation of perceptions of man in cultural-historical psychology of L S. Vygotsky..... 70
- Petrenko V.F.**  
Methodological aspects of historical psychology (searching for a paradigm) ..... 82
- Poddubny N.V.**  
Methodological problems of integrative psychology..... 94
- Shilova V.S.**  
Social and ecological activity: the theoretical background of the study .....101

УДК 378

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**  
**PROFESSIONAL EDUCATION****ВОЛОШИНА Л.Н., ДЁМИЧЕВА В.В.**  
**VOLOSHINA L.N., DEMICHEVA V.V.***Белгородский государственный национальный исследовательский университет***ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ**  
**БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**  
**В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ****PLANNING THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS**  
**FOR INNOVATIVE ACTIVITIES IN THE REGIONAL**  
**SYSTEM OF EDUCATION****Аннотация**

Актуальность подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности обусловлена тем, что современная региональная система дошкольного и начального общего образования находится в стадии динамического обновления. Импульсом обновления послужили с одной стороны, процессы реформирования общества, а с другой – логика развития самой системы.

Целью статьи является научное обоснование проекта профессиональной подготовки будущих бакалавров и магистров к инновационной деятельности в условиях региональной системы образования.

На основе анализа результатов исследований потребностей работодателей в изменении качества подготовки выпускников к инновационной деятельности, мотивационной готовности и восприимчивости к инновациям будущих педагогов, отношения к инновациям преподавателей вуза, изучения инновационных процессов в региональной системе образования определены цели подготовки педагога к инновационной деятельности

**Abstract**

The importance of training future teachers for innovative activities is explained by the fact that the modern regional system of preschool and primary school education is on the stage of constant renewal. The impetus to renewal was given by both the reforming processes taking place in our society, and some peculiarities of the development of the educational system.

The main purpose of the article is to give a scientific basis to the project of professional training of future bachelors and masters for innovative activities in the context of the regional system of education. The research is based on the analysis of employers' needs in changing the quality of training for innovative activities, the study of future teachers' motivational readiness and receptiveness to innovations, the graduates' attitude towards innovations of university teachers, and observation of innovative processes in the regional system of education. The authors identify objectives of training students for innovative activities, describe the methods

и технологические блоки их реализации, потребности рынка труда.

Доказано, что достичь востребованной готовности выпускника к созданию, освоению и применению педагогических новшеств возможно, если цели, ожидаемые результаты, способы включения студентов в инновационную профессиональную деятельность, изменения в содержательном компоненте основной образовательной программы отражают современные тенденции развития региональной системы образования.

**Ключевые слова:** подготовка к инновационной деятельности, педагогическое образование, профессиональная деятельность, начальное общее, дошкольное образование, проектирование.

Современная региональная система дошкольного и начального общего образования представляет собой поле высокой инновационной активности. Впервые разработан и с 2014 года внедряется федеральный государственный стандарт дошкольного образования, апробируются новые образовательные программы и технологии, в том числе и информационно-коммуникационные, новые формы организации дошкольного образования и новые формы внеурочной деятельности в начальной школе. Имеют место как радикальные (базовые) нововведения, так и комбинаторные, модифицирующие новшества, связанные с рационализацией прежних подходов и форм.

Но никакие, даже самые совершенные идеи, программы и проекты не реализуются сами по себе. Педагог как субъект образовательного процесса является главным действующим лицом любых инноваций в сфере образования. Поэтому формирование готовности к восприятию нового и развитие умения действо-

of their implementation and the needs of the labour market.

According to the authors, reaching the desired objectives of training the graduates for creation, development, and implementation of educational innovations is possible provided that the goals, expected results, means of involving students into innovative activities, and changes in the content of the main educational programme meet the requirements of the regional system of education.

**Keywords:** training for innovative activities; pedagogical education; professional activity; preschool and primary school education; projection development.

вать по-новому является, по мнению Чумичевой Р.М., Платохиной Н.А. важнейшим компонентом профессиональной подготовки будущих бакалавров и магистров педагогического образования, условием их эффективной адаптации, максимальной реализации возможностей в профессиональной деятельности, раскрытия творческого потенциала [10]. Как отмечается в исследованиях Калина И.И., Загвязинского В.И., Слостенина В.А., Подымовой Л.С., Трифоновой С.А., Хомерики О.П., существенные изменения в содержании, общем характере стиле педагогического процесса в дошкольном и начальном общем образовании требуют изменения подходов к организации профессиональной подготовки [4, 9]. Заметим, что при этом эти изменения должны носить оперативный характер. Достичь востребованной готовности и способности выпускников вуза к созданию, освоению, распространению педагогических новшеств возможно в условиях интеграции с образовательными структурами региона.

На наш взгляд, не случайно в последних разработках по рейтингованию и ранжированию вузов России включен такой индикатор, как «трансфер знаний и взаимодействие с регионами». Обратим внимание на то, что педагогические вузы России, не всегда являясь эффективными по результатам рейтинга, выполняют свою важнейшую миссию в регионах, являясь факторами развития и системообразующими элементами региональных образовательных систем.

Анализ трудоустройства выпускников факультета дошкольного, начального и специального образования педагогического института НИУ «БелГУ» за последние 5 лет свидетельствуют о том, что от 74 до 93% выпускников (в зависимости от выпускающей кафедры) ежегодно остаются работать в области, при этом около 71% - в образовательных организациях.

Учитывая, что мы готовим педагогов для региональной системы образования, целью деятельности и развития факультета дошкольного, начального и специального образования является становление его как ведущего регионального инновационно-образовательного комплекса по подготовке высококвалифицированных, конкурентноспособных педагогов дошкольного, начального общего и специального образования. Прежде, чем проектировать процесс подготовки педагогов к инновационной деятельности и определить его целевой, содержательный и деятельностный компоненты, выпускающими кафедрами были проведены:

– анкетирование студентов выпускных курсов бакалавриата и магистратуры с целью выявления мотивационной готовности выпускников к инновационной деятельности и восприимчивости к инновациям;

– анализ региональной образова-

тельной деятельности (изучались отчеты о деятельности региональных, муниципальных, экспериментальных площадок, банк данных актуального педагогического опыта, публикации в профессиональных журналах, материалы конференций);

– выявление (на основании маркетинговых исследований) потребностей заказчиков в изменениях качества подготовки выпускников к инновационной деятельности.

Изучение удовлетворенности потребителей качеством подготовки начинающих педагогов к инновационной деятельности в образовании свидетельствует о том, что из 198 опрошенных в 2012 году руководителей школ и ДОУ 6 % - удовлетворены полностью, 49,5 % - удовлетворены в основном, 44,5 % - удовлетворены частично.

Проведенное исследование мотивационной готовности студентов бакалавриата и магистратуры к инновационной деятельности в образовании, свидетельствует о преобладании мотивов, связанных с самореализацией личности. Уровень восприимчивости инновации у выпускников бакалавриата оценивается как допустимый, выпускников магистратуры, как оптимальный. К факторам, препятствующим подготовке к инновационной деятельности студенты отнесли:

– отрицательное восприятие инноваций, как указания «сверху»;

– недостаточную информированность об эффективности инновационных процессов в образовании;

– формальное отношение преподавателей к инновациям.

В свою очередь преподаватели факультета основными барьерами в осуществлении инновационной деятельности считают высокую аудиторную нагрузку (45 %) и отсутствие материальных стимулов (40 %).



Анализ результатов проведенных исследований позволил определить ряд проблем, связанных с проектированием программы развития факультета, как регионального инновационного комплекса.

В рамках реализации программы подготовки студентов к инновационной деятельности выпускающим кафедрам необходимо было:

во-первых, определить цели и конечные результаты подготовки к осуществлению инновационной деятельности, т.е. специальные компетенции бакалавров и магистров педагогического образования, связанные с формированием готовности к инновационной деятельности, включить их в компетентностную модель выпускника;

во-вторых, внести коррективы в содержательный компонент ООП, отражающие инновационные процессы в региональном дошкольном, начальном и специальном образовании, разработать новые программы, внести изменения и дополнения в существующие;

в-третьих, обеспечить формирование введённых в ООП специальных компетенций в процессе изучения дисциплин профессионального цикла, педагогической практики, НИРС и самостоятельной работы студентов;

в-четвёртых, определить способы включения будущих педагогов в единое образовательное пространство региона.

Подготовка специалистов, бакалавров и магистров к инновационной педагогической деятельности носила этапный характер. Была разработана программа, направленная на подготовку педагога к инновационной деятельности и технологические блоки ее реализации: диагностико-аналитический, проектный, ресурсный, содержательный, деятельностный, рефлексивный.

В качестве приоритетных направлений в программе развития факультета на 2013-2018 гг. были определены следующие:

1. Модернизация учебной, научной и материально-технической базы и развитие кадрового потенциала факультета для подготовки конкурентноспособных, компетентных педагогов системы дошкольного, начального и специального образования, расширение спектра образовательных программ, отвечающих запросам инновационной образовательной системы региона.

2. Формирование инновационной инфраструктуры факультета. Создание временных творческих коллективов, проектных групп, научных лабораторий, обеспечивающих организацию и проведение исследований по проблемам педагогической науки и практики.

3. Развитие новых форм партнерства факультета с работодателями, учреждениями СПО, образовательными организациями региона для реализации совместных инновационных проектов.

4. Расширение сферы взаимодействия с ведущими вузами России, Институтом коррекционной педагогики РАО, Институтом социализации и образования РАО, с зарубежными вузами-партнерами для реализации совместных научных и инновационных программ и проектов, программ академической мобильности.

5. Формирование у студентов мотивации к образованию и самообразованию, к научной деятельности, воспитание самостоятельности и креативного подхода в научных исследованиях и общественной жизни. Развитие студенческого самоуправления, совершенствование его форм, обучение студентов основам проектного менеджмента.

Анализ современных исследований и практики профессионального образова-



ния показывает, что готовность к инновационной деятельности будущего педагога может быть сформирована только в контексте целостности ее структурных компонентов, целостности образовательного процесса в вузе и его ориентированности на современные тенденции региональной системы образования.

Анализ и оценка полученных данных позволили осуществить системное проектирование профессиональной подготовки бакалавров и магистров, определить ближние и дальние перспективы их подготовки к инновационной деятельности в образовательном пространстве региона. Дальние перспективы представлены в программе развития факультета. Концептуальной основой программы развития факультета являются деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный, кластерный и региональный подходы. Содержательный компонент программы нашел отражение в следующих блоках:

1. Образовательная деятельность.
2. Научно-исследовательская и инновационная деятельность.
3. Международная деятельность.
4. Организационная и финансовая деятельность.
5. Социальное развитие и воспитательная деятельность.

В каждом блоке осуществлена декомпозиция генеральной цели в конкретные задачи и мероприятия по их решению.

В качестве ближних целей в системе подготовки выпускников к инновационной деятельности определены следующие: развитие магистратуры, подготовка педагогов с повышенным образовательным уровнем и комплексом компетенций в области управления, информационных технологий, научно-исследовательской деятельности.

С учётом требований потенциаль-

ных потребителей на подготовку педагога-бакалавра, способного создавать и внедрять инновационные развивающие программы, были разработаны, утверждены на заседаниях кафедр и включены в ООП специальные компетенции для бакалавров направления Педагогическое образование. Специальные компетенции ориентированы на запросы и инновационный потенциал регионального рынка труда. Мы воспользовались предоставленным ФГОС ВПО правом расширения поля компетенций за счет возможностей вариативной части учебных планов. Таким образом, в компетентностной модели выпускника были дополнены кластеры компетенций. Исходя из системно-деятельностного подхода компетентностная модель выпускника должна отражать его готовность к заданным стандартам видам деятельности. Это вызвало необходимость создания 3 подсистем: профессионально-технологической, научно-исследовательской и социокультурной и распределения компетенций по кластерам, обеспечивающих их реализацию.

В рамках содержательного блока программы были внесены изменения и дополнения в учебные и рабочие планы специальностей и направлений подготовки, обновлена проблематика курсов по выбору, факультативов.

Новые ценности образования, новые педагогические идеи, отражают следующие курсы:

Актуальные проблемы дошкольного образования;

Лингворегионоведение в начальной школе;

Проектная деятельность в образовании;

Внеурочная работа в начальной школе;

Инновационные процессы в современном образовании;

Управление инновационной деятельностью педагогического коллектива.

Результаты прикладных исследований учёных вуза, региона, России по созданию здоровьесберегающего образовательного пространства, формированию компетентности здоровьесбережения обучающихся и педагогов, а также инновационный опыт работы по охране и укреплению здоровья образовательных учреждений Белгородчины нашли отражение в курсах: «Здоровьесберегающие технологии в начальном образовании», «Воспитание здорового человека».

Результаты подготовки будущих педагогов к успешному включению в инновационную деятельность во многом определяются научной базой и методической обеспеченностью учебных программ. Преподавателями факультета выпущено за последние 5 лет 47 учебных и учебно-методических пособий, из них 7 – с грифом УМО. Большинство пособий построены на принципе модульности, проблемности, диалогизации, моделирования. Получив первоначальные теоретические знания об инновациях в образовании в процессе изучения перечисленных курсов и при изучении других теоретических дисциплин, студенты включаются в экспериментальную деятельность ДОУ, школ при выполнении лабораторных, курсовых, выпускных квалификационных работ. Ежегодно кафедры получают заказ на выполнение магистерских диссертаций по региональной тематике и успешно справляются с ними, о чем свидетельствуют акты о внедрении результатов исследования в образовательную практику.

В свою очередь, научно-исследовательская деятельность кафедр факультета способствует развитию инновационного пространства региона.

Кафедра дошкольной педагогики и психологии стала инновационным центром региона по разработке региональных программ и технологий физического воспитания дошкольников, технологии управления физкультурно-оздоровительной деятельностью ДОУ. Руководство региональными экспериментальными площадками, взаимодействие с ассоциацией «Детский сад Белогорья», ежегодное проведение научно-методических семинаров, публикации в журналах «Дошкольное воспитание», «Начальная школа» способствуют внедрению инновационных идей, методических рекомендаций, разработанных ППС факультета, в педагогическую практику [1-3]. Стимулирующее влияние на развитие инновационного потенциала выпускников факультета оказывает участие в профессиональных конкурсах разного уровня. Еще в период обучения в магистратуре серебряным призером всероссийских Дельфийских игр в номинации «Искусство воспитания» стала Сазонова Руслана, финалистом этих игр стала выпускница бакалавриата Захарова Карина. Победителями и дипломантами городского конкурса профессионального мастерства стали 6 студентов магистратуры.

Анализ профессиональной деятельности выпускников специалитета, магистратуры и бакалавриата свидетельствует о профессиональном и личностном росте выпускников. Так, в 2014 г. в городском конкурсе «Педагог службы психолого-педагогического сопровождения» приняли участие 8 молодых педагогов, выпускников кафедры специальной педагогики и психологии, в номинации «Педагогический дебют» лауреатами стали 14 выпускников кафедры педагогики и методики начального образования, дошкольной педагогики и психологии.

Таким образом, наше видение в плане подготовки педагогов к инновационной деятельности связано с расширением образовательного пространства факультета, когда закрытая среда сменяется открытой.

Инновационность этой среды «преподаватели вуза – педагоги ОУ – студентов» обеспечивается созданием временных творческих коллективов, проектных групп, обеспечивающих решение актуальных проблем регионального дошкольного, начального общего, профессионального образования.

Говоря о достижениях факультета в развитии ресурсов подготовки педагога к инновационной деятельности, следует отметить создание и достаточно успешное использование в профессиональной подготовке информационной базы о лучших выпускниках факультета, их опыта педагогической деятельности. Но в то же время, надо признать, что информационно-методическая база факультета сегодня отстает от требований времени и в ближайшей перспективе необходимы кардинальные меры по ее совершенствованию.

И еще один важный фактор, оказавший существенное влияние на личностное и профессиональное развитие студентов магистратуры и проектирование процесса профессиональной подготовки. Факультет дошкольного, начального и специального образования много лет сотрудничает с Бременским университетом. Студенты магистратуры, преподаватели кафедры участвовали во многих международных мероприятиях, осуществляемых в рамках обмена делегациями. Так, нам было интересно узнать, что педагогическое образование в Бременском университете – приоритетное. В университете особое внимание уделяется групповым формам организации учебной деятельности, ролевой дискуссии, развитию

инициативности и самостоятельности студентов. Широко применяется метод проектов. Модель экспериментально-исследовательского обучения – неотъемлемая часть образовательных программ Бременского университета. Мы воочию увидели, как реализуется идея интеграции науки, образования. Проблема образования в детском саду, начальной школе рассматривается как проблема университета, поэтому на его базе создаются лаборатории для детей дошкольного и младшего школьного возраста, что позволяет будущим педагогам совмещать обучение с практической и научной деятельностью.

У будущих магистров дошкольного образования была возможность познакомиться с организацией детской деятельности в дошкольных учреждениях Германии.

Кульминационным событием сотрудничества и результатом совместного труда было проведение Первого Международного конкурса презентаций исследовательских проектов дошкольников, педагогов, студентов «Вместе открываем мир».

Обновление содержания профессиональной подготовки, разработка модельных параметров и технологии подготовки будущих бакалавров и магистров к инновационной деятельности в условиях региона, международное сотрудничество способствовали развитию ценностных ориентаций будущих педагогов, активному включению их в инновационные процессы, повысили профессиональную ответственность и компетентность в вопросах воспитания, образования, развития дошкольника, управления педагогическими системами. Все это нашло отражение в результатах анкетирования, опросах выпускников и работодателей. Уровень восприимчивости инноваций у выпускников дневной формы обучения бака-

лавриата и магистратуры по направлению Педагогическое образование в 2013 и 2014 году оценивается как оптимальный. На 11, 8 % повысилось число руководителей образовательных организаций, полностью удовлетворенных качеством подготовки выпускников к инновационной педагогической деятельности, на 16, 3 % - удовлетворенных «в основном».

Таким образом, проектирование и реализация целостного педагогического процесса по формированию готовности будущего педагога к инновационной деятельности способствовало овладению эффективными способами и средствами достижения целей образовательного процесса, развитию потребности в творчестве, осознанному выбору способов профессионального поведения. Проектирование и реализация программы развития факультета и программы подготовки педагога к инновационной деятельности в условиях регионального образования обеспечили единство всех составляющих, концентрацию интеллектуальных и материальных ресурсов, реализацию регионального подхода, достижению поставленных целей.

### Литература:

1. Волошина Л.Н. Подготовка будущих педагогов к реализации регионального компонента основной общеобразовательной программы // Дошкольное воспитание. 2012. № 8. С. 98 – 104.
2. Волошина Л.Н. Нужны ли магистры детскому саду? // Дошкольное воспитание. 2013. № 7. С. 84-90 .
3. Волошина Л.Н. Проблемы адаптации молодых педагогов к условиям современного дошкольного образования // Психолого-педагогический поиск: научно-методический журнал. Рязань. № 1. 2013. С. 86-93.
4. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогической науке // Инновационные процессы в образовании. 2000 -102 с.
5. Калина И.И. Педагогическая реальность и модернизация педагогического образования. М.: Каллиграф, 2009. С.76-79.
6. Поташник М.М., Хомерики О.Г. Структура инновационного процесса в образовательном учреждении // Магистр.1994. № 5 С. 32-37
7. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. №1. С. 42-49.
8. Трифонова С.А. Влияние комплекса педагогических условий на формирование готовности педагогов к реализации инновационной деятельности // Вестник ТвГУ серия «Педагогика и психология» 2013. № 2 С. 309-317.
9. Хомерики О.Г. Инновации в практике обучения // Педагогика. 2001. №2 С.13-18.
10. Чумичева Р.М., Платохина Н.А. Управление дошкольным образованием. М.: Издательский центр «Академия», 2011. С. 207-228.

### References:

1. Voloshina L.N. *Podgotovka buduschih pedagogov k realizatsii regionalnogo komponenta osnovnoy obscheobrazovatelnoy programmy* // *Doshkolnoe vospitanie* [Preparing Future Teachers for Implementation of the Regional Component of the Basic Educational Program // Pre-school education]. № 8. 2012. pp. 98-104.
2. Voloshina L.N. *Nuzhny li magistr detskому sadu?* // *Doshkolnoe vospitanie* [Do we Need Masters in the Kindergarten? // Pre-school education]. № 7. 2013. pp. 84-90.



3. Voloshina L.N. *Problemy adaptatsii molodyih pedagogov k usloviyam sovremennogo doshkolnogo obrazovaniya // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk: nauchno-metodicheskiy zhurnal* [Problems of Adaptation of Young Teachers to the Conditions of Modern Pre-school Education // Psychological-pedagogical Search: Scientific-Methodical Journal]. № 1. 2013. pp. 86-93.
4. Zagvyazinskiy V.I. *Innovatsionnyie protsessyi v obrazovanii i pedagogicheskoy nauke // Innovatsionnyie protsessy v obrazovanii: Sbornik nauchnyih trudov* [Innovative Processes in Education and Pedagogical Science // Innovative Processes in Education: Collection of Scientific Works]. Tyumen, 2000. 102 p.
5. Kalina I.I. *Pedagogicheskaya realnost i modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya* [Pedagogical Reality and Modernization of Pedagogical Education]. M.: Kalligraf, 2009. pp. 76-79.
6. Potashnik M.M., Homeriki O.G. *Struktura innovatsionnogo protsesa v obrazovatelnom uchrezhdenii // Magistr* [The Structure of the Innovation Process in Educational Institutions // Master]. № 5. 1994. pp. 32-37.
7. Slastenin V.A., Podyimova L.S. *Gotovnost pedagoga k innovatsionnoy deyatel'nosti // Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal* [The Readiness of the Teacher for Innovation Activity] // Siberian Pedagogical Journal]. № 1. 2007. pp. 42-49.
8. Trifonova S.A. *Vliyanie kompleksa pedagogicheskikh usloviy na formirovanie gotovnosti pedagogov k realizatsii innovatsionnoy deyatel'nosti // Vestnik TvGU seriya «Pedagogika i psikhologiya»* [Influence of the Complex of Pedagogical Conditions on the Development Teachers' Readiness to Implement Innovative Activity // Vestnik TSU series "Pedagogy and psychology"]. № 2. 2013. pp. 309-317.
9. Homeriki O.G. *Innovatsii v praktike obucheniya // Pedagogika* [Innovations in the Practice of Teaching // Pedagogy]. № 2. 2001. pp.13-18.
10. Chumicheva R.M., Platochina N.A. *Upravlenie doshkolnyim obrazovaniem* [Management of pre-school Education]. M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2011. pp. 207-228.

---

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**


---

**Волошина**

**Людмила Николаевна,**

доктор педагогических наук, доцент

Белгородский государственный  
национальный исследовательский  
университет

ул. Победы, 85, г. Белгород, 308015,  
Россия

E-mail: Voloshina\_l@bsu.edu.ru

**Демичева**

**Вера Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент;

Белгородский государственный  
национальный исследовательский  
университет ул. Победы, 85,  
г. Белгород, 308015, Россия;

E-mail: Demicheva@bsu.edu.ru

---

**ABOUT THE AUTHORS:**


---

**Ludmila N. Voloshina,**

Doctor of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor;

Belgorod State National  
Research University

85, Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia;

E-mail: Voloshina\_l@bsu.edu.ru

**Vera V. Demicheva,**

Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor;

Belgorod State National  
Research University

85, Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia;

E-mail: Demicheva@bsu.edu.ru

УДК 159.9:37.015.3

**ВЬЮНОВА Н.И., ПЛОТНИКОВА В.Ю.**

VJUNOVA N.I., PLOTNIKOVA V.J

*Воронежский государственный университет***ОТНОШЕНИЕ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК К ЖИЗНИ  
В РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ: ОТ РЕФЛЕКСИИ  
К ПРОЕКТИРОВАНИЮ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ****THE ATTITUDE OF YOUNG MEN AND WOMEN  
TO LIVING WITH PARENTS: FROM SELF-ANALYSIS TO PROJECT  
DEVELOPMENT IN TEACHER'S ACTIVITY****Аннотация**

Воспитание в родительское семье является базисом для формирования конструктивного отношения к семье у молодого поколения. Данная статья раскрывает отношение юношей и девушек к жизни в родительской семье в возрасте 17-22 лет. В статье представлена часть исследования, проводившегося на базах НОУ СПО Воронежский колледж «Номос» и ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет».

**Ключевые слова:** родительская семья, сиблинги, рефлексия, проектирование в деятельности преподавателя, воспитательный процесс

Бесспорно, что одним из ведущих факторов формирования образа семьи на всем протяжении взросления молодого поколения является родительская семья. Для образования устойчивых, надежных семейно-брачных отношений существенную роль также играет первый брак. А для того, чтобы формировать уже в образе будущей семьи конструктивные отношения (создавать

**Abstract**

Family education is the basis for the development of constructive attitude to the family in young generation. The article reveals the attitude of young men and women to the life in the family at the age of 17-22 years. The article contains a part of the research conducted on the bases of "NOMOS" Voronezh College and Voronezh State University.

**Key words:** parents; siblings; reflection; project development in teacher's activities; teacher's activities and educational process.

соответствующие установки) в браке важно осознавать достижения и трудности, особенности отношений юношей и девушек в родительской семье, что позволит преподавателю, педагогу-психологу проектировать возможные варианты индивидуальных траекторий в проектировании собственной семьи. На наш взгляд, актуальность исследования состоит в необходимости

минимизации стихийности развития образа семьи в юношеском возрасте и усилении его целенаправленного формирования. Теоретическое накопление и систематизация знаний по проблемам семьи способствуют созданию государственной семейной политики. Знание особенностей формирования образа семьи, подкрепленное практикой, может помочь в прогнозировании, коррекции социального развития, что усиливает практическую актуальность нашего исследования.

В связи с тем, что подавляющее большинство современных семей имеют нуклеарную структуру, отношение юношей и девушек к жизни в родительской семье понимается нами как совокупность отношений родителей и детей, а также отношений сиблингов [4].

Семейные взаимоотношения характеризуются системностью и многоаспектностью. В нашей статье мы рассмотрим один из них, а именно развивающее воздействие родителей и сиблингов на образ семьи в юношеском возрасте, а как следствие – отношение юношей и девушек к родительской семье.

В нашем исследовании приняли участие 200 респондентов: 82 студента НОУ СПО Воронежский колледж «Номос» по 4 специальностям: 050146 – Преподавание в начальных классах, 072501 – Дизайн, 030912 – Право и организация социального обеспечения, 080114 – Экономика и бухгалтерский учет и 118 студентов ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет» по 2 специальностям 050400 – Психолого-педагогическое образование и 010400 – Прикладная математика и информатика. Возраст испытуемых от 17 до 22 лет.

По полученным данным А.Г. Волкова [3, с. 79], отношения родителей к детям характеризуются постепенным возрастанием переживания психологической близости. По его мнению, потенциальная, прогнозируемая точка достижения максимальной близости приходится на 26-27 лет. Если принять во внимание средний возраст вступления в брак (к моменту исследования равный 23-25 годам), то максимум близости в общении с детьми совпадает, очевидно, с тем возрастом, когда дети сами становятся супругами и родителями, и их новые роли создают условия для более полного взаимопонимания.

Отношение детей к родителям не содержит в себе тенденции к увеличению близости. Напротив, период общения с 12-13 лет до 22 отличается переживанием большей отдаленности от родителей. Этот период характеризуется также более дифференцированными отношениями к отцу и к матери: если до семи-восемилетнего возраста разность в психологической близости к родителям не превышает пяти баллов, то в 16 лет она достигает двадцати баллов. Можно заметить, что периодами наибольшего отдаления от родителей являются 13 и 16-19 лет. Трудности тринадцати лет возникают в отношениях с матерью, в шестнадцать лет – отдаление от отца, в девятнадцать – минимум близости с матерью. В целом взрослеющие дети ближе для родителей, нежели родители для этих детей. И такое неравенство дистанций создает немало трудностей. Следует отметить, что люди, разорвавшие отношения со своими родителями, прилагают очень большие усилия, чтобы создать с

помощью социальных взаимоотношений «замещающую» семью [3].

В качестве особенностей отношений юношей и девушек к жизни в родительской семье также рассматриваются отношения сиблингов, которые оказывают косвенное влияние на образ семьи.

По мнению М. Боуэна [5], если ребенок ведет себя не так, как ожидается в соответствии с его или ее нормативной сиблинговой позицией, то он, скорее всего, активно вовлечен в родительский треугольник. Понимание профилей нормальной сиблинговой позиции также способствует осознанию причин тех или иных взаимоотношений предыдущих поколений в семье. Это знание позволяет предполагать наличие особенностей в отношениях деда (самого старшего из братьев) или бабушки, которая была средним по порядку рождения ребенком в семье.

Исследование У. Томана [1] было посвящено порядку рождения и полу детей и родителей в ядерной семье. Многие виды сиблинговой позиции в семье, как известно, зависят от числа детей, их пола и разницы в возрасте между ними.

К основным позициям относят:

– самый старший ребенок: старший из братьев, старший брат среди сестер, старшая из сестер и старшая сестра среди братьев;

– самый младший ребенок: младший из братьев, младший брат среди сестер, младшая из сестер и младшая сестра среди братьев;

– средний ребенок – мужского или женского пола;

– единственный ребенок – мужского или женского пола;

– близнецы: двое, трое, четверо, пятеро и т. д.

У. Томан разработал детальные описания каждой сиблинговой позиции с присущим ей типичным стилем взаимоотношений и функционирования. Скорее всего, наиболее соответствующим теории семейных систем М. Боуэна является положение о дополнительности взаимоотношений внутри данной группы родных братьев и сестер. Будет ли старший в семье свертревожным или же спокойным лидером семьи, зависит от основного уровня ее дифференциации [1]. Этот уровень будет определять, станет ли самый младший в семье безответственным, легко поддающимся любым переменам настроения и импульсивным или же уступчивым, но целеустремленным.

Основной тезис У. Томана состоит в том, что сиблинги учат друг друга тому, как осуществлять тесные взаимоотношения со сверстниками. Дружба у взрослых и выбор супруга и, как и родительский стиль, сильно зависят от опыта, полученного сиблингом в детстве. У женщины, выросшей вместе с братьями, более спокойные и ровные дружеские взаимоотношения с мужчинами и с мужем, а также со своими сыновьями по сравнению с женщиной, у которой были только сестры. Мужчина, который вырос в окружении сестер, чувствует себя более уверенно и спокойно в дружеских взаимоотношениях с женщинами, в браке, а также в качестве отца дочерей, чем тот мужчина, у которого были только братья.

Заметим, что та или иная позиция доминирования также усваивается в процессе взаимодействия с родными братьями и сестрами в детстве. Стар-



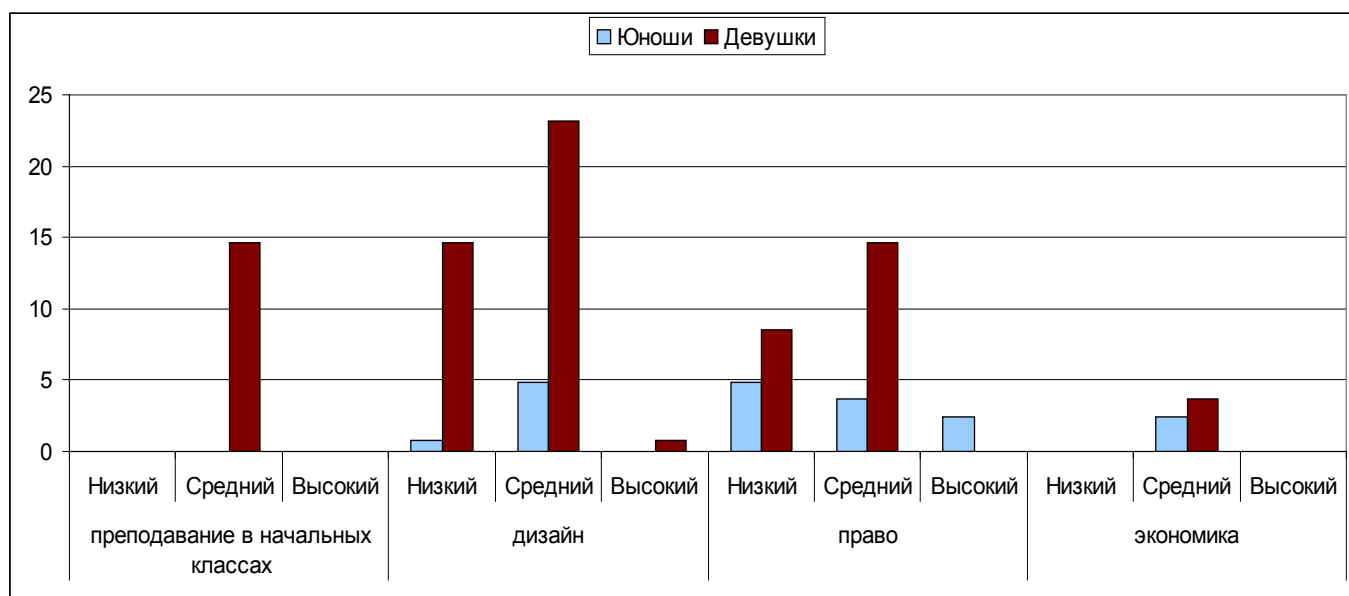
шие дети, как правило, являются лидерами, а младшие подчиняются им. Если женятся двое, являвшиеся самыми младшими детьми в семье, то у них могут быть трудности в принятии вообще любого решения.

«Доминирование» может также быть фактором взаимоотношений между родителями и детьми. Мать, которая росла в семье, где была старшей среди братьев, может иметь более комфортные взаимоотношения со своим младшим сыном и конфликтовать со своей старшей дочерью. Отец, росший как старший из братьев, может бороться за первенство со своим старшим сыном, неплохо ладить с младшими сыновьями, но чувствовать себя неловко и непривычно с дочерью. Родители, которые в детстве были младшими в семье, могут иметь некоторые трудности с проявлениями родительской заботы и даже ожидать от своих собственных детей ответственности за родительскую семью.

Естественно, что профили sibлинговой позиции и даже взаимодополни-

тельность порядка рождения и пола в браке или в воспитании детей не являются абсолютными. Здесь может быть существенный разброс и множество вариантов. Эти показатели обогащают представление о среднем ожидаемом уровне функционирования членов семьи в течение поколений в зависимости от того, соответствуют индивиды профилю или же отклоняются от него. Профили sibлинговой позиции могут также ввести в заблуждение, если используются как некие инварианты для оценивания функционирования индивидов или брачной пары. Знание sibлинговой позиции может быть полезным только в контексте всесторонней оценки семьи [1].

Обработка полученных результатов групп студентов колледжа «Номос» и «Воронежского государственного университета» на примере методики Т. Шрайбера «Выявление отношения юношей и девушек к жизни в своей семье» представлена на рис. 1.



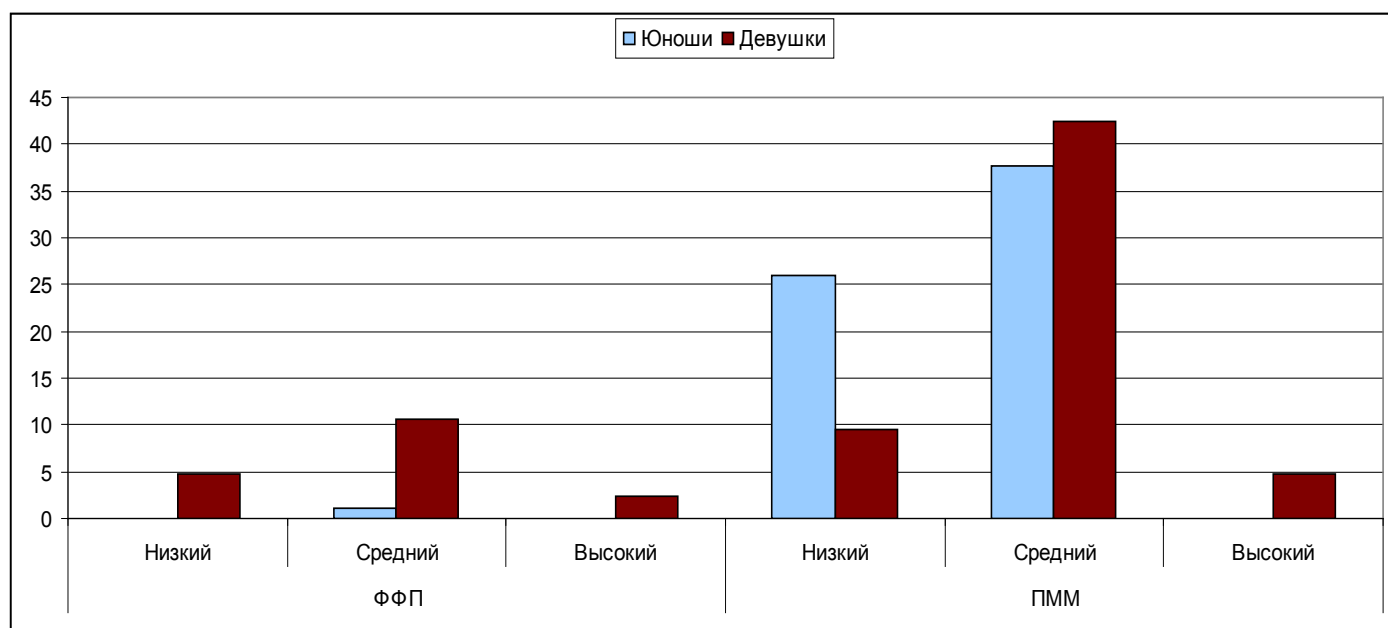
**Рис. 1. Дифференцированные группы юношей и девушек студентов колледжа по шкале отношение к жизни в родительской семье**

**Fig. 1. Differentiated groups of young male and female college students on a scale of the attitude towards life in the parent family**

Низкий коэффициент по отношению к жизни в родительской семье представлен меньше всего (юноши-дизайнеры – 0,82% и 14,63% – девушки-дизайнеры, юноши-юристы – 4,87% и девушки-юристы – 8,53%, у девушек-педагогов юношей и девушек-экономистов низких значений не оказалось). Большинство респондентов показали средние значения коэффициента отношения к жизни в родительской семье: девушки-педагоги (14,63%), юноши и девушки-дизайнеры – 4,87% и 23,17% соответственно, юноши-юристы и девушки-юристы – 3,65% и 14,63%, юноши и девушки-экономисты – 2,43% и 3,65%. Высокие значения были отмечены у девушек-дизайнеров – 0,82%, юношей-юристов – 2,43%, а у девушек-педагогов, юношей-дизайнеров, девушек-юристов, юношей и девушек-экономистов высоких значений не оказалось. На наш взгляд, это может быть связано с тем, что психологиче-

ски девушки 17-18 лет более готовы к самостоятельной жизни и, возможно, к созданию семьи, в то время как юноши находятся в более инфантильной позиции.

Статистическая обработка (t-критерий Стьюдента) показала, что по шкале «Отношение к жизни в родительской семье» ожидание в выборке студентов-педагогов превышает ожидания в выборке студентов-экономистов и составляет ( $t=2,442$ ). Согласно г-критерию Пирсона, существует слабая, высокая тенденция достоверности в результатах между педагогами и экономистами ( $r=0,263$ ). t-критерий Стьюдента показал, что по шкале «Отношение к жизни в родительской семье» ожидание в выборке студентов-дизайнеров не превышает ожидания в выборке студентов-юристов и составляет ( $t=-0,209$ ). По г-критерию Пирсона выявлена слабая незначимая корреляция между дизайнерами и юристами ( $r=-0,208$ ).



**Рис. 2. Дифференцированные группы юношей и девушек – студентов университета – по шкале отношение к жизни в родительской семье**

*Fig. 2. Differentiated groups of young male and female university students on a scale of the attitude towards life in the parent family*

Низкий коэффициент по отношению к жизни в родительской семье представлен меньше всего: юноши и девушки (педагоги) – 0% и 4,72%, юноши и девушки (программисты) – 25,96% и 9,44%. Большинство респондентов показали средние значения коэффициента отношения к жизни в родительской семье: юноши-педагоги – 1,18%, девушки-педагоги (10,62%), юноши-программисты – 37,76%, девушки-программисты – 42,48%. Высокие значения по отношению к жизни в родительской семье были отмечены только у девушек-педагогов – 2,36%, девушек-программистов – 4,72%. В то время как юноши и девушки из колледжа, а в особенности девушки, независимо от получаемой специальности находятся в более самостоятельной позиции, юноши и девушки из университета, особенно студенты не психолого-педагогических специальностей, демонстрируют негативную или инфантильную позицию по отношению к родительской семье, что может свидетельствовать об определенном «откате назад» в социальном развитии.

Согласно статистической обработке (t-критерий Стьюдента), по шкале «Отношение к жизни в родительской семье» ожидание в выборке студентов-педагогов не превышает ожидания в выборке студентов-программистов и составляет ( $t=0,644$ ). По r-критерию Пирсона существует очень слабая и незначимая корреляция в результатах между педагогами и программистами ( $r=-0,027$ ).

Анализ влияния типа семьи на образ семьи показал, что есть определенная корреляция между юношами и девушками-юристами ( $\varphi^*=1,65$ ;

$\rho=0,04$ ) студентами колледжа, выросшими и живущими в полных семьях. У студентов университета по данному признаку существует достоверная корреляция между образом семьи и родительской семьей ( $\varphi^*=2,23$ ;  $\rho=0,01$ ). Данная корреляция может свидетельствовать о том, что родительская семья и особенности взаимоотношений в ней оказывают базовое формирующее воздействие на образ семьи в юношеском возрасте, а как следствие – на дальнейшую жизнь.

Рефлексия результатов исследования показала, что негативное отношение к жизни в родительской семье в обеих группах респондентов представлено меньше всего. Чаще всего встречается нейтральное отношение к родителям как у юношей, так и у девушек, но оно более выражено в возрасте 17-18 лет. Высокая степень положительного отношения к семье более распространена среди групп девушек как в возрасте 17-18, так и 19-22 лет. Кроме того, статистический анализ подтвердил, что родительская семья оказывает большое влияние на образ семьи в юношеском возрасте.

Студент развивается в университетской среде, которая не появляется ниоткуда. Здесь требуются усилия всех субъектов образовательного процесса, в том числе и студентов. Именно они должны заботиться об организации собственной жизнедеятельности в условиях высшего учебного заведения, которая сочетает в себе традиционное и инновационное, устойчивое и динамичное, способствуя развитию каждого из участников процесса [2]. Проектируя становление студента как личности и профессионала, препода-

ватель включает и такую линию его развития как формирование образа семьи. Системное выстраивание этой линии требует соотношения учебно-профессионального, индивидуального и группового, содержательного и технологического, инвариантного и вариативного компонентов. Заметим, что в этом контексте системообразующую функцию развития личности студентов играет формирование позитивного отношения к семье и конструктивного образа семьи [2].

Обращаясь к вопросу формирования у студентов образа семьи в деятельности преподавателя, следует отметить, что традиционно учебные планы и собственно воспитательный процесс чаще всего не включают в себя проблемы семейной психологии. Знания в области семьи и семейной психологии преподаются и являются доступными в основном для студентов психолого-педагогических специальностей. В связи с этим отсутствие целенаправленной подготовки студентов с учетом гендерных особенностей к созданию семьи приводит к формированию браков случайным образом. Анализ показал, что в работе среднеспециальных и высших учебных заведений систематическая работа по развитию и формированию образа семьи либо отсутствует, либо осуществляется несистематически.

В то же время образовательная среда вуза обладает большим воспитательным потенциалом, в том числе и возможностями развития у юношей и девушек компетентности в становлении себя как будущего супруга, родителя, в том числе посредством проектирования собственной семьи. На это могут быть направлены специальные

вариативные курсы, воспитательные мероприятия, занятия, проводимые психологической службой вуза. Кем эта работа может и должна анализироваться, проектироваться, реализовываться, рефлексироваться и корректироваться? На наш взгляд, учитывая особую актуальность проблем развития семьи в нашем обществе, психологическая служба вуза может стать центром, который объединяет усилия преподавателей, кураторов и самих психологов по проектированию и психолого-педагогическому сопровождению юношей и девушек в становлении их компетентности в области решения проблем семьи.

*Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ (проект 14-16-36004 а(р)).*

### Литература:

1. Бейкер К.Г. Теория семейных систем М. Боуэна / Пер. с англ. Е.В. Щедрина. 1991. № 6. С. 155-164.
2. Бережная И.Ф. Воспитательный потенциал университетской образовательной среды / И. Ф. Бережная, Н.И. Вьюнова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2008. № 1. С. 90-97.
3. Кроник А.А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений в волнах отношений / А.А. Кроник, Е.А. Кроник. М.: Мысль, 1989. 204 с.
4. Плотникова В.Ю. Особенности отношения к браку в юности // Акмеология. 2013. Специальный выпуск. С. 217-219.
5. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика / Под ред. К. Бейкер, А.Я. Варга. – М.: «Когнито-Центр», 2005. 496 с.



**References:**

1. Beyker K.G. *Teoriya semeynyh sistem M. Bouena / Per. s ang. E.V. Schedrina // Voprosyi psikhologii* [The Family Systems Theory of M. Bowen / Transl. from English by Shchedrin E.C. // Issues of Psychology]. № 6. 1991. pp. 155-164.
2. Berezhnaya I.F., Vyunova N.I. *Vospitatelnyiy potentsial universitetskoy obrazovatelnoy sredy // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemyi vysshego obrazovaniya* [Educational Potential of the University's Educational Environment // Bulletin of Voronezh state University. Series: Problems of Higher Education]. № 1. 2008. pp. 90-97.
3. Kronik A.A., Kronik E.A. *V glavnyh rolyah: Vy, My, On, Ty, Ya: Psikhologiya znachimyh otnosheniy v volnah otnosheniy* [Starring: You, We, He, You, me: Psychology of Meaningful Relationships in Waves Relations]. M.: Myisl, 1989. 204 p.
4. Plotnikova V.Yu. *Osobennosti otnosheniya k braku v yunosti // Akmeologiya* [Attitudes to Marriage in Youth // Psychology]. Voronezh, 2013. pp. 217-219.
5. *Teoriya semeynyh sistem Myurreya Bouena: osnovnyie ponyatiya, metody i klinicheskaya praktika / pod red. K. Beyker, A.Ya. Varga* [The Family Systems Theory of Murray Bowen: Basic Concepts, Methods and Clinical Practice / Ed. Beyker K., Varga A.Ya.]. M.: «Kognito-Tsentr», 2005. 496 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:****Вьюнова****Наталья Ивановна,**доктор педагогических наук,  
профессор;Воронежский государственный  
университетУниверситетская площадь, 1,  
г. Воронеж, 394006, Россия;E-mail: [vjunova@mail.ru](mailto:vjunova@mail.ru)**Плотникова****Виктория Юрьевна,**

аспирант;

Воронежский государственный  
университетУниверситетская площадь, 1,  
г. Воронеж, 394006, Россия;E-mail: [viktori19-89@yandex.ru](mailto:viktori19-89@yandex.ru)**ABOUT THE AUTHORS:****Natalja I. Vjunova,**Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor;Voronezh State University  
1, Universitetskaya pl., Voronezh,  
394006, Russia;E-mail: [vjunova@mail.ru](mailto:vjunova@mail.ru)**Viktoria Y. Plotnikova,**

Advanced Student;

Voronezh State University  
1, Universitetskaya pl., Voronezh,  
394006, Russia;E-mail: [viktori19-89@yandex.ru](mailto:viktori19-89@yandex.ru)

УДК 159.9.07

**МОСКАЛЕНКО С.В.****MOSKALENKO S.V.***Белгородский государственный национальный исследовательский университет***ДИНАМИКА ПРОЦЕССОВ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ-  
ИНТЕГРАЦИИ КАТЕГОРИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ  
СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА****THE DYNAMICS OF THE PROCESSES OF DIFFERENTIATION –  
THE INTEGRATION OF CATEGORICAL STRUCTURE  
OF STUDENTS' CONSCIOUSNESS****Аннотация**

Содержательной характеристикой профессионального самоопределения личности является процесс формирования ее отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности, при этом образ «Я» профессионала рассматривается как показатель динамики профессионального самосознания личности. Изменения, происходящие в его структуре, характеризуют изменения отношения личности к себе как к профессионалу на всех уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. Изменения в структуре эталонной модели профессионала могут быть зафиксированы в пределах отдельного этапа профессионального становления.

**Ключевые слова:** профессиональное самосознание; «Я-концепция»; профессионал; начинающий специалист; профессионализация.

Существуют различные подходы к пониманию профессионального самосознания. Профессиональное самосознание рассматривается как осознание человеком своей принадлежности к

**Abstract**

The meaningful characteristic of professional self-determination of personality manifests itself in the process of building its relations as a subject of professional activity. The self-image of a skilled person is considered as an indicator of the dynamics of professional consciousness of the person. Any changes in its structure determine the changes in relation of the person to oneself as a professional at all levels: cognitive, emotional and behavioral. The changes in the structure of the standard model of the professional can be fixed within a separate stage of professional development.

**Keywords:** professional self-consciousness; “self-concept”; professional; beginning specialist; professionalization.

некоторой профессиональной группе (Б.Д. Парыгин); как познание и самооценка профессиональных качеств и отношение к ним (В.Д. Брагина); как избирательная деятельность самосоз-

нения личности, подчиненная задаче профессионального самоопределения; осознание себя как субъекта своей профессиональной деятельности (П.А. Шавир); как осознание человеком себя в каждой из трех составляющих пространства труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе общения и в системе собственной личности (Л.М. Митина). При этом каждый компонент в структуре самосознания можно рассматривать с точки зрения динамической – протекания и развертывания процесса и с точки зрения результативной – появления и наличия определенного продукта. В когнитивном компоненте профессионального самосознания необходимо различать процесс самопознания и результат – систему знаний о себе, индусируемую в образ Я как профессионала (Л.М. Митина, 1998). Очевидно, что подобные интерпретации термина «профессиональное самосознание» не противоречат друг другу, а скорее взаимодополняют, отражая различные аспекты этого широкого понятия.

Проблема формирования профессионального самосознания неразрывно связана с проблемой профессионализации личности, становления профессионала. Е.А. Климов подчеркивает, что о профессии применительно к данному человеку можно говорить лишь тогда, когда данная профессиональная деятельность «признается за профессию личным самосознанием данного лица» [5, с. 31]. При этом к основным психическим регуляторам деятельности относит:

– «образ объекта» (субъективный образ профессии): чувственный образ (перцептивный, сенсорный); репрезен-

тативный конкретный образ (представления памяти, воображения); репрезентативный отвлеченный образ (понятия, схемы, усвоенные алгоритмы действий);

– «образ субъекта» (образ Я – самосознание): актуальный «Я-образ» (знание о своем состоянии в данный момент, о своем реальном месте среди других людей, о своих возможностях и ограничениях); обобщенный «Я-образ» («Я-концепция», включающая представления о себе и прошлом, настоящим и будущем; «Я» как представитель профессиональной общности, «Я» как организм; «Я» как представитель данной профессии, «Я» как член общества);

– «образ субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений» (профессиональное самосознание): осознание своих потребностей; осознание своих эмоций и эмоциональных отношений; осознание своего характера; осознание своей личностной направленности и мировоззрения в ходе взаимодействия с другими людьми в трудовом процессе.

Развитие профессионального самосознания в процессе профессионализации личности, ее профессионального становления исследуются в рамках психологии труда (Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков, В.Ю. Щегурова и др.), психологии личности (А.Г. Асмолов, В.С. Мерлин, Л.М. Митина, К.К. Платонов, Сонин В. А. и др.), возрастной и педагогической психологии (Е. Ф. Зеер, А.Б. Каганов, Н.А. Подымов, Н.С. Пряжников, А.Р. Фонарев и др.), акмеологии (С.А. Агапов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач и др.).

Разрабатывается проблема профессиональной «Я – концепции» как со-

вокупности представлений субъекта о своей жизненной позиции, перспективах и ценностях в контексте осуществления избранной профессиональной деятельности [1]. Участвуя сначала в учебно-профессиональной, а затем и в профессиональной деятельности, индивид не только приобретает адекватные представления о своей профессии и о собственных возможностях, но и активно развивает их. Формируясь как субъект профессиональной деятельности и, формируя отношение к себе как к деятелю, он развивается как личность [3]. Процесс профессионализации рассматривается не только как процесс позитивно направленный, состоящий в личностном и профессиональном росте, накоплении новых знаний, умений и трансформации старых (прежних), но и как противоречивый, разнонаправленный процесс. В исследовании Т.К. Поддубной показано, что интеграция профессиональных знаний у студентов не всегда приводит к качественно новому уровню развития профессионального самосознания и, более того, может породить критические периоды в его развитии, проявляющиеся в снижении личностного компонента в его структуре [7].

Знание о себе, о своих личных и профессиональных качествах, адекватная оценка своей профессиональной компетентности, умений налаживать эффективное межличностное взаимодействие, а также возникающее на основе этих знаний и самооценивания эмоционально-ценностное отношение к себе детерминируют поведенческий компонент профессионального самосознания. Образ «Я» как субъекта собственно профессио-

нальной деятельности начинает формироваться в процессе профессионального обучения. Интенсивность его формирования в значительной мере определяется степенью ориентации учебно-воспитательного процесса в профессиональном учебном заведении на воспроизведение учебных ситуаций, имитирующих реальную профессиональную деятельность. В основе динамики формирования образа «Я» как субъекта собственно профессиональной деятельности лежит противоречие между субъективной оценкой сформированности операционной стороны профессионального самоопределения и объективным положением студента как субъекта деятельности к окончанию обучения в вузе. В дальнейшем, на стадии профессиональной адаптации и полной или частичной реализации личности в профессиональном труде, ее представления о себе как о субъекте своей профессиональной деятельности дополняются и относительно стабилизируются [7].

Помимо качественных изменений в содержательной стороне представлений личности о себе в процессе учебно-профессиональной и профессиональной деятельности происходит развитие и критериев этих представлений. Именно с целью выявления содержательных особенностей представлений студентов о себе как субъекте деятельности с учетом основных критериев этих представлений нами используются методы экспериментальной психосемантики, позволяющие изучить как категориальную структуру сознания, так и семантические пространства категорий сознания. При этом, основными категориями, опре-



деляющими пространство системы представлений о себе как субъекте деятельности, являются категории «Я», «Личность», «Профессионал». Механизм развития профессиональной деятельности внешне выглядит как индивидуальная и социальная эволюция ее строения, которая приводит к заметному прогрессу деятельности. Сущность этого явления заключается в движении социальных и личных потребностей, обуславливающих динамику профессиональных мотивов, возникновение новых и преобразование известных целей, видоизменение профессиональных технологий, освоение новых средств труда [8]. Содержательной характеристикой профессионального самоопределения личности является процесс формирования ее отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности, при этом образ «Я» профессионала рассматривается как показатель динамики профессионального самосознания личности. Изменения, происходящие в его структуре, характеризуют изменения отношения личности к себе как к профессионалу (будущему и настоящему) на всех уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. Изменения в структуре эталонной модели профессионала могут быть зафиксированы в пределах отдельного этапа профессионального становления (в нашем случае – этапа обучения). Наблюдающиеся в процессе профессионального обучения изменения индивидуальных эталонных моделей профессионала выступают показателем отношения личности к себе как к субъекту профессиональной деятельности. В своем исследовании мы исходим из того, что

основными структурными компонентами профессионального самосознания являются система представлений о субъекте профессиональной деятельности и система представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности.

При исследовании системы представлений о субъекте профессиональной деятельности и о себе как субъекте профессиональной деятельности, на наш взгляд, наиболее важными и близкими категориями для описания данных систем являются образы «Я», «Личность» и «Профессионал». При этом мы предполагаем, что по мере становления субъекта профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе (при овладении учебно-профессиональной деятельностью) в структуре его знаний о себе как субъекте деятельности (образы «Я – Профессионал»; «Я – Начинающий специалист») и о человеке как субъекте деятельности (образы «Профессионал» и «Начинающий специалист») имеют место две тенденции: во-первых, происходит усложнение содержания этих образов и, во-вторых, происходит интеграция содержания этих образов. Вышеизложенная позиция определила дальнейшие пути организации и поиска методов экспериментального исследования.

В исследовании приняли участие студенты факультета Романо-германской филологии с 1 по 5 курс обучения. Студенты факультета Романо-германской филологии были выбраны нами в качестве экспериментальной группы, так как на факультете Романо-германской филологии реализуются условия практико-ориентированного

учебно-педагогического взаимодействия: внеаудиторные формы профессионально-личностного развития, обмен с зарубежными вузами студентами с целью совершенствования языковых навыков и профессионального становления, психолого-педагогическое сопровождение одаренных студентов, научные студенческие общества, психологическое просвещение преподавателей факультета, учебная практика по психологии.

Изучение развития образа «Я – профессионал» в структуре профессионального самосознания предполагает не только описание изучаемого явления, но и исследование особенностей проявления основных механизмов его формирования. Речь идет о проявлении процессов дифференциации – интеграции в его развитии. Теория Келли «буквально пронизана духом идеи развития», и именно этим объясняются возможности метода Техники Личностных Конструктов в исследовании дифференциации – интеграции категориальной структуры сознания [6].

Анализ содержательных и структурных параметров образа «Я – профессионал» проводился нами по критериям: интегрированность – дифференцированность образа; принятие – непринятие таких структурных компонентов образа «Я – профессионал», как «Я сейчас», «Я – Начинаящий специалист», «Я – Профессионал». При анализе полученных результатов мы исходим из единства личностного и профессионального компонентов в структуре профессионального самосознания студентов и рассматриваем профессиональный компонент как единство системы представлений о

субъекте профессиональной деятельности (образ «Профессионал – Начинаящий специалист») и системы представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности (соответственно, образы «Я – Профессионал» и «Я – Начинаящий специалист»). Параметрами анализа полученных результатов являются включенность образов «Я», «Профессионал», «Начинаящий специалист» в один или разные факторы и модальность этих образов. Понятие модальности может быть отнесено ко многим психическим процессам при описании качественных характеристик когнитивных образов любого уровня и сложности. В нашем исследовании мы основываемся на понимании модальности как функционально-семантической категории, отражающей разные виды отношения к действительности [9].

Анализ полученных результатов с учетом выделенных параметров позволил нам выделить основные типы соотношенности образов «Я», «Профессионал» и «Начинаящий специалист».

1. Дифференцированные одномодальные (Д – О/М);
2. Дифференцированные разномодальные (Д – Р/М);
3. Недифференцированные одномодальные (Н/Д – О/М);
4. Недифференцированные разномодальные (Н/Д – Р/М).

Выделенные основные типы позволили нам рассмотреть особенности динамики образа «Я – профессионал» у студентов в процессе обучения в вузе на примере анализа процессов интеграции – дифференциации.

По мнению Л.М. Митиной, образ «Я» профессионала включает эмоци-

ональные и когнитивные компоненты и, как когнитивное эмоциональное образование, служит мотивирующим фактором оценки себя [4, с. 29]. Если рассматривать в качестве содержания когнитивного компонента образа «Я – профессионал» представления студентов об образах «Я сейчас», «Профессионал» и «Начинающий специалист», то в качестве эмоционального компонента может выступать отношение студентов к данным образам, то есть модальность образов. Исходя из этого, на наш взгляд, можно выделить особенности дифференциации образов по когнитивному компоненту и по эмоциональному компоненту. Дифференциация по когнитивному компоненту наиболее выражена на первом курсе. Снижение дифференциации по когнитивному компоненту и увеличение интеграции обусловлено, на наш взгляд, схождением образов «Профессионал» и «Начинающий специалист» на втором и третьем курсах. Происходит погружение в профессию, увеличение объема знаний о специальности, использование их на практике, и образы наполняются новым смыслом, в результате чего происходит увеличение интеграции образов. При этом необходимо заметить, что образы «Профессионал» и «Начинающий специалист» включены в систему представлений человека о субъекте профессиональной деятельности, поэтому отражают связь между представлениями о профессионале и начинающем специалисте.

Затем, на четвертом и пятом курсе, происходит нарастание дифференциации образов по когнитивному компоненту и снижение их интегрированности. Это свидетельствует о расхождении

образов «Профессионал» и «Начинающий специалист». То есть в процессе учебно-профессиональной деятельности, в процессе освоения профессии и осознания себя как субъекта профессиональной деятельности, содержание и представление образов «Профессионал» и «Начинающий специалист» расходится. Система представлений о субъекте профессиональной деятельности наполняется новыми смыслами и значениями, и в сознании студентов эти два образа расходятся.

С целью выявления значимости различий в системе представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности (образы «Я – Профессионал» и «Я – Начиняющий специалист») и о субъекте профессиональной деятельности (образы «Профессионал» и «Начинающий специалист») в зависимости от этапа и особенностей, условий обучения нами был проведен статистический анализ с помощью Т-критерия Стьюдента. Система представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности анализировалась нами по идентичности представлений «Я – Профессионал» и «Я – Начиняющий специалист». Значимые различия выявлены в диаде «Я – Профессионал». Так, у студентов экспериментальной группы значимые изменения выявлены к третьему и четвертому курсам обучения по типу «недифференцированные, разномодальные» и к пятому курсу – по типу «недифференцированные, одномодальные», что свидетельствует о высокой доминантности образа «Профессионал» (он включен в один фактор с образом «Я») и тенденции – от противопоставления образов к их «единению».

Таким образом, изменение содержания системы представлений студентов о субъекте профессиональной деятельности, выраженного в диаде «Профессионал – Начинающий специалист», происходит в сторону большей дифференцированности как по когнитивному, так и по эмоциональному компонентам. На наш взгляд, это свидетельствует об осознанности образов, большей их значимости для студентов, содержательности представлений. Резкое снижение дифференциации по когнитивному компоненту на втором курсе может свидетельствовать о кризисных явлениях в сознании студентов, когда происходит «вживание» в свою профессию, использование полученных знаний на практике. В динамике дифференциации по эмоциональному компоненту переломным является четвертый курс, отношение к образам «Профессионал» и «Начинающий специалист» становится наименее дифференцированным: таким образом, на четвертом курсе студенты наиболее одинаково относятся к образам «Профессионал» и «Начинающий специалист», чем на всех других этапах (курсах) обучения.

### Литература

1. Агапов В. С. Становление Я-концепции личности: теория и практика. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. 224 с.
2. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. № 2. 1983. С. 51-60.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.
4. Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии: науч.-метод. пособие / Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т; [Л.М. Митина и др.]; под ред. Л. М. Митиной. М.: МПСИ: Флинта, 1998. 179 с.
5. Москаленко С.В. Особенности развития образа «Я – профессионал» у студентов в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. псих наук: 19.00.07. Курск, 2007. 191 с.
6. Петренко В. Ф. Основы психосемантики: учеб. пособие. СПб: Питер, 2005. 480 с.
7. Поддубная Т.К. Когнитивный компонент самосознания в процессе профессионализации: учеб. пособие. Белгород: Изд-во БелГУ, 2000. 129 с.
8. Пряжников Н.С. Методы активации профессионального и личностного самоопределения: учеб.-метод. пособие. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2002. 392 с.
9. Психология самосознания / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2000. 672 с.

### References

1. Agapov V.S. *Stanovlenie Ya-kontseptsii lichnosti: teoriya i praktika* [The Development of Self-concept of the Personality: Theory and Practice]. М.: MPSI; Voronezh: MODEK, 1999. 224 p.
2. Kudryavtsev T.V. Shegurova V. Yu. *Psikhologicheskiiy analiz dinamiki professionalnogo samoopredeleniya lichosti* // *Voprosy psikhologii* [Psychological Analysis of the Dynamics of Professional Self-determination of the Personality // Issues of Psychology]. № 2. 1983. pp. 51-60.



3. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism]. M.: International Humanitarian Fund "Knowledge", 1996. 308 p.
4. Mitina L.M. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie vybora professii: nauch.-metod. posobie / Akadem. ped. i sots. nauk, Mosk. psikholog.-sots. in-t.* [Psychological Support of Profession Selection: Scientific and Methodical Manual / Academy of Pedagogical and Social Sciences]. M.: MPSI: Flinta, 1998. 179 p.
5. Moskalenko S.V. *Osobennosti razvitiya obraza "Ya – professional" u studentov v protsesse obucheniya v vuze: diss. kand. psikh. nauk: 19.00.07* [Special Aspects of Development of the Image «I'm a professional" in University Students: PhD Thesis in Psychology: 19.00.07]. Kursk, 2007. 191 p.
6. Petrenko V.F. *Osnovy psikhosemantiki: ucheb. posobie / 2-e izd., dop.* [Basics of Psychosemantics: Textbook / 2nd Edition, upd.]. St. Petersburg: Piter, 2005. 480.
7. Poddubnaya T.K. *Kognitivniy komponent samosoznaniya v protsesse professionalizatsii: ucheb. posobie* [The Cognitive Component of Self-consciousness in the Process of Professionalization: Textbook]. Belgorod: BelSU Publishing House, 2000. 129.
8. Pryazhnikov N.S. *Metody aktivatsii professionalnogo i lichnostnogo samoopredeleniya: ucheb.-metod. posobie // Ros. akad. Obrazovaniya. Mosk. psikhologo-sotsial. in-t.* [Methods of Activation of Professional and Personal Self-determination: Method. Manual // Russian Acad. of education. Moscow Psychological and Social Institute]. M.: Moscow Psychology and Social Institute; Voronezh: MODEK, 2002. 392 p.
9. *Psikhologiya samosoznaniya / pod red. D.Ya. Raigorodskogo* [The Psychology of Self-consciousness/ Ed. Raigorodskii D. I.]. Samara: BAKHRA-KH-M, 2000. 672 p.

---

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

---

**Москаленко**

**Светлана Валерьевна,**

кандидат психологических наук,  
профессор;

Белгородский государственный  
национальный исследовательский  
университет  
ул. Победы, 85, г. Белгород,  
308015, Россия;

E-mail: [moskalenko\\_sv@bsu.edu.ru](mailto:moskalenko_sv@bsu.edu.ru)

---

**ABOUT THE AUTHOR:**

---

**Svetlana V. Moskalenko,**

*Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor ;*

Belgorod State National Research  
University  
85, Pobedy St., Belgorod,  
308015, Russia;

E-mail: [moskalenko\\_sv@bsu.edu.ru](mailto:moskalenko_sv@bsu.edu.ru)

**Рецензент: Поддубный Н.В.,**

доктор философских наук,  
кандидат психологических наук,  
профессор;

Белгородский университет  
кооперации, экономики и права

УДК 378

ПЧЁЛКИНА Е.П.

PCHELKINA E.P.

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет***ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ  
ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТУДЕНТОВ  
В ОТНОШЕНИИ ЗДОРОВЬЯ****THE UNIVERSITY ENVIRONMENT IN THE DEVELOPMENT  
OF STUDENTS' HEALTH PREFERENCES VALUES****Аннотация**

В работе рассматриваются возможности образовательной среды вуза в формировании ценностных предпочтений в отношении здоровья у студенческой молодежи, представлены результаты исследования их состояния и динамики в образовательной среде вуза. Актуальность темы связана с переоценкой ценности здоровья и ухудшением состояния здоровья студентов. Эмпирическое исследование свидетельствует о том, что вуз недостаточно использует свои ресурсы в решении данной проблемы.

**Ключевые слова:** ценностные предпочтения в отношении здоровья; студенческая молодежь; образовательно-воспитательная среда вуза; состояние; динамика ценностных предпочтений студенческой молодежи в отношении здоровья.

**Abstract**

The paper discusses the possibilities of the University educational environment in the development of students' health preferences values. The author presents the results of her study of the conditions and dynamics of the University educational environment. The importance of the topic is associated with the reevaluation of health values and deterioration of students' health. The empirical research suggests that the University does not fully use its resources in solving this problem.

**Keywords:** health preferences values; students; University educational environment; condition and dynamics of students' health preferences values.

**Введение**

К стержневым характеристикам личности относятся особенности их ценностно-смысловой сферы, которая формирует смыслы и цели жизнедеятельности человека и регулирует способности их достижения.

Ценностная проблематика в отечественной психологической литературе

является одной из актуальных и активно разрабатываемых (Л.И. Божович [1], Б.С. Братусь [2], Ф.Е. Василюк [3], И.И. Докучаев [4], Г.В. Залевский, В.В. Знаков [5], В.Е. Ключко [6], Д.А. Леонтьев [7], М.М. Рубинштейн [8] и др.

В настоящее время в обществе происходят социальные потрясения. США, европейские страны, Украина и Россия оказываются «эпицентром», прежде всего, ценностного противостояния [9]. Анализ противоречий высших и низших ценностей, которые реализуются в таком явлении как война, осуществлен в работах Н.А. Бердяева [10].

Ценности могут выступать как альтернативы выборов. Изучению глубинных ценностно-смысловых образований личности как результата актуализации экзистенциального выбора посвящены труды В.Е. Василюка [3], В.Е. Ключко [6], И. Ялома [11].

Система ценностей, процессы социализации и идентификации все-сторонне анализируются в трудах как зарубежных (П. Бергер [12], П. Бурдьё [13], М. Вебер [13, 14, 15], Э. Гидденс [16], К. Клакхон [17], Т. Лукман [12], Дж. Марсиа [18], Р. Мертон [13, 14, 15], Дж. Мид [19], С. Московичи [20] и др.), так и отечественных авторов (В.С. Агеев [21], Т.С. Баранова [22], М.Н. Губогло [23], И.С. Кон [24], Д.А. Леонтьев [25], А.И. Шендрик [24], В.А. Ядов [24, 26] и др.).

Молодежный возраст характеризуется неустойчивостью ценностных выборов, что проявляется в лабильности позиций, повышенной готовности к их смене как по всем, так и по отдельным ценностным предпочтениям, в расширенной зоне неустойчивых ценностей, внутренней сложности и дифферен-

цированности, в противоречивости, конфликтности, рассогласованности когнитивного, поведенческого и эмоционально-оценочного компонентов. Поэтому в отношении молодежи по сравнению с другими демографическими группами уместнее говорить не о ее ценностях или ценностных ориентациях, как устойчивых образованиях, а о ценностных предпочтениях.

Под ценностными предпочтениями мы понимаем отобранную индивидом или группой совокупность имеющихся в обществе ценностей, исходя из их степени важности, отражающую начальный этап формирования тех или иных ценностных ориентаций как более устойчивых образований. Ценностные предпочтения являются неустойчивыми образованиями, находящимися в процессе формирования, поэтому они в наибольшей степени характерны для молодежи, в том числе студенческой.

В условиях кризиса и общественных трансформаций забота о здоровье стала делом исключительно самих индивидов. Данная ситуация способствовала снижению уровня здоровья населения, в том числе молодежи. Среди этой социально-демографической группы констатируется непрекращающийся рост смертности, заболеваемости и травматизма. Выбор в пользу здорового образа жизни для многих молодых людей практически исключен реальными условиями жизни: распространением бедности, безработицы, сужением легальной социальной перспективы. Социальные институты, в частности образование, сняли с себя ответственность за формирование здорового образа жизни.

В ряде государственных докладов о положении молодежи в России 1993-

2003 г. была дана объективная оценка состояний, проблем и тенденций, сложившихся в сфере здоровья молодежи как одной из ключевых областей развития потенциала молодого поколения, с целью выработки программ государственной поддержки (Ю.А. Зубок [24, 27], И.М. Ильинский [24, 28], Э.Ш. Камалдинова [24], А.И. Ковалева [24, 29], Вал. А. Луков [24, 28, 29], В.А. Родионов [24], В.И. Чупров [24, 27], А.В. Шаронов [24]).

В современных условиях снижается институциональное влияние на молодежь и предсказуемость ее индивидуальных выборов и решений, расширяется пространство альтернатив развития, необходимости самостоятельного выбора жизненных ориентиров, организации образа жизни и выработки собственных ценностных предпочтений, которые являются важнейшей предпосылкой становления ее психологической, социальной и духовной зрелости.

### **Цель работы**

Это актуализирует необходимость исследования ценностных предпочтений молодежи в отношении здоровья в тесной взаимосвязи с организацией образовательной среды вуза, воздействующей на их формирование, что еще слабо изучено в науке.

### **Материалы и методы исследования**

В ходе нашего исследования был осуществлен анализ материалов официальных и специальных статистических источников по вопросам демографической ситуации в России, положения молодежи в России и реализации государственной молодежной политики в Российской Федерации,

социально-экономического положения Белгородской области (2006-2011 гг.); анализ данных проведенного автором анкетного опроса “Ценностные предпочтения студентов в отношении здоровья” (n=944 студента 1-4 курсов БГТУ им. В.Г. Шухова, декабрь 2006 г., квотная, случайная выборка); анализ данных повторного анкетного опроса “Ценностные предпочтения студентов в отношении здоровья” (n=400 студентов 2-4 курсов двух белгородских вузов: n=180 – повторное исследование студентов БГТУ им. В.Г. Шухова и n=220 – исследование студентов НИУ “БелГУ”, май 2010 г., квотная, случайная выборка), а также данных анкетного опроса “Физкультурно-спортивная активность студентов с ослабленным здоровьем” (n=50 студентов 1-4 курсов БГТУ им. В.Г. Шухова, занимающихся физкультурой в специальной учебной группе, ноябрь 2007 г., выборка целевая); а также вторичный анализ данных нескольких прикладных исследований.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Ценностные предпочтения в отношении здоровья имеют когнитивную, поведенческую и эмоционально-оценочную составляющие, проявляются в ситуациях выбора здорового или отклоняющегося образа жизни и регулируют этот выбор. Они имеют референтный, промежуточный и актуальный уровни в зависимости от степени устойчивости выборов и уровня достижений в сфере здоровья.

Самым неустойчивым с низким уровнем достижений является референтный уровень, затем идет промежуточный, самым устойчивым с



максимальным уровнем достижений является актуальный уровень ценностных предпочтений в отношении здоровья.

Согласно данным исследования, состояние ценностных предпочтений в отношении здоровья у студентов характеризуется внутренними противоречиями: на когнитивном уровне высокая значимость здоровья не проявляется в реальной заботе о нем на поведенческом уровне. На эмоционально-оценочном уровне большинство студентов оценивает себя как здоровые, хотят быть абсолютно здоровыми, но при этом находятся на промежуточном и референтном уровнях ценностных предпочтений в отношении здоровья с общей тенденцией к снижению его ценностной значимости, испытывают психологический дискомфорт и озабоченность ухудшением состояния здоровья за время учебы в вузе.

Противоречия когнитивного, поведенческого и эмоционально-оценочного уровней проявились в разной степени, усиливаясь от «здоровых» к «ослабленным», от студентов с актуальным уровнем ценностных предпочтений в отношении здоровья в сторону промежуточного и референтного уровней. При этом к группе «здоровых» нами были отнесены те студенты, которые на основании данных медицинского осмотра занимались физической культурой в основном и подготовительном учебных отделениях. К группе «ослабленных» – занимающиеся в специальном учебном отделении, а также освобожденные от активных занятий.

На формирование ценностных предпочтений в отношении здоровья у студентов оказывает влияние обра-

зовательно-воспитательная среда вуза, обеспечивающая доступные средства и оптимальные условия для поддержания и улучшения здоровья с учетом объективного его состояния, четкие и ясные нормы здорового образа жизни и механизмы пресечения отклонений от них. Об этом свидетельствуют оценки студентами созданных и реализуемых вузом условий для укрепления здоровья, а также степень их расхождения с ожиданиями студентов. Так, максимальная разница расхождений ожиданий студентов с реальным осуществлением относится к занятиям физической культурой в вузе (43,9%) и говорит о недостаточном качестве проведения данных занятий, о неудовлетворенности ими студентов, особенно «здоровых». По показателю занятий физической культурой в вузе «здоровые» имеют больше, с одной стороны, ожиданий от вуза и, с другой, – больше претензий к нему. У «здоровых» и «ослабленных» студентов показатель разницы значений ожиданий и оценок того, что вуз предоставляет для оздоровления, статистически значим со сдвигом в сторону большей значимости ожиданий для «здоровых» студентов.

В группе студентов, имеющих актуальный уровень ценностных предпочтений в отношении здоровья, резко расхождение ожиданий и оценок созданных и реализуемых вузом условий для укрепления здоровья, причем по большинству вариантов ответов. Исключениями явились ответы, что вуз ничего не делает, оценка работы платных секций и работы профилактория, по которым ожидания ниже, чем оценки реальности. Студенты с актуальным

уровнем больше всех отмечают, что вуз для их здоровья что-то все-таки делает, но оказывается, что это – не то, что им бы хотелось.

При недооценке образовательной среды вуза в качестве фактора формирования у студентов ценностных предпочтений в отношении здоровья, недостаточном использовании ее ресурсов в обеспечении доступных средств и оптимальных условий для поддержания и улучшения здоровья, процесс формирования данных ценностных предпочтений “затягивается”, происходит стихийно, искажается и способствует ухудшению здоровья студентов. В исследовании было выявлено отсутствие у студентов ассоциаций “вуз – здоровье”, большое расхождение ожиданий и реального обеспечения доступными средствами и оптимальными условиями для поддержания и улучшения здоровья, тенденция увеличения отрицательных оценок студентами динамики своего здоровья за время учебы в вузе и реальное его ухудшение, поляризация студентов по состоянию здоровья и ценностным предпочтениям, концентрация “здоровых” в группе максимального материального благосостояния, недостаточная ориентация образовательного процесса в вузе на формирование осознанного отношения студентов к своему здоровью, недостаточное теоретическое и практическое обоснование вопроса здоровья для студентов, которое реализуется только на занятиях физкультурой в вузе. Все это свидетельствует о неоптимальном сочетании работы вуза по непосредственному оздоровлению студентов с его воспитательной работой по формированию их идентичности здорового человека.

На основании данных исследования были выделены типы ценностных предпочтений студентов в отношении здоровья и определены условия образовательно-воспитательной среды вуза, способствующие формированию у студенческой молодежи устойчивой идентичности здорового человека. Так, основание “здоровые – ослабленные студенты” позволило выделить достигенческий и избегающий типы, а основание степени выраженности ценностных предпочтений и, соответственно, уровня сформированной идентичности здорового человека позволило выделить референтный, промежуточный и актуальный типы.

Степень согласованности и гармоничности ценностных предпочтений в отношении здоровья у студенческой молодежи, разнообразия содержательных характеристик цели быть здоровым, рациональности и ответственности в отношении своего здоровья, оптимистичности оценок динамики его состояния за время учебы в вузе и положительных оценок “оздоровительных” возможностей вуза максимально выражена у студентов актуально-достигенческого типа ценностных предпочтений, минимально – у референтно-избегающего типа.

Сравнительный анализ данных распределения студентов по типам ценностных предпочтений в отношении здоровья за 2006-2010 гг. показал, что промежуточно-достигенческий и промежуточно-избегающий типы практически остались без изменения, а также что увеличилось количество крайне неустойчивых типов: “референтно-достигенческого” и “актуально-избегающего” (таблица 1).

Таблица 1

**Распределение студентов по типам ценностных предпочтений  
в отношении здоровья за 2006-2010 гг.**

Table 1

*Distribution of students by type of health preference values in 2006-2010*

Уровни ценностных предпочтений			
“Здоровые” или “ослабленные” студенты	Референтный 2006/2010 гг., в %, в скобках – разница значений в %	Промежуточный 2006/2010 гг., в %, в скобках – разница значений в %	Актуальный 2006/2010 гг., в %, в скобках – разница значений в %
“Здоровые”	“Референтно-достиженческий тип” 16,65/19,25% (2,6%)	Промежуточно-достиженческий тип 19,5/19,1% (-0,4%)	Актуально-достиженческий тип 13,85/11,65% (-2,2%)
“Ослабленные”	Референтно-избегающий тип 21,4/17,65% (-3,75%)	Промежуточно-избегающий тип 15,75/16,8% (1,05%)	“Актуально-избегающий тип” 12,85/15,55% (2,7%)

Поскольку в 2010 г. все типы, кроме промежуточно-избегающего, уменьшают свои значения, то и в дальнейшем наиболее вероятным будет “пополнение” именно этого типа. В целом наблюдается тенденция увеличения количества студентов с избегающими типами и уменьшения – с достиженческими.

**Заключение**

Данные эмпирического исследования показали, что образовательно-воспитательная среда вуза не является оптимальной для формирования ценностных предпочтений студенческой молодежи в отношении здоровья, оказывает в большей степени не-

гативное влияние на данный процесс. Созданные в образовательной среде вуза реальные условия для сохранения и укрепления здоровья студентов не становятся факторами формирования у них ценностных предпочтений в отношении здоровья и не улучшают состояние их здоровья.

При неизменных условиях образовательно-воспитательной среды вуза следует ожидать самое значительное “пополнение” промежуточно-избегающего типа ценностных предпочтений студенческой молодежи в отношении здоровья. Это делает необходимой разработку новых подходов к организации образовательной среды вуза, оказыва-

ющей прямое и косвенное (непосредственное и опосредованное) влияние на формирование у студенческой молодежи идентичности здорового человека. Так, нами были обоснованы ресурсы образовательной среды вуза (целевой, организационный, инструментальный и нормативный), основные направления (диагностическое, стимулирующее, актуализирующее, контролирующее направления), принципы: доступности условий для сохранения и укрепления здоровья, их качества, индивидуализации, самостоятельности и широты выбора средств заботы о здоровье, универсальности и ясности норм здорового образа жизни, многообразия его форм, ориентации на поощрение и др., а также тактические направления организации условий образовательно-воспитательной среды, оптимизирующие формирование актуального уровня ценностных предпочтений студенческой молодежи в отношении здоровья.

### Литература

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: Социально-психологические проблемы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 211 с.
2. Баранова Т.С. Теоретические модели социальной идентификации личности. М., 1993. 156 с.
3. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности: избранные труды / Ред.-сост. Л.И. Новикова и И.Н. Сиземская. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. С. 249-257.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д.И. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
5. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). М.: Знание, 1985. 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика»: №3).
6. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 284-314.
7. В своем кругу. Индивид и группа на Западе и Востоке Европы до начала нового времени. М., ИВИ РАН, 2003. 367 с.
8. Губогло М.Н. Идентификация идентичности: Этносоциологические очерки / Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. М.: Наука, 2003. 764 с.
9. Докучаев И.И. Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры. М.: Наука, 2009. 595 с.
10. Ильинский И.М., Луков В. А. Государственная молодежная политика: уроки недавнего прошлого // Ильинский И. М. Прошлое в Настоящем: Избранное. М.: Изд-во Моск. гу-манит. ун-та, 2011. 215 с.
11. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства (введение в транспективный анализ). Томск: ТГУ, 2005. 174 с.
12. Ковалева А.И., Луков В.А. Социология молодежи: Теоретические вопросы. М., 1999. 134 с.
13. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной ре-



- гуляции деятельности // Вестник МГУ. Сер. 14 «Психология». 1997. № 1. С. 20-27.
14. Рубштейн М.М. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу: Том 2 / Под редакцией: Плотников Н.С. Фараджев К.В. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2008. 376 с.
  15. Социология молодежи. Энциклопедический словарь / Отв. ред. Ю.А. Зубок и В.И. Чупров. М.: Academia, 2008. 608 с.
  16. Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Под редакцией: Знаков В.В. Залевский Г.В. М.: Институт психологии РАН, 2008. 344 с.
  17. Чупров В.И., Зубок Ю.А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска // 2-е изд. М., 2003. 156 с.
  18. Ядов В.А. Солидаризация рабочих в российской действительности: Замысел исследования и теоретические предпосылки // Солидаризация в рабочей среде. М., 1998. С. 11-12.
  19. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Класс. 1999. 234 с.
  20. Berger P.L., Luckmann T. The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge. 1966.
  21. Encyclopedia of Sociology / Edgar F. Borgatta (ed.), Rhonda J.V. Montgomery (ed.), vol. 2. Macmillan Reference USA, second edition, 2000.
  22. Fifty Key Sociologists: The Contemporary Theorists. Ed. J. Scott. L.: Routledge, 2007.
  23. International encyclopedia of the social sciences / William A. Darity, Jr., editor in chief. Detroit: Macmillan Reference USA, 2008.
  24. Giddens A. Social Theory and Modern Sociology. Stanford, 1987.
  25. Kluckhohn C. Values and Value Orientations in the Theory of Actions. In: Parsons T. and Shils E. (eds.). Toward General Theory of Action. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1951.
  26. Marcia J. Development and Validation of ego-identity status // Journal of Personalitu and Social Psychology. 1968. № 3. pp. 551-558.
  27. Mead Dj. Male and female. J., 1949. 214 p.
  28. Moscovici S. The Phenomenon of Social Representations // Social Representations. Cambridge – Paris, 1984.

### References

1. Ageev V.S. *Mezhgruppovoe vzaimod-eystvie: Sotsialno-psikhologicheskie problemy* [Intergroup Interaction: Social and Psychological Problems]. Moscow: Moscow Humanities University Publishing House, 1990. 211 p.
2. Baranova I.E. *Teoreticheskie modeli sotsialnoy identifikatsii lichosti* [The Theoretical Model of Social Identification]. Moscow, 1993. 156 p.
3. Berdyaev N.A. *O cheloveke, ego svobode i dukhovnosti: izbrannie Trudy / Red.-sost. L.I. Novikova i I.N. Sizemskaya* [About the Person, his Freedom and Spirituality: Selected Works / Editors: Novikova L.I. and Sizemskaya I.N.]. Moscow: Moscow Psychology and Social Institute: Flinta, 1999. pp. 249-257.
4. Bozhovich L.I. *Problemi formirovaniya lichnosti: Pod red. D.I. Feldshtein/Vstupitelnaya statya D.I. Feldshteina. 2-e izd.* [Problems of Personal Development. Edit. by Feldstein D.I. The Introductory Article by D.I. Feldstein. 2-nd edition]. Moscow: "Institute

- of Practical Psychology" Publishing House, Voronezh, 1997. 352 p.
5. Bratus' B.C. *Nravstvennoe soznanie lichnosti (psikhologicheskoe issledovanie)* [The Moral Consciousness of the Personality (The Psychological Study)]. Moscow: Knowledge, 1985. 64 p.
  6. Vasilyuk F.E., Shchur V.G. *Psikhotekhnika vybora // Psikhologiya s chelovecheskim litsom/ Pod red. D.A. Leont'eva* [Psychotechnics of Choice. Psychology with a human face. Edit. by Leontiev D.A., Shchur V.G.]. Moscow: Smysl, 1997. pp. 284-314.
  7. V svoem krugu. Individ i gruppa na Zapade i Vostoke Evropy do nachala novogo vremeni [In One's Own Circle. The Individual and Group in the West and East of Europe Prior to the Beginning of the New Time]. Moscow: Institute of General History of the Russian Academy of Sciences, 2003. 367 p.
  8. Dokuchaev I.I. *Tsennost i ekzistentsiya. Osnovopolozheniya istoricheskoi aksiologii kultury* [Values and Existence. The Foundations of Historical Axiology of Culture]. Moscow: Nauka, 2009. 595 p.
  9. Guboglo M.S. *Identifikatsiya identichnosti: Etnosotsiologicheskie ocherki / In-t etnologii i antropologii im. N.N. Miklukho-Maklaya* [The Identification of Identity: Ethno-sociological Essays / N.N. Miklukho-Maklay Institute of Ethnology and Anthropology]. Moscow: Nauka, 2003. 764 p.
  10. Ilyinsky I.M., Lukov Val.A. *Gosudarstvennaya molodezhnaya politika: uroki nedavnego proshlogo // Il'inskiy I.M. Proshloe v nastoyaschem: Izbrannoe* [State Youth Policy: Lessons from the Recent Past. Past in the Present]. Moscow: Moscow Humanities University Publishing House, 2011.
  11. Klochko V.E. *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemah: problemi stanovleniya mentalnogo prostanstva (vvedenie v transpektivny analiz)* [Self-organization of Psychological Systems: The Problems of the Mental Space Development (The Introduction to Transactional Analysis)]. Tomsk: Tomsk State University, 2005. 174 p.
  12. Kovaleva A.I., Lukov V.A. *Sotsiologiya molodezhi: Teoreticheskie voprosy* [Sociology of Youth: Theoretical Questions]. Moscow, 1999.
  13. Leontiev D.A. *Ot sotsialnyh tsennostei k lichnostnym: sotsiogenez i fenomenologiya tsennostnoy regulyatsii deyatel'nosti // Vestnik MGY. Ser. 14 "Psikhologiya"* [From social values to personal: Genesis and phenomenology of value regulation of activity. The Bulletin of Moscow state University, Series 14 "Psychology"]. 1997. № 1. pp. 20-27.
  14. Rubinstein M.M. *O smysle zhizni. Trudy po filosofii tsennosti, teorii obrazovaniya i universitetskemu voprosu: Tom 2 / Pod redaktsiey: Plotnikov N.S., Faradzhev K.V.* [On the Meaning of Life. Works on Philosophy, Values, Theories of Education and University Problem] Volume 2. Edit. by Plotnikov N.C, Farajov K.V.]. Moscow: "Territory of the Future" Publishing House, 2008. 376 p.
  15. *Sotsiologiya molodezhi. Entsiklopedicheskiy slovar' / Otv. red. Yu.A. Zubok i V.I. Chuprov* [Sociology of Youth. Encyclopedic Dictionary / Edit. by Zubok Y.A. and Chuprov V.I.]. Moscow: Academia, 2008. 608 p.
  16. *Tsennostnie osnovaniya psikhologicheskoy nauki i psikhologiya tsennostey / Pod redaktsiei: Znakov V.V. Zalevskiy G.V.* [The Value Foundations of Psychological Science and Psychology Values / Edit. by Znakov B.B., Zalewski G.V.]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2008. 344 p.

17. Chuprov V.I., Zubok Y.A., Williams K. *Molodezh v obshchestve riska // 2-e izd.* [Young People in Risk Society // 2nd edition]. Moscow, 2003.
18. Yadov V.A. *Solidarisatsiya rabochih v rossiyskoy deistvitelnosti: Zamysel issledovaniya i teoreticheskie predposilki // Solidarizatsiya v rabochei srede* [Solidarity of Workers in the Russian Reality: the Idea of the Study and the Theoretical Premises. Solidarity in a Production Environment]. Moscow, 1998. pp. 11-12.
19. Yalom I. *Ekzistentsionalnaya psikhoterapiya* [Existential Psychotherapy]. Moscow: Class. 1999.
20. Berger P.L., Luckmann T. *The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge.* 1966.
21. *Encyclopedia of Sociology* / Edgar F. Borgatta (ed.), Rhonda J.V. Montgomery (ed.), vol. 2. Macmillan Reference USA, second edition, 2000.
22. *Fifty Key Sociologists: The Contemporary Theorists.* Ed. J. Scott. L.: Routledge, 2007.
23. Giddens A. *Social Theory and Modern Sociology.* Stanford, 1987.
24. *International encyclopedia of the social sciences* / William A. Darity, Jr., editor in chief. Detroit: Macmillan Reference USA, 2008.
25. Kluckhohn C. Values and Value Orientations in the Theory of Actions. In: Parnsons T. and Shils E. (eds.). *Toward General Theory of Action.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1951.
26. Marcia J. Development and Validation of ego-identity status // *Journal of Personalitu and Social Psychology.* 1968. № 3. pp. 551-558.
27. Mead Dj. *Male and female.* J., 1949. 214 p.
28. Moscovici S. *The Phenomenon of Social Representations // Social Representations.* Cambridge – Paris, 1984.

---

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

---

**Пчёлкина  
Евгения Петровна,**  
кандидат социологических наук;  
Белгородский государственный  
национальный исследовательский  
университет  
ул. Победы, 85, г. Белгород,  
308015, Россия;  
E-mail: pchelkina@bsu.edu.ru

---

**ABOUT THE AUTHOR:**

---

**Eugenia P. Pchelkina,**  
Candidate of Sociological Sciences;  
Belgorod State National Research  
University  
85, Pobedy St., Belgorod,  
308015, Russia;  
E-mail: pchelkina@bsu.edu.ru

**Рецензент: Ильева И.А.,**  
доктор философских наук,  
профессор;  
Белгородский государственный  
технологический университет имени  
В.Г. Шухова

УДК 373.3.016

**РАЗУВАЕВА Т.Н.****RAZUVAEVA T.N.***Белгородский государственный национальный исследовательский университет***ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИННОВАЦИОННОЙ  
АКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ****PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF PEDAGOGICAL STAFF'S  
INNOVATION ACTIVITY****Аннотация**

Предметом данного исследования, построенного на основе разработанного в культурно-исторической психологии деятельностного подхода, являются психологические условия, определяющие активность и продуктивность участия педагогов в инновационной деятельности. В статье показано, что психологическими условиями инновационной активности педагогических коллективов являются: ориентированность коллективов на изменения, их этическая готовность к решению задач инновационной деятельности, позитивность восприятия условий данной деятельности, готовность к использованию культурных способов управления инновационной деятельностью и восприятию новшеств извне, что в целом определяет их готовность к данной деятельности. Предложенные автором модель готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности и инструментарий ее оценки способны служить эффективным средством анализа способности педагогических коллективов школ к активному и

**Abstract**

The research is based on the activity approach developed in cultural and historical psychology. The research covers the psychological conditions that determine the activity and effectiveness of teachers' participation in innovation work. According to the author, the psychological conditions of teachers' innovation activities include orientation on changes, ethical readiness to solve innovation activity tasks, positive perception of innovation activity conditions, readiness to use cultivated methods to control this activity and to perceive the innovations from the outside, that determine the readiness of the staff to get into this activity in whole. The model of teachers' readiness for innovation activities and tools for its evaluation suggested by the author can be an effective means of analyzing the ability of the school staff to actively and effectively get involved into the process of working out school development programmes and solving associated problems.



продуктивному участию в решении задач развития школы и разработки программ их развития.

**Ключевые слова:** деятельностная теория коллектива, инновационная деятельность, готовность к инновационной деятельности, субъект инновационной деятельности, инновационная активность коллектива, потенциальная инновационная активность коллектива, потенциальная эффективность инновационной деятельности, социально-психологическая структура коллектива.

Необходимость непрерывного развития школьного образования обуславливает действие внешних и внутренних факторов. В соответствии с требованиями времени, российские школы вносят изменения в свои педагогические системы. Однако, как показывает анализ практики, содержание происходящих изменений в образовательных учреждениях и их темп не соответствует потребностям общества. В настоящее время становится все более очевидным, что осуществление процессов модернизации образования требует актуализации потенциала школы. Это свидетельствует о существовании актуальной практической проблемы совершенствования инновационной деятельности школ, для успешного решения которой нужна научная база. Такая научная база создается в рамках относительно нового научного направления, получившего название «педагогическая инноватика». К настоящему времени разработаны разные модели осуществления изменений в деятельности школ (В.П. Беспалько, П. Далин, В. Руст, Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Петри, В.С. Лазарев, М.М. Поташник и др.) [3;

**Keywords:** activity theory of the staff; innovation activity, readiness of the pedagogical staff for innovation activity; subject of the innovation activity; innovative activity of the staff; potential effectiveness of innovation activity; social and psychological structure of the staff.

5; 6; 9; 15]. Развивается понятийный аппарат педагогической инноватики (К. Ангеловски, Е.М. Горенков, А.Я. Найн, С.Д. Поляков, Л.С. Подымова, О.Г. Хомерики, Н.Р. Юсуфбекова и др.) [1; 4; 12; 13; 14; 17; 18]. Исследуется структура инновационных процессов (А.А. Арламов, В.И. Журавлев, В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян и др.) [2; 7; 9; 11]. Предложены методы оценки и внедрения новшеств (А.А. Арламов, В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян, О.Г. Хомерики и др.) [2; 9; 11; 17]. В исследованиях по педагогической инноватике придается важнейшее значение проблеме включения педагогических коллективов в инновационную деятельность. Однако теоретически эта проблема остается слабо изученной: ни в педагогической инноватике, ни в психологической науке пока не создана теоретико-методическая база решения практических задач повышения активности участия педагогических коллективов в инновационной деятельности. Это определяет актуальность исследований в данном направлении.

Целью данного исследования стало выявление психологических условий

инновационной активности педагогических коллективов и построение теоретически и эмпирически обоснованной модели готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности.

Методологической основой исследования послужили общие понятия и принципы деятельностного подхода к изучению психики (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский) [10; 14] и педагогической инноватики (В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян, А.Я. Найн, Л.С. Подымова, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики, Н.Р. Юсуфбекова и др.) [9; 11; 12; 14; 17; 18].

Для достижения цели исследования автором предложена оригинальная методика оценки психологических условий инновационной активности педагогического коллектива - «ГИД» - готовность к инновационной деятельности. Источником первичных данных являются мнения, суждения, оценки руководителей школ, учителей и экспертов.

В данной методике психологические условия инновационной активности (потенциальная инновационная активность) оцениваются по 3 критериям и 62 показателям. Инновационная активность оценивается по 10 показателям.

В качестве психологических условий инновационной активности педагогического коллектива выступают составляющие его готовности к данной деятельности. Готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности мы понимаем как такое качество коллектива, которое определяет его активность и эффективность участия в решении задач развития школы. Оптимально активное и максималь-

но эффективное участие всех членов коллектива в решении задач развития школы определяет уровень готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности. В идеале может существовать такая структура, при которой активность учителей в управлении инновационной деятельностью будет оптимальной, а эффективность участия – максимально возможной при существующих условиях.

Согласно пятикомпонентной модели готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности (Т.Н. Разуваева) [8], правомерно выделить следующие психологические условия, определяющие инновационную активность коллектива: ориентированность коллектива на изменения, этическая готовность к решению задач развития школы, позитивность восприятия условий инновационной деятельности.

Параметр *ориентированность на изменения* введен для характеристики педагогического коллектива с точки зрения того, в какой мере отношения его членов к потребностям развития школы в целом и отдельных ее частей соответствуют социально психологической структуре идеального коллектива. Отношение учителя к потребностям развития образовательной деятельности школы или собственной педагогической деятельности осуществляется в форме субъективной оценки соответствия этой деятельности тому, какой она должна быть. Здесь возможны разные варианты субъективных оценок: от признания полного соответствия и отсутствия потребности в изменениях, до признания необходимости радикальных изменений. В иде-

альной социально-психологической структуре педагогического коллектива (в структуре идеального коллектива) все учителя ориентированы на развитие как образовательной системы школы в целом и ее частей, так и собственной деятельности.

Параметр *этическая готовность* введен для характеристики готовности педагогического коллектива к принятию на себя ответственности за решение задач развития школы в целом и ее отдельных частей. В структуре идеального коллектива все учителя считают необходимым для себя участвовать в решении задач управления инновационной деятельностью на всех ее уровнях.

Осознание необходимости изменений в образовательной системе школы и готовность принять ответственность за решение задач управления изменениями – необходимые, но недостаточные условия для активного участия учителя в инновационной деятельности. Если существующие в школе условия будут оцениваться учителями как неблагоприятные для участия в инновационной деятельности, то это будет негативно влиять на их инновационную активность. В идеальной психологической структуре педагогического коллектива все учителя оценивают существующие в школе условия как весьма благоприятные для своего участия в инновационной деятельности, дающие возможность реализовать в ней свои ценностные ориентации и избежать чрезмерных напряжений и негативных переживаний.

Названные компоненты составляют структуру потенциальной инновационной активности педагога и коллек-

тива. При трехуровневой шкале оценки параметры могут принимать три значения: высокий, средний, низкий. В зависимости от сочетания значений этих параметров готовности коллектива к активности в инновационной деятельности можно выделить 27 типов социально-психологических структур инновационной деятельности, в частности: ВВВ – группы с высоким уровнем ориентированности на изменения, высоким уровнем этической готовности к участию в инновационной деятельности, высоким уровнем позитивности восприятия условий инновационной деятельности; ССС – группы со средним уровнем ориентированности на изменения, средним уровнем этической готовности к участию в инновационной деятельности, средним уровнем позитивности восприятия условий инновационной деятельности; ННН – группы с низким уровнем ориентированности на изменения, низким уровнем этической готовности к участию в инновационной деятельности, низким уровнем позитивности восприятия условий инновационной деятельности.

В качестве идеальной структуры мы рассматриваем структуру типа ВВВ. Чем ближе социально-психологическая структура коллектива к идеальной с точки зрения сформированности отношений: к потребностям развития школы в целом и отдельных ее частей; к принятию на себя ответственности за решение задач развития школы в целом и ее отдельных частей; к оценке существующих в школе условий, с точки зрения возможностей реализовать в инновационной деятельности свои ценностные ориентации и избе-

жать нежелательных последствий своего участия в ней, тем выше готовность коллектива к инновационной деятельности и, следовательно, выше инновационная активность коллектива.

Эмпирическая проверка обозначенной модели осуществлялась в педагогических коллективах 29 школ с разным уровнем инновационной активности. Выбор школ проходил на основе предварительной оценки экспертов.

Первым этапом анализа исходных данных стала оценка потенциальной инновационной активности педагоги-

ческих коллективов. Затем была проведена оценка активности участия учителей в решении задач инновационной деятельности (инновационной активности коллективов) и проведен анализ того, как соотносятся показатели потенциальной инновационной активности и реальной активности в инновационной деятельности.

По показателю *потенциальной инновационной активности* школы распределились следующим образом:

- высокий уровень – 15 школ (52%);
- средний уровень – 14 школ (48%).

Таблица 1

**Распределение школ по уровням показателей потенциальной инновационной активности**

Table 1

*Distribution of schools by level of indicators of potential innovation activity*

Уровень	Ориентированность на изменение	Этическая готовность к инновационной деятельности	Позитивность восприятия условий инновационной деятельности
высокий	0	1	12
средний	17	28	17
низкий	12	0	0

По показателю *ориентированность на изменение образовательной системы* педагогические коллективы разделились практически на две равные группы – со средним и низким уровнями. Необходимость радикальных изменений педагогической системы российскими школами не осознается. В начальной ступени, по мнению большинства участников, требуются небольшие изменения. Наиболее проблемными, требующими изменений, являются, по мнению педагогов, средняя и старшая ступени школы. Су-

ществленного изменения, по мнению респондентов, требует материально-техническая база школ. Умеренные изменения требуются в таких компонентах педагогической системы, как образовательные технологии на старшей и средней ступенях, а также способы оценки результатов образования на старшей и средней ступенях.

По показателю *этическая готовность к инновационной деятельности* основная масса педагогических коллективов показала средний уровень. Эмпирические средние данные гово-



рят о достаточно высоком уровне ответственности педагогических коллективов за развитие школы. В коллективах типичной является установка на то, что цели развития школы должны ставиться учителями с минимальным участием администрации. В целом же задачи совершенствования педагогической деятельности в школе должны решать совместно учителя и администрация.

Как видим, лучшие результаты в обследованных школах в целом обнаружены по показателю *позитивность восприятия условий* инновационной деятельности. По мнению учителей, в школах созданы благоприятные внешние условия. Высоко оценивается наличие таких внешних условий, как «Руководство школы поощряет и поддерживает участие учителей в инновационной деятельности» и «Вознаграждения за достижения в инновационной деятельности распределяются руководством школы справедливо». Педагогическими коллективами зафиксировано наличие в школах таких условий, которые снижают мотивы из-

бегания участия в инновационной деятельности. В частности, высоко оценены такие условия, как:

– коллеги по работе не проявляют отрицательного отношения к учителям, активно занимающимся инновационной деятельностью;

– занятия инновационной деятельностью не приводят к конфликтам с коллегами.

Изучение оценки педагогическими коллективами благоприятности среды школы для удовлетворения внутренних условий участия в инновационной деятельности показало, что педагоги готовы включиться в данную деятельность, если она для них интересна, сопровождается положительными эмоциями и в ней можно достичь значимых результатов.

Методом ранговой корреляции *Спирмена* обнаружена достаточно тесная положительная связь между реальной инновационной активностью педагогического коллектива и его потенциальной инновационной активностью:  $r = 0,71$ . Данные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Значения показателей потенциальной инновационной активности и инновационной активности педагогических коллективов с разным уровнем потенциальной инновационной активности**

Table 2

*Values of indicators of potential innovation activity and innovation activity of the teaching staff with different levels of potential innovation activity*

<b>Уровень потенциальной инновационной активности</b>	<b>Индекс потенциальной инновационной активности</b>	<b>Индекс инновационной активности</b>
<i>средний</i>	0,62	0,39
<i>высокий</i>	0,72	0,49

*U-критерий Манна – Уитни* показал значимость различий по инновационной активности групп с разными типами социально-психологической структуры.

Анализ таблицы 3 показывает, что существуют значимые различия в инновационной активности между группой с высокими показателями этической готовности, ориентации на изменение педагогической системы, позитивности восприятия условий школы для инновационной деятельности

(ВВВ) и остальными 26 группами, что подтверждает наше предположение о том, что группа с идеальной социально-психологической структурой будет проявлять более высокую инновационную активность, чем группы с другими структурами.

Таблица 3

**Среднегрупповые значения показателей инновационной активности и потенциальной инновационной активности в группах с разным типом социально-психологической структуры инновационной деятельности**

Table 3

*Average values of indicators of innovation activity and potential of innovation activity in the groups with different types of socio-psychological structure of innovation activity*

Шифр группы	Инновационная активность	Потенциальная инновационная активность
ВВВ (ННН)	0,62	1
ССС (МММ)	0,37	0,62
ННН (LLL)	0,28	0,25

Как видим, чем более социально-психологическая структура педагогического коллектива приближается к идеальной структуре коллективного субъекта инновационной деятельности, тем выше инновационная активность педагогического коллектива. Различия в инновационной активности между группами:

ВВВ – ВВС – ВВН ( $p < 0,01$ ), ННВ – ННС – ( $p < 0,01$ ), ССВ – ССС – ССН ( $p < 0,05$ ); ВВВ – ВСВ ( $p < 0,01$ ), НВВ – НСВ – ННВ ( $p < 0,01$ ); ВВВ – СВВ – НВВ ( $p < 0,01$ ), указывают на эмпирическую валидность предложенной нами методики.

По *U-критерию Манна – Уитни* оценены различия значений показателей всех компонентов готовности к инновационной деятельности в педагогических коллективах с высоким и средним уров-

нями готовности к инновационной деятельности. Между педагогическими коллективами с высоким и средним уровнями готовности к инновационной деятельности значимые различия наблюдаются в уровне мотивационной готовности (позитивность восприятия условий инновационной деятельности) ( $p < 0,01$ ), в уровне ориентированности на изменение образовательной системы школы ( $p < 0,05$ ), уровне этической готовности к инновационной деятельности ( $p < 0,05$ ).

Коэффициент корреляции *Спирмена* показал тесную связь между итоговым показателем ГИД и инновационной активностью ( $r = 0,73$ ). Следовательно, результаты, полученные по методу «ГИД», и различия в инновационной активности педагогических коллективов не случайны.

Значение *U*-критерия Манна – Уитни при сравнении инновационной активности в группах с высоким и в группах со средним уровнями готовности к инновационной деятельности составило 29. Это значение критерия меньше критического значения для уровня значимости 0,05.

Коэффициент корреляции *r* Пирсона показал тесную связь между итоговым показателем готовности к инновационной деятельности и данными внешнего критерия, полученного путем экспертного опроса:  $r_{\text{эмп}} = 0,78$ ;  $r_{\text{крит}(0,001)} = 0,579$ ; при  $n=29$ .

Таким образом, различия в оценках потенциальной инновационной активности по методу «ГИД» согласуются с действительными различиями в инновационной активности школ, что свидетельствует об эмпирической валидности данного метода.

Построенная нами модель педагогического коллектива как субъекта инновационной деятельности имеет содержательный смысл: оценки потенциальной инновационной активности педагогических коллективов коррелируют с их реальной активностью в инновационной деятельности.

Модель потенциальной инновационной активности и инструментарий ее оценки способны служить эффективным средством анализа способности педагогических коллективов школ активно участвовать в решении задач развития школы и разрабатывать программы ее развития.

Экспериментальная проверка предложенной модели показала:

– различия в потенциальной инновационной активности коллективов, определяемой как функция их ориентированности на изменения, этической готовности и позитивности восприятия условий инновационной деятельности, статистически значимо связаны с реальной активностью членов коллективов в решении задач развития школы;

– наибольшую инновационную активность проявляют педагоги, критично оценивающие состояние существующей в школе образовательной системы, готовые принимать на себя ответственность за решение задач развития школы и позитивно оценивающие существующие условия участия в инновационной деятельности.

## Литература:

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: Кн. для учителя / Пер. с македонского. М.: Просвещение, 1991. 159 с.
2. Арламов А.А. Условия и критерии эффективности внедрения достижений педагогической науки в школьную практику: Дис... канд. пед. наук. М., 1985. 115 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 190 с.
4. Горенков Е.М. Становление развивающей и развивающейся школы.
5. Теория и практика. – Астрахань: Изд-во Астрахан. гос. пед. ун-та, 2002.
6. 169 с.
7. Далин П., Руст В. Могут ли школы учиться? // Социология образования: Сб. трудов. Т. 2. - Вып. 3 / Под ред. В.С. Собкина. М.: ЦРАО, 1994. С. 152-174.
8. Де Калуве Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения / Пер. с англ. Калуга: Калужский институт социологии, 1993. 239 с.
9. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005. 640 с.
10. Лазарев В.С., Разуваева Т.Н. Психологическая готовность педагогических коллективов к инновационной деятельности. Сургут: РИО СурГПУ, 2009. 195 с.
11. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе. М.: Центр педагогического образования, 2008. 352 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: Учеб. пособие для студ. вузов / Науч. ред. и предисл. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл. Академия, 2004. 352 с.
13. Мартиросян Б.П. Оценка инновационной деятельности школы. М.: СпортАкадемПресс, 2003. 276 с.
14. Найн А.Я. Инновации в образовании. Челябинск: Изд-во Челябинск. филиала ин-та проф. образования, 1995. 280 с.
15. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М.:

Центр Педагогический поиск, 2007. 176 с.

16. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Издательство «Магистр», 1997. 224 с.
17. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления. М.: Педагогическое общество России, 2002. 352 с.
18. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1979. 239 с.
19. Хомерики О.Г., Поташник М.М. Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995. 63 с.
20. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. М.: ЦСПО РСФСР, 1991. 91 с.
21. Arrow H., Poole M.S., Henry K.B., Wheelan S., Moreland R. Time, Change, and Development: The Temporal Perspective on Groups // Small Group Research. 2004. Vol. 35. Issue 1. p. 73–105.
22. Caws P. The distributive structure of the social group // J. of social philosophy. – Malden (MA), 2005. Vol. 36. № 2. P. 218–232.
23. Das T., Tend B. Between trust and control developing confidence in partner cooperation in alliances // Academy of management review. 1998. Vol. 23. p. 491–512.
24. Greenwood J.D. Social facts, social groups and social explanation // Nous. – Bloomington. 2003. Vol. 37. № 1. P. 93–112.
25. Van Prooijen J.-W. Procedural justice and group dynamics: Proefschrift Doctor an de Univ. Leiden. Leiden: Kurt Lewin inst., 2002. 164 p.
26. Webster M. Status climates, performance expectations, and inequality in groups // Social science research. N. Y., 2004. Vol. 33. № 4. P. 724–745.

## References:

1. Angelovski K. *Uchitelya i innovatsii: Kn. dlya uchitelya / Per. s makedonskogo* [Teachers and Innovation: Teacher's Book / Trans. from Macedonian]. M.: Prosveschenie, 1991. 159 p.
2. Arlamov A.A. *Usloviya i kriterii effektivnosti vnedreniya dostizheniy pedagogicheskoy nauki v shkolnuyu praktiku: Dis... kand. ped. nauk* [The Conditions and Criteria of the Efficiency of Application of the Achievements of Pedagogical Science in School Practice: PhD Thesis in Pedagogics]. M., 1985. 115 p.
3. Bepalko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii* [Components of Pedagogical Technologies]. M.: Pedagogika, 1989. 190 p.
4. Gorenkov E.M. *Stanovlenie razvivayuschey i razvivayuscheysya shkoly. Teoriya i praktika* [The Establishment of Educational and Developing School. Theory and Practice]. Astrakhan: State Astrakhan Pedagogical University Publishing, 2002. 169 p.
5. Dalin P., Rust V. *Mogut li shkoly uchitsya? // Sotsiologiya obrazovaniya: Sb. trudov. T. 2. – Vyip. 3 / pod red. V.S. Sobkina* [Can Schools Learn? // Sociology of Education: Collection of Works. Vol. 2, Issue 3 / Ed. V.S. Sobkin]. M.: Ts-RAO, 1994. pp. 152-174.
6. De Kaluve L., Marks E., Petri M. *Razvitiye shkoly: modeli i izmeneniya / Per. s angl.* [The Development of the School: the Model and Change / TRANS]. Kaluga: Kaluzhskiy Institut Sotsiologii, 1993. 239 p.
7. Zhuravlev A.L. *Psikhologiya sovместной деятельности* [Psychology of Joint Activity]. M.: Izd-vo Instituta psikhologii RAN, 2005. 640 p.
8. Lazarev V.S., Razuvaeva T.N. *Psikhologicheskaya gotovnost pedagogicheskikh kollektivov k innovatsionnoy deyatel'nosti* [Psychological Readiness of Teachers for Innovative Activities]. Surgut: RIO SurGPU, 2009. 195 p.



9. Lazarev V.S. *Upravlenie innovatsiyami v shkole* [Innovation Management at School]. М.: Tsentr pedagogicheskogo obrazovaniya, 2008. 352 p.
10. Leont'ev A.N. *Deyatelnost. Soznanie. Lichnost: Ucheb. posobie dlya stud. vuzov* [Activity. Consciousness. Personality: Textbook for University Students]. М.: Smysl. Akademiya, 2004. 352 p.
11. Martirosyan B.P. *Otsenka innovatsionnoy deyatelnosti shkoly* [Evaluation of Innovative Activities of the School]. М.: SportAkademPress, 2003. 276 p.
12. Nayn A.Ya. *Innovatsii v obrazovanii* [Innovations in Education]. Chelyabinsk: Izd-vo Chelyabinsk. filiala in-ta prof. obrazovaniya, 1995. 280 p.
13. Polyakov S.D. *Pedagogicheskaya innovatika: ot idei do praktiki* [Pedagogical Innovation: From Idea to Practice]. М.: Tsentr Pedagogicheskiiy poisk, 2007. 176 p.
14. Slastenin V.A., Podyimova L.S. *Pedagogika: innovatsionnaya deyatelnost* [Pedagogy: Innovation Activity]. М.: Izdatelstvo "Magistr", 1997. 224 p.
15. Potashnik M.M. *Kachestvo obrazovaniya: problemy i tekhnologiya upravleniya* [Quality of Education: Problems and Management Technologies]. М.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2002. 352 p.
16. *Psikhologicheskaya teoriya kollektiva / pod red. A.V. Petrovskogo* [Psychological Theory of Collective / Ed. Petrovskiy A.V.]. М.: Pedagogika, 1979. 239 p.
17. Homeriki O.G., Potashnik M.M. *Upravlenie razvitiem shkoly / pod red. Potashnika, V.S. Lazareva* [Management of School Development / Ed. by Potashnik M.M., Lazarev V.S.]. М.: Novaya shkola, 1995. 63 p.
18. Yusufbekova N.R. *Obschie osnovyy pedagogicheskoy innovatiki: opyt razrabotki teorii innovatsionnyih protsessov v obrazovanii* [General Foundations of Educational Innovation: Experience of Development of the Theory of Innovative Processes in Education]. М.: TsSPO RSFSR, 1991. 91 p.
19. Arrow H., Poole M.S., Henry K.B., Wheelan S., Moreland R. Time, Change, and Development: The Temporal Perspective on Groups // Small / Group Research. 2004. Vol. 35. Issue 1. P. 73–105.
20. Caws P. The distributive structure of the social group // J. of social philosophy. – Malden (MA), 2005. – Vol. 36. – № 2. – P. 218–232.
21. Das T., Tend B. Between trust and control developing confidence in partner cooperation in alliances//Academy of management review. 1998. Vol. 23. P. 491–512.
22. Greenwood J.D. Social facts, social groups and social explanation // Nous. – Bloomington. 2003. Vol. 37. № 1. P. 93–112.
23. Van Prooijen J.-W. Procedural justice and group dynamics: Proefschrift Doctor an de Univ. Leiden. Leiden: Kurt Lewin inst., 2002. 164 p.
24. Webster M. Status climats, performance expectations, and inequality in groups // Social science research. N. Y., 2004. Vol. 33. № 4. P. 724–745.

---

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

---

**Разуваева  
Татьяна Николаевна,**  
доктор психологических наук,  
профессор;  
Белгородский государственный  
национальный исследовательский  
университет  
ул. Победы, 85, г. Белгород,  
308015, Россия;  
E-mail: [razuvaeva@bsu.edu.ru](mailto:razuvaeva@bsu.edu.ru)

---

**ABOUT THE AUTHOR:**

---

**Tatyana N. Razuvaeva,**  
Doctor of Psychological Sciences,  
Professor; Belgorod State National  
Research University  
85, Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia;  
E-mail: [razuvaeva@bsu.edu.ru](mailto:razuvaeva@bsu.edu.ru)

УДК 373.3.016

**СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ И РИСКИ  
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ****MODERN CHALLENGES, OPPORTUNITIES AND RISKS  
OF EDUCATION DEVELOPMENT****ГАГАЙ В.В., ГРИНЕВА К.Ю.  
GAGAY V.V., GRINEVA K.YU.***Сургутский государственный педагогический университет***МЕХАНИЗМ СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНЫМИ СИТУАЦИЯМИ  
И АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАСНИКОВ К ШКОЛЕ****THE MECHANISM OF COPING WITH DIFFICULT SITUATIONS  
AND ADAPTATION OF FIRST-GRADERS TO SCHOOL****Аннотация**

Выявлены механизмы совладания с трудными ситуациями, определяющие тип школьной адаптации первоклассников. Определены основные направления психолого-педагогического сопровождения первоклассников в период школьной адаптации с учетом трудностей, возникающих в период вхождения ребенка в школьную жизнь.

**Ключевые слова:** школьная адаптация, трудные ситуации, фрустрация, совладающее поведение, механизм совладания.

В соответствии с положениями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся мире. Однако, по данным современных исследований (М.М. Безруких, Э.В. Галажинского, Н. Н. Заваденко, В.

**Abstract**

The article covers the mechanisms of coping with difficult situations determining the type of school adaptation of first-graders. The author describes the main directions of psychological and pedagogical guidance of first-graders during the period of school adaptation with regard to the difficulties arising during the adaptation of the child to school life.

**Keywords:** school adaptation; difficult situations; reactions to frustration; coping behavior; mechanism of coping.

В. Сорокиной и др.) от 30 до 70% первоклассников имеют серьезные проблемы в адаптации к условиям школы. Сложность адаптации первоклассников к новым условиям и новой деятельности определяет необходимость тщательного учета всех факторов, влияющих на процесс и результат школьной адаптации.

Анализ теоретических подходов к изучению школьной адаптации свиде-

тельствует о том, что факторы успешности адаптации первоклассников к школьному обучению рассматриваются без учета характера трудностей, возникающих у детей в начальный период обучения в школе, и способов их преодоления.

С позиций культурно-исторической теории адаптационные процессы понимаются как вхождение ребенка в мир культуры и социальных отношений (Л.С. Выготский, А.В. Петровский и др.). Школьная адаптация как вид социально-психологической адаптации в педагогической психологии понимается как перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению (М.М. Безруких); система качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности (А.Л. Венгер) [2]. Вслед за М.В. Максимовой мы рассматриваем школьную адаптацию как процесс и результат вхождения ребенка в ситуацию школьного обучения, результатом которого является адаптированность, т.е. система качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности [8].

Смена этапа психического развития сопровождается возникновением новой социальной ситуации развития ребенка. Социальная ситуация развития первоклассника характеризуется новыми отношениями с взрослыми, сверстниками, новыми условиями жизнедеятельности, новыми требованиями среды, что приводит к возникновению трудных ситуаций.

Трудная жизненная ситуация, для Лазаруса и Фолкман, - та, которая оценивается субъектом как несущая угрозу [13]. В современных трактовках трудной ситуации нередко присутствует указание на то, что это ситуация, значительно превышающая адаптивный потенциал личности, т.е. превышающая те его способности и ресурсы, которые он обычно использует. В трактовке трудных ситуаций исследователи акцентируют не столько их отличие от повседневных, сколько, во-первых, их значимость для человека, и, во-вторых, воспринимаемую трудность.

Трудные ситуации в работах Т.Л. Крюковой, А.С. Спиваковской понимаются как временные, объективно или субъективно создавшиеся ситуации, порождающие эмоциональные напряжения и стрессы, создающие препятствия в реализации важных жизненных целей, с которыми нельзя справиться с помощью привычных средств [6, 11].

В исследованиях М.М. Безруких [1], Е.Е. Кравцовой [5], Н.И. Олифинович, Т.Ф. Веленты, Т.А. Зинкевич-Куземкиной [9] и др. предпринята попытка описания трудностей, с которыми встречаются первоклассники в процессе адаптации к школьному обучению. Трудности, с которыми сталкивается первоклассник, приходя в школу, можно разделить на три основные группы – когнитивные, затрагивающие типично учебные ситуации (боязнь выступления перед классом, получение плохих отметок и т.д.), поведенческие, связанные с новым режимом дня, дисциплиной на уроках и в школе, и эмоциональные, включающие отношения со сверстниками, учителями и родителями.

В разрешении трудных ситуаций важную роль играет совладающее поведение личности. В большинстве случаев совладание понимается как индивидуальный способ взаимодействия человека с трудной ситуацией. По мнению Э. Хайма совладающее поведение представляет собой поведенческие, когнитивные и эмоциональные действия человека, предпринимаемые им для преодоления трудных ситуаций и адаптации к возникшим обстоятельствам [12].

Рассматривая проблему совладающего поведения, мы, вслед за отечественными авторами Р.М. Грановской, И.М. Никольской и др., исходили из определения его как целенаправленного социального поведения, позволяющего субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, - через осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение, направленное на активное изменение, преобразование ситуации, поддающейся контролю, или на приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю [4].

Проблемой исследования особенностей реагирования младших школьников на трудные ситуации занимались J. Edwards, S. Folkman, Р.М. Грановская, Т.Л. Крюкова, И.М. Никольская и др., которые показали, что в данном возрасте дети используют разные типы совладания: интеллектуальные, поведенческие, эмоциональные. Изучая основные копинг-стратегии детей младшего школьного возраста, отечественные психологи (Р.М. Грановская, Т.Л. Крюкова, И.М. Никольская) показали, что основными способами совладающего поведения в этом возрасте

являются стратегии, направленные на отвлечение и восстановление физических сил, эмоциональное отреагирование через горе и страдание или с помощью физической и вербальной агрессии, отвлечение посредством ухода в детскую «работу» или развлечения, а также направленные на сотрудничество со взрослыми. Применение когнитивных стратегий, направленных на решение проблемы, является нетипичным для данного возраста. По данным зарубежных авторов, в способах совладающего поведения детьми с трудными ситуациями также отмечается преобладание поведенческих стратегий, а также когнитивной стратегии, направленной на экспрессию (фантазия, молитва и т.п.) (W.Kliewer).

Одним из центральных понятий, описывающих состояние психологического затруднения человека в трудной жизненной ситуации, является фрустрация. Вслед за отечественным психологом Н.Д. Левитовым в нашей работе фрустрация понимается как состояние человека, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения и вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или к решению задачи [7].

Одной из типичных черт фрустрации является эмоциональность. Согласно Лоусону и Марксу, дети при фрустрации проявляют большую эмоциональность, чем взрослые, потому, что обладают меньшими возможностями приспособления. В целом же проблема фрустрации и фрустрационного поведения в ситуации школьной адаптации остается слабоизученной.



Таким образом, многие отечественные и зарубежные авторы (Д. Брайт, Д. Майерс, S.Folkman, R. Lazarus, Л.И. Анцыферова, Р.М. Грановская, Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, Э.Г. Эйдемиллер и др.) указывают на то, что школьная адаптация связана с возникновением трудных ситуаций для первоклассника, вызывающих фрустрационные реакции и требующих адаптивных способов совладающего поведения.

Исследования, посвященные проблеме совладающего поведения в ситуации школьной адаптации, в большинстве своем направлены на анализ трудностей младших школьников и способов совладания с ними, и в большинстве своем носят теоретический описательный характер. При этом приемы и способы, которые используют младшие школьники для преодоления фрустраций в связи с вхождением в школьную среду, являются малоизученной проблемой, что дает основание для дальнейшего изучения влияния данных факторов на школьную адаптацию первоклассника.

Проблемой нашего исследования явилось изучение роли механизма совладания с трудными ситуациями, возникающими в период вхождения первоклассников в процесс обучения, в успешности школьной адаптации.

Целью нашего эмпирического исследования является выявление механизмов совладания первоклассников с трудными ситуациями в период адаптации к школе. В исследовании приняли участие 112 первоклассников МОУ СОШ № 3 и № 6 г. Сургута.

Диагностика школьной адаптации первоклассников осуществлялась исходя из анализа трех её компонентов:

когнитивного (методика «Определение прав и обязанностей первоклассника» Л.М. Новиковой), эмоционального (методики «Самооценка» в обработке М.В. Максимовой и «Лабиринты»), поведенческого (опросник для учителей «Диагностика поведения и деятельности ребенка в 1-ом классе» Л.М. Новиковой).

Для изучения особенностей совладания первоклассников с трудными ситуациями были использованы тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга, опросник копинг-стратегий Н.А. Сироты, В.М. Ялтонского, методика серийных рисунков И.М. Никольской.

При помощи кластерного анализа были выявлены типы школьной адаптации первоклассников с учетом механизма совладания детей с трудностями, возникающими в период вхождения ребенка в школьную жизнь.

Выделение различных типов адаптации осуществлялось с помощью такого метода, как объединение – древовидная кластеризация, с помощью которого наблюдаемые данные были организованы в наглядную структуру – дендрограмму.

Дендрограмма была получена при анализе реального массива данных, состоящего из 112 объектов (количество первоклассников), каждый из которых характеризовался 7 признаками: показатель школьной адаптации; экстрапунитивная направленность реакций на фрустрацию; интрапунитивная направленность реакций на фрустрацию; импунитивная направленность реакций на фрустрацию; адаптивные способы совладающего поведения; отнесенность адаптивных способов сов-

ладающего поведения; неадаптивные способы совладающего поведения.

Средние значения и степень выраженности стратегий использова-

ния способов совладания с трудными ситуациями при высоком, среднем и низком уровнях школьной адаптации представлены в таблице 1.

Таблица 1

### Типы школьной адаптации первоклассников

Table 1

#### Types of school adaptation of first graders

Тип школьной адаптации	Показатели адаптации		Реакции на фрустрацию (М)			Совладающее поведение (М)		
	М	Уровни	Е	І	М	А	ОА	НА
Успешная (15%)	20	В,С	2	17	5	18	6	2
Относительно успешная (31,3%)	19,4	В,С	3	3	18	9	14	3
Неуспешная (48,2%)	13,5	С,Н	20	2	2	3	4	19

В ходе кластерного анализа были выявлены три механизма совладания с трудными ситуациями в период вхождения первоклассника в процесс обучения:

1) адаптивный механизм включает в себя преобладание интрапунитивных реакций на фрустрацию и адаптивных способов совладающего поведения;

2) относительно адаптивный механизм – импунитивные реакции на фрустрацию и относительно адаптивные способы совладающего поведения;

3) неадаптивный механизм – выбор преимущественно экстрапунитивных реакций и неадаптивных способов совладания с трудными ситуациями.

Механизм совладания с трудными ситуациями определяет тип адаптации первоклассника к школьному обучению: успешный, относительно успешный, неуспешный. К успешному типу

школьной адаптации относятся первоклассники (15%), характеризующиеся наиболее высокими показателями адаптации к школе, интрапунитивными реакциями на фрустрацию и адаптивными стратегиями совладающего поведения. Второй кластер – «относительно успешная адаптация» – составили учащиеся (31,3%), имеющие высокие и средние показатели школьной адаптации, использующие импунитивные фрустрационные реакции, адаптивные и относительно адаптивные копинг-стратегии. К третьему кластеру – «неуспешная адаптация» – отнеслись первоклассники (48,2%), имеющие низкий и средний показатели адаптации к школе, характеризующиеся преобладанием экстрапунитивных реакций на фрустрацию, относительно адаптивных и неадаптивных стратегий совладания.

**МЕХАНИЗМ СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНЫМИ СИТУАЦИЯМИ  
И АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ**

Таким образом, успешный тип школьной адаптации предполагает сформированность у первоклассника всех компонентов адаптации к школе (когнитивного, поведенческого, эмоционального), использование фрустрационных реакций, связанных с признанием собственной ответственности и попытками самостоятельно исправить ситуацию, а также стратегий совладающего поведения, направленных на поиск информации, социальной поддержки, общение с близкими людьми. Такие дети в трудных ситуациях склонны переключаться на другие отвлекающие занятия, позволяющие снять напряжение и расслабиться, использовать внешнюю и внутреннюю речь, связанную с проговариванием неприятной ситуации, ее обдумыванием и осмыслением, искать информацию и поддержку у близких, способных помочь в преодолении трудностей.

Неуспешная школьная адаптация определяется механизмом, в основе которого лежат фрустрационные реакции, характеризующиеся обвинением внешних обстоятельств и других людей, а также неадаптивные способы совладающего поведения, связанные с

преобладанием эмоциональных реакций, погружением в переживания и т.д.

Таким образом, механизм совладания с трудностями (фрустрационные реакции и совладающее поведение) определяет тип адаптации первоклассника к школьному обучению и может являться «индикатором» характера школьной адаптации, знание которого дает возможность прогнозировать успешность протекания данного процесса.

В основе каждого типа школьной адаптации лежит соответствующий механизм совладания с трудными ситуациями, возникающими в период вхождения первоклассника в процесс обучения, который определяется характером взаимосвязи уровня адаптации, типов фрустрационных реакций и стратегий совладающего поведения.

На основе результатов исследования были составлены рекомендации для педагогов-психологов по психолого-педагогическому сопровождению первоклассников в период школьной адаптации. Направления психолого-педагогического сопровождения выделены по критерию «характер совладания первоклассников с трудными ситуациями» и представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Направления психолого-педагогического  
сопровождения первоклассников в период школьной адаптации**

Table 2

*Focus areas of psychological and pedagogical support of first-graders  
in school adaptation*

<b>Механизм совладания с трудными ситуациями, возникающими в период школьной адаптации</b>	<b>Проблема, требующая психолого-педагогического сопровождения первоклассников</b>	<b>Программы психолого-педагогического сопровождения</b>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Относительно адаптивный	Склонность уклоняться от ответственности за трудную ситуацию, дистанцироваться от проблемы; относительно успешный тип школьной адаптации	Программа психолого-педагогического сопровождения первоклассников (М.Г. Дятлова).

1	2	3
		Цель программы: создание педагогических и социально-психологических условий успешной школьной адаптации с учетом трудностей в период вхождения в школьную среду.
Неадаптивный	Склонность обвинять внешние обстоятельства и людей в трудных ситуациях; эмоциональные реакции на трудности с переживанием собственной беспомощности и нервного напряжения; неуспешный тип школьной адаптации.	Модель формирования копинг-поведения (Е.В. Куфтяк) с учетом индивидуальных и семейных факторов, детерминирующих его становление.

В соответствии с выделенным механизмом школьной адаптации и учетом трудностей первоклассников в период школьной адаптации были разработаны психолого-педагогические рекомендации (таблица 3).

Таблица 3

**Психолого-педагогические рекомендации по повышению успешности школьной адаптации с учетом трудностей первоклассников**

Table 3

*Psychological and pedagogical guidelines for improving success rate of school adaptation in view of the difficulties of first-graders*

<b>Трудности первоклассников</b>	<b>Рекомендации</b>
Боязнь неодобрения со стороны учителя и родителей	Использовать стиль взаимодействия с ребенком, характеризующийся поддержкой, принятием, вниманием, уважением, теплотой. Родители в свою очередь должны формировать позитивный образ учителя.
Установление отношений со сверстниками	Обеспечить условия для знакомства детей друг с другом и установления положительных взаимоотношений в классе.
Дисциплина на уроках, школьный режим	Оказывать помощь в создании и принятии правил школьной жизни и себя в роли ученика.
Неадаптивные способы совладания с трудными ситуациями (использование преимущественно эмоциональных, стереотипных форм реагирования)	Формировать широкий спектр вариантов реагирования на трудные ситуации (находить и показывать возможности совладания с трудностями с помощью адаптивных поведенческих стратегий, анализа ситуаций, поиска социальной поддержки и др.).
Неадаптивные реакции родителей (эмоциональные, внешнеобвиняющие)	Формировать адаптивные способы совладания с трудными ситуациями, направленными на анализ и разрешение проблемы с признанием собственной ответственности.



Таким образом, в период школьной адаптации первоклассников, необходимо учитывать возникающие у детей трудные ситуации, на которые они зачастую реагируют, прибегая к неадаптивным механизмам совладания. В связи с этим важной задачей является создание психологически безопасной образовательной среды, обеспечивающей востребованность и свободное функционирование личности, чувство защищенности и удовлетворенности основных потребностей, сохранение и развитие психического здоровья.

### Литература:

1. Безруких М. «Портрет» будущего первоклассника // Дошкольное воспитание. 2003. № 2. С.47; № 3. С.53; № 4. С.70; № 6. С.94.
2. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос-Пресс, 2007.160 с.
3. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.
4. Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности: психологические механизмы. СПб.: «Знания», 1999.
5. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991.
6. Крюкова Т.Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. СПб.: Речь, 2005. 240 с.
7. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. 1967. №6. С. 17 – 21.
8. Максимова М.В. Психологические условия школьной адаптации (1-3 классы). М.: Педагогика, 1994.

9. Олифиревич Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. 360 с.
10. Сапоровская М.В. Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как фактор школьной адаптации первоклассников: Автореф. дис. ... к. психол. н. Кострома, 2002. 15 с.
11. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. М.: Изд-во. МГУ, 1998. – 127 с.
12. Heim E. Coping and psychosocial adaptation. Journal of Mental Health Counseling. 1988. P. 10.
13. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. N.Y., 1986.

### References

1. Bezrukih M. «Portret» buduschego pervoklassnika // Doshkolnoe vospitanie [The "Portrait" of the Future First-grader // Pre-school Education]. № 2. 2003. p. 47; № 3. 2003. p. 53; № 4. 2003. p. 70; № 6. 2003. p. 94.
2. Venger A.L., Tsukerman G.A. Psikhologicheskoe obsledovanie mladshih shkolnikov [Psychological Examination of Junior Schoolchildren]. М.: Vlados-Press, 2007. 160 p.
3. Vyigotskiy L.S. Detskaya psikhologiya // Sobr. soch.: V 6 t. T. 4. [Child psychology // SOBR. cit.: 6 so 4 So.]. М.: Pedagogika, 1984. 180 p.
4. Granovskaya R.M., Nikolskaya I.M. Zashchita lichnosti: psikhologicheskie mekhanizmyi [Personal Protection: Psychological Mechanisms]. SPb.: «Znaniya», 1999. 214 p.
5. Kravtsova E.E. Psikhologicheskie problemy gotovnosti detey k obucheniyu v shkole [Psychological Problems of

- Readiness of Children to School]. М.: Pedagogika, 1991. 180 p.
6. Kryukova T.L. *Psikhologiya sem'i: zhiznennyye trudnosti i sovladanie s nimi* [The Psychology of Family Life Difficulties and Coping with Them]. SPb.: Rech, 2005. 240 p.
  7. Levitov N.D. *Frustratsiya kak odin iz vidov psikhicheskikh sostoyaniy // Voprosy psikhologii* [Frustration as one of the Types of Mental Conditions // Problems of Psychology]. № 6. 1967. pp. 17-21.
  8. Maksimova M.V. *Psikhologicheskie usloviya shkolnoy adaptatsii (1-3 klassy)* [Psychological Conditions of Adaptation to School (grades 1-3)]. М.: Pedagogika, 1994. 173 p.
  9. Olifirovich N.I., Zinkevich-Kuzemkina T.A., Velenta T.F. *Psikhologiya semeynykh krizisov* [Psychology of Family Crises]. SPb.: Rech, 2006. 360 p.
  10. Saporovskaya M.V. *Detsko-roditelskie otnosheniya i sovladayuschee (koping) povedenie roditeley kak faktor shkolnoy adaptatsii pervoklassnikov: Avtoref. dis. ... k. psihol. n.* [Child-parent Relations and the Parents' Coping Behaviour as a Factor of First Graders' Adaptation to School: PhD Thesis in Psychology]. Kostroma, 2002. 15 p.
  11. Spivakovskaya A.C. *Profilaktika detskih nevrozov* [Prevention of Children's Neuroses]. М.: Izd-vo. MGU, 1998. 127 p.
  12. Heim E. Coping and Psychosocial Adaptation. *Journal of Mental Health Counseling*. 1988. p. 10.
  13. Lazarus R.S., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. N.Y., 1986. 145 p.

---

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

---

**Гагай**

**Валентина Васильевна,**

доктор психологических наук,  
профессор;

Сургутский государственный педагогический университет  
ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, г. Сургут,  
Тюменская область, 628400, Россия;  
E-mail: [vgagay@mail.ru](mailto:vgagay@mail.ru)

**Гринева**

**Ксения Юрьевна,**

аспирант;

Сургутский государственный педагогический университет  
ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, г. Сургут,  
Тюменская область, 628400, Россия;  
E-mail: [ksyu\\_grineva@mail.ru](mailto:ksyu_grineva@mail.ru)

---

### ABOUT THE AUTHORS:

---

**Valentina V. Gagay,**

Doctor of Psychological Sciences,  
Professor;

Surgut State Pedagogical University  
10/2, 50 Let VLKSM St., Surgut,  
628400;  
Khanty-Mansiysk Autonomous District,  
Russia;  
E-mail: [ksyu\\_grineva@mail.ru](mailto:ksyu_grineva@mail.ru)

**Kseniya Yu. Grineva,**

Advanced Student;

Surgut State Pedagogical University  
10/2, 50 Let VLKSM St., Surgut,  
628400;  
Khanty-Mansiysk Autonomous District,  
Russia;  
E-mail: [ksyu\\_grineva@mail.ru](mailto:ksyu_grineva@mail.ru)

УДК 373.2

**МАЙЕР А.А.**

MAYER A.A.

*Институт психологии и педагогики Алтайской государственной педагогической академии***ТИМОФЕЕВА Л.Л.**

TIMOFEEVA L.L.

*Орловский институт усовершенствования учителей***ВЗАИМОСЯЗЬ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ДЕТСТВА И ПЕРСПЕКТИВ  
РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****THE LINK BETWEEN THE PROBLEMS OF CHILDHOOD DEVELOPMENT  
AND PROSPECTS OF PRESCHOOL EDUCATION****Аннотация**

Современное состояние российского общества, изменяющаяся социальная структура, складывающаяся экономическая ситуация, дифференциация стилей жизни различных социальных групп обуславливают появление все более возрастающего интереса к положению детей, к особенностям процесса их социализации, к содержанию детства и направлениям его изменения. Данные изменения пока не находят отражения в целенаправленных преобразованиях в социальной и экономической политике государства, в то же время заметны в вопросах демографии и в образовательной практике. Поэтому актуальным становится исследование специфики развития детства, ее реализации в процессах обучения и воспитания детей, построения полноценного пространства детства. В статье представлен аналитический обзор проблем детства.

**Ключевые слова:** развитие детства, дошкольное образование, прогноз

**Abstract**

The current state of the Russian society, changing social structure, current economic situation, and the differentiation of lifestyles of various social groups determine the emergence of an increasingly growing interest to the situation of children, the peculiarities of the process of socialization, the contents of childhood, and trends of its change. So far, these changes are not reflected in target reforms of the social and economic policy of the state, at the same time, they are noticeable in demographic issues and educational practice. According to the author, the study of specific character of childhood development, its implementation in the processes of education and upbringing of children, and development of a full-fledged childhood space become particularly important these days. The article presents an analytical review of the problems of childhood.

**Keywords:** development of childhood; preschool education; forecast.

В условиях коренных преобразований в России по существу появилось новое поколение детей 2000-х годов. Молодые люди, родившиеся в перестроечное и постперестроечное время, занимают все больший объем в числе современного родительства. Это во многом определяет специфику современного детства: его пространства жизни, социализации, развития.

Детство в современном обществе имеет переходный и неопределенный статус. С одной стороны, четко очерченные в международных и федеральных документах границы: возраст, гарантии, с другой – размытые статусные позиции в области поддержки детства и защиты прав и скользящие рамки психологических возрастов. Данные противоречия обуславливают неоднозначность понимания детства и, в то же время, требуют однозначного определения основ сопровождения, поддержки и фасилитации развития детей, поскольку дети составляют основу человеческого капитала, а инвестиции в детство определяют во многом качество жизни конкретного общества в ближайшем будущем [7].

Данные проблемы порождают эклектичность и фрагментарность социальной политики, следствием чего является отсутствие минимальных стандартов качества жизни ребенка, комплексных федеральных программ развития детства. На этом фоне интенсивные изменения в дошкольном образовании все больше высвечивают проблемы детской популяции в жизни современной России.

К *первой группе проблем* нами отнесены вопросы детской популяции: состояние и прогнозы.

Так, в докладе «О соблюдении прав детей-инвалидов в Российской Федерации» выражается обеспокоенность положением детей на фоне устойчиво-

го снижения численности населения и в связи с продолжающимся кризисом семьи [4]. За последние восемь лет численность детей в возрасте до 18 лет уменьшилась в России с 35,8 миллиона до 29,1 миллиона, при этом количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, за это же время выросло на 18 процентов и составило 734,1 тысячи. Число детей в возрасте от 0 до 17 лет включительно уменьшилось с 26,4 млн. человек на начало 2008 года до 26 млн. человек на начало 2010 года.

Численность населения России до 2009 года сокращалась на несколько сотен тысяч человек ежегодно. В 2009 году естественная убыль населения России (248,9 тыс. человек) была на 99 % скомпенсирована миграционным приростом (247,4 тыс. человек), в результате чего снижение численности населения практически прекратилось. В 2010 году тенденция сокращения смертности и увеличения рождаемости в России продолжилась [3].

Согласно прогнозу в обнародованном в начале октября 2009 года докладе Программы развития ООН, Россия потеряет к 2025 году 11 миллионов человек населения.

По данным сайта Жизнь России (ruslife.ru) только 14% старшеклассников могут считаться абсолютно здоровыми. До 80% выпускников школ по состоянию здоровья не могут выбрать ряд профессий, свыше 40% юношей допризывного возраста не соответствуют требованиям, предъявляемым армейской службой.

Почти треть маленьких россиян – более 400 тысяч – ежегодно рождаются вне брака, каждый 7-й малыш воспитывается в неполной семье. В подобных семьях мамы подчас вынуждены работать сверхурочно, и кто-то из них почти не видит своих чад. Россия стала страной работающих бабушек,



так что и они не могут в полную силу заняться воспитанием внуков. В результате, ребенок в семье недополучает внимание и заботу.

*Вторая группа проблем* связана со здоровьем детской популяции.

В докладе «Положение детей в Российской Федерации» (2008 г.) отмечено, что восьмилетних детей в России почти в два раза меньше, чем восемнадцатилетних [1]. Отмечается, например, что в 2007 году впервые за 17 лет родилось больше всего детей – 1602,4 тыс. Однако, без всяких ссылок на «материнский капитал» прямо указано, что главной причиной роста числа рождений в последнее время является то, что сейчас в детородный возраст вступило более многочисленное поколение родившихся в 80-е годы. Именно тогда в СССР проводилась эффективная демографическая политика, и детей рождалось в полтора раза больше по сравнению с 2008 годом (в РСФСР до 2,5 млн. в год).

К 2020 году число рождений резко спадет, т.к. количество женщин детородного возраста уменьшится на треть (скажутся «лихие» 90-е). Кроме того, уже сейчас 17,5% составляют бесплодные браки, и количество их может только увеличиться, о чем говорят данные о репродуктивном здоровье детей и молодежи.

Материалы доклада «Положение детей в Российской Федерации» (2010 г.) свидетельствуют об общем ухудшении здоровья в детской популяции: общая заболеваемость детей в возрасте 0–14 лет включительно в 2010 году по сравнению с 2008 годом выросла на 2,7% [2].

Особую остроту проблемам, связанным со здоровьем детей, придает тот факт, что ряд значимых патологий в структуре заболеваемости детей и подростков непосредственно связан с неблагоприятными факторами воздействия образовательной среды:

отмечается рост на 67% числа детей, поступающих в школу с понижением остроты слуха, в 2 раза – с понижением остроты зрения, почти в 5 раз – с нарушением осанки, в 5,5 раз – со сколиозом.

*Третья группа проблем* описывает детство как объект приложения усилий взрослых.

Дети как социальная группа не могут самостоятельно противостоять угрозам, в силу этого требуется особая защита со стороны многих институтов. Осмысление всех этих процессов, тенденций и последствий в их совокупности и взаимовлиянии предполагает проведение политологического анализа, исследования социальной политики государства в отношении детства, материнства, отцовства и семьи как важнейшего института, обеспечивающего преемственность поколений.

В развитых странах защиту детства в основном берет на свои плечи гражданское общество, неправительственные организации. В России организации третьего сектора не могут встать на ноги и стать действенной силой без заинтересованной поддержки государством. Поэтому сегодня эффективная деятельность в интересах российских детей – подвижничество отдельных людей и организаций – скорее исключение, чем правило.

Показательным фактом в реализации прав ребенка и защите интересов детства является отношение взрослых к детям. Так результаты зарубежного опроса, проведенного по заказу крупнейшего в мире англоязычного издательского дома Random House Children's Books [5], свидетельствуют, что, по мнению родителей, рубеж между детством и юностью у современных детей приходится на 11 лет. Современные дети получили столько прав и свобод, что практически забыли о том, что такое детство. К

такому выводу пришли британские ученые. Оказалось, что для многих тинэйджеров детство заканчивается с первой ступени средней школы, где они получают доступ к огромному количеству запретных плодов в виде чрезмерной свободы от родителей, алкоголя и прочих сомнительных удовольствий. Но правила современного общества таковы, что грань между виной детей и родителей становится практически незаметной. Результаты опроса более чем 1100 родителей с детьми до 18 лет показали, что зачастую вина в «сокращении» детства лежит на взрослых, которые не в силах создать разумную систему сдерживания и противовесов в отношении своих чад. Эти цифры демонстрируют значительную разницу в подходах к воспитанию на фоне смены поколений. Около половины опрошенных родителей соглашались с тем, что детство заканчивается примерно в 11 лет – в момент перехода ребенка с начальной ступени образовательной системы на среднюю.

*Четвертая группа проблем* связана с функционированием основных институтов детства.

До тех пор, пока российская семья не станет полноправным субъектом общественной жизни, пока родители не обретут действенные права и реальные возможности растить и воспитывать здоровых детей в атмосфере любви и достатка, данный институт не будет действительно ответственным перед своими членами и обществом за благополучие детей.

В условиях активного обновления дошкольного образования, которое, по существу, таковым становится только сегодня (после принятия Концепции дошкольного воспитания, 1989, Закона Российской Федерации «Об образовании», 1992) в связи с разработкой федерального государственного образовательного стандарта дошкольного

образования и установкой государства на увеличение охвата детей услугами дошкольного образования, особое внимание нужно обратить на взаимосвязь проблем детства и перспектив дошкольного образования.

В этой связи хотелось бы обратиться к прогнозу развития дошкольного образования в России до 2010 года, выполненного сотрудниками Института развития дошкольного образования РАО (В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, С.Г. Якобсон и др.) [6], который не оправдывается по всем пунктам:

1. В России не сложилась и не заработала инновационная система дошкольного (не предшкольного) образования как первая ступень общего образования.

2. В России не созданы действительно равные стартовые возможности для дошкольников, что не позволяет повысить качество образования на последующих его ступенях.

3. В России не сложился в практике образования культурный образ дошкольного возраста, что не позволило содержательно понять его место в структуре возрастной стратификации нашего общества.

4. В России фрагментарно существует оптимизация деятельности институтов сферы образования: педагогических вузов, ИПК, НИИ, общеобразовательных школ, Центров психолого-педагогического сопровождения и поддержки детей и др., связанных непосредственно с дошкольным образованием.

5. В России, фактически, дошкольное образование не включено в систему национального проекта «Образование», «Новая школа», Концепция 2020, следствием чего является отсутствие стратегии развития дошкольной образовательной индустрии; отсутствие консолидации родительской и образовательной общественности.

Следует признать, что долгосрочное прогнозирование возможно только при продуманной краткосрочной и среднесрочной перспективе. К сожалению, ни прогноза развития дошкольного образования, ни системного исследования детства в среднесрочной перспективе (5-10 лет) мы не имеем. Это затрудняет не только построение образовательной политики как одного из механизмов поддержки детства, но и в целом нарушает системное видение феномена детства в современном обществе.

Мы полагаем, что продуманные и системные изменения в дошкольном образовании посредством решения существенных и значимых проблем, к которым можно отнести проблему законодательного оформления, кадровой политики, социальной политики в области вопросов семьи и детства, способны определить стратегические направления поддержки детства.

Для этого, полагаем, необходимы:

1. Становление дошкольного образования как первого уровня национальной системы образования.

2. Государственные гарантии качества, доступности и обязательности дошкольного образования.

3. Централизованная система мер по поддержке педагогов дошкольного образования.

4. Социальные программы в помощь семье, воспитывающей детей дошкольного возраста.

Аккумулируя указанные направления в государственной политике, можно планомерно и перспективно решать проблемы детства, представленные в аналитическом обзоре данной статьи.

### **Литература:**

1. Государственный доклад Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 17 ноября 2011 г. «О положении детей в Рос-

сийской Федерации» (2008—2009 годы) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55087983>, свободный.

2. Государственный доклад «О положении детей в Российской Федерации» (2010) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.rosminzdrav.ru/docs/mzsr/otchety/6>, свободный.

3. Демографический кризис в Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Демографический\\_кризис\\_в\\_Российской\\_Федерации](http://ru.wikipedia.org/wiki/Демографический_кризис_в_Российской_Федерации), свободный.

4. Доклад Уполномоченного по правам человека в РФ «О соблюдении прав детей-инвалидов в Российской Федерации» (2006) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bazazakonov.ru/doc/?ID=1023639>, свободный.

5. Когда уходит детство? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bibigon.com.ua>, свободный.

6. Прогнозирование развития дошкольного образования в России до 2010 года (Материалы подготовлены сотрудниками Института развития дошкольного образования РАО: директор Института развития дошкольного образования РАО, доктор психологических наук В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, С.Г. Якобсон и другие) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://chgards.weblime.ru/articles/view/19>, свободный.

7. Римашевская Н.М. Детское население в России: основные проблемы развития / Н.М. Римашевская // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2011. № 1 (13). С. 59-70.



**References:**

1. Gosudarstvennyiy doklad Ministerstva zdavookhraneniya i sotsialnogo razvitiya RF ot 17 noyabrya 2011 g. «O polozhenii detey v Rossiyskoy Federatsii» (2008—2009 godyi) [State Report of the Ministry of Health and Social Development of the Russian Federation of November 17, 2011, "On the Situation of Children in the Russian Federation" (2008-2009)]. <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55087983/> (accessed March 14, 2014).
2. Gosudarstvennyiy doklad «O polozhenii detey v Rossiyskoy Federatsii» (2010) [State Report "On the Situation of Children in the Russian Federation" (2010)]. <https://www.rosminzdrav.ru/docs/mzsr/otchet/6/> (accessed March 14, 2014).
3. Demograficheskiy krizis v Rossiyskoy Federatsii [The Demographic Crisis in the Russian Federation]. <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (accessed March 14, 2014).
4. Doklad Upolnomochennogo po pravam cheloveka v RF «O soblyudenii prav detey-invalidov v Rossiyskoy Federatsii» (2006) [The Report of the Commissioner for Human Rights in the Russian Federation "On the rights of Children with Disabilities in the Russian Federation" (2006)]. <http://bazazakonov.ru/doc/?ID=1023639> (accessed April 5, 2014).
5. Kogda ukhodit detstvo? [When does the Childhood End?]. <http://bibigon.com.ua> (accessed April 5, 2014).
6. Prognozirovaniye razvitiya doshkolnogo obrazovaniya v Rossii do 2010 goda [Forecasting the Development of Preschool Education in Russia up to 2010]. <http://chgards.weblime.ru/articles/view/19> (accessed April 5, 2014).
7. Rimashevskaya N.M. Detskoe nasele-nie v Rossii: osnovnyye problemy raz-

vitiya // *Ekonomicheskie i sotsialnyie peremeny: fakty, tendentsii, prognoz* [The Children Population in Russia: Key Problems of Development // Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast]. № 1 (13). 2011. pp. 59-70.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

**Майер Алексей Александрович,**  
доктор педагогических наук,  
профессор;

Институт психологии и педагогики  
Алтайской государственной  
педагогической академии  
ул. Моложежная, 55, г. Барнаул,  
Алтайский край, 656031, Россия;  
E-mail: mooor@yandex.ru

**Тимофеева Лилия Львовна,**  
кандидат педагогических наук,  
доцент;

Орловский институт  
усовершенствования учителей  
ул. Герцена, 19, г. Орел, 302030,  
Россия

**ABOUT THE AUTHORS:**

**Aleksey A. Mayer,**  
Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor;

Institute of Psychology and Education  
Altai State Pedagogical Academy  
55, Molodezhnaya St., Barnaul, 656031,  
Altayskiy kray, Russia;  
E-mail: mooor@yandex.ru

**Liliya L. Timofeeva,**  
Candidate of  
Pedagogic Sciences, Assistant Professor;  
Oryol Institute for Teachers Advanced  
Training 19, Gertsena St., Orel, 302030,  
Russia



УДК 37.013

ФЕДИЙ О.А.

FEDIY O.A.

*Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко***СИСТЕМА ЭСТЕТИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛИЙ  
В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ****THE SYSTEM OF AESTHETIC UNIVERSALS IN THE DEVELOPMENT  
OF SOCIAL AND CULTURAL IDENTITY****Аннотация**

На современном этапе развития педагогической науки особенную значимость приобретают высокоэффективные программы и системы учебы и воспитания социально адаптированной личности – активного участника творческой элиты общества. В своих исследованиях ученые доказывают необходимость использования мощного потенциала разнообразных средств, которые способны ощутимо повысить результативность социально-педагогического процесса. Поэтому становится целесообразным поиск и теоретическое обоснование эстетико-педагогических возможностей процесса социального роста и саморазвития личности в ее неповторимом индивидуально эстетическом качестве. Определение и анализ системы эстетических универсалий в формировании социальной культуры личности будет способствовать обогащению процесса социализации, разработке специальных педагогических технологий формирования адаптированной, творческой, само-реализующейся личности.

**Ключевые слова:** эстетические универсалии, личностная социализация, адаптация, индивидуальность, искусство.

**Abstract**

At the present stage of educational science development, the highly effective programmes and systems of training and education of socially adapted personality – an active participant of the creative elite of society – are gaining particular importance. In their researches, many scientists prove a necessity of using the powerful potential of various tools which can significantly improve the effectiveness of the social and educational process. The author substantiates the necessity of search for aesthetic and educational opportunities of social growth and self-development of the personality in its unique and aesthetic quality. The identification and analysis of the system of ethical universals in the development of social personal culture will contribute to the enrichment of the process of socialization, development of special educational technologies used in formation of an adaptive, creative, and self-fulfilling personality.

**Keywords:** aesthetic universal; personal socialization; adaptation; individuality; art.

Следует отметить, что социализация личности и включение ее в определенный тип культуры с помощью системы образования возможна лишь при создании условий для усвоения мировоззренческих универсалий. Созданные на основе универсалий матрицы становятся основой для разнообразных конкретных типов деятельности, знаний, норм, идеалов, которые регулируют социальную жизнь в рамках данной культуры. В этом отношении система универсалий культуры оказывается своеобразным «геномом социальной жизни» [6]. Важнейшую роль в системе таких жизнетворческих универсалий играет ряд эстетических универсалий. Во-первых, эстетическое является одним из средств качественного совершенствования человеческой природы, во-вторых, в настоящее время эстетическое приобретает особое функциональное значение в жизни человека. Через свою уникальную самогенную (исцеляющую, оздоровительную) функцию оно предоставляет возможность восстановления единой картины мира [5].

Система мировоззренческих эстетических универсалий содержит категории, которые наиболее полно характеризуют мир в его эмоционально-чувственной, духовно-ценностной значимости для человека, проходящего определенные этапы личностной социализации в конкретных социокультурных условиях.

Целью статьи является определение наиболее важных эстетических характеристик-универсалий процесса формирования социальной культуры личности.

Процесс становления человеческой личности – явление сложное и противоречивое. Развитие человека во взаимодействии с окружающим миром определяется учеными как процесс

социализации личности (А.В. Мудрик) [3]. Своеобразную трактовку этого социально-философского понятия дают Н.В. Бордовска и А.А. Реан: «Социализация – это процесс и результат усвоения и последующего активного воссоздания индивидуумом социального опыта» [1]. Усвоение социального опыта поколений – субъективно, то есть восприятие одной и той же социальной ситуации может быть разным у разных людей. Специфичность человеческого восприятия заключается в индивидуально-субъективном переживании, активизации, эмоционально-чувственной неповторимой реакции индивида на окружающую Вселенную.

Таким образом, мы можем выделить *первую эстетическую универсалию* процесса социализации. Это единство двух противоположных процессов становления индивида: социализация – как объединение личности с общественно-исторической жизнью человечества, и индивидуализация – процесс становления человеческой личности в ее эстетической неповторимости, самости.

Как известно, усвоение ребенком общественных норм и правил поведения в ходе его социализации происходит через систему социальных институтов – исторически созданных форм организации и регуляции общественной жизни. Определенная М.А. Галагузовой система социальных институтов представляет собой структуру самого общества: культура, семья, образование, религия [4]. Каждый из отмеченных институтов открывает ребенку возможность своеобразного вхождения в общество. Обратим внимание на тот факт, что эффективность действия всех этих социальных институтов основана на индивидуально-чувственном, духовно-обогащенном состоянии личности. Отметим основные факторы эстетического содержания названных

социальных институтов: эстетический потенциал материальных и культурных ценностей человечества; эстетизированность личностно-ориентированных семейных отношений; индивидуализация, эстетизация и гуманизация образовательной системы; философия высоко эстетизированной духовной жизни в христианской религии.

Выделим *вторую эстетическую универсалию* в социокультурном становлении личности – это ориентация социальных институтов на актуализацию и развитие эстетически-ценностного отношения личности к окружающей социально-культурной среде.

Единство биологического и социального факторов в процессе социальной адаптации личности не вызывает сомнений в социально-философской науке. Личность исследуется как био-социальное целое. Причем, абсолютизация социального в применении к психике человека пренебрегает самым главным стимулом становления человека как личности – ее эстетико-эмоциональным переживанием действительности. Ведь чувства стимулируют индивидуальность к собственному творческому становлению и самоутверждению в жизни. Таким образом, становится очевидным, что игнорирование индивидуальным эстетико-чувственным уровнем бытия человека в обществе, его индивидуальными способностями, стремлениями, убеждениями, приводит к деградации и регрессу самого общественного строя.

Предоставляя значительное преимущество биологическим законам развития человека, представители гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, А. Комбс и др.) детально исследовали развитие познавательно-эмоциональных структур личности, провозглашая идею самоактуализации человека. Ученые видели в

естественных внутренних силах индивида функцию самостоятельной реализации процесса социальной адаптации: при создании определенных благоприятных условий в социальной среде, человек способен естественно, почти автоматически, на уровне био-социального кода, пройти процесс социализации и реализовать себя полноценной личностью. Лишь при условии пребывания человека в состоянии социально-психологического комфорта, ощущения своей необходимости и уважения к себе происходит акцентуация его чувственной сферы, которая побуждает личность к активной социально-эстетической деятельности.

*Третью эстетическую универсалию* процесса социализации личности очертим как необходимость развития индивидуально-эстетического потенциала индивида в его социальном самостановлении.

В научных исследованиях личности, как объект-субъекта социального воспитания, интересным представляется системный подход М.П. Лукашевича к структурному анализу природы человеческой индивидуальности. Ученый предлагает объект-субъект воспитания рассматривать как био-психо-социальную сущность и выяснить степень ее свободы по отношению к себе, к обществу, к природе. Понятие «отношение», очерчивая эстетико-познавательный аспект деятельности человека, предусматривает его как процесс оценивания и составления личностью собственных суждений относительно окружающего. Учеными-философами настоящего провозглашается своеобразный «триумф величия» индивида – основы социума и его активного творца. Определяется и новая обязанность самого социума перед индивидом – это вознаграждение социально значимой индивидуальной

инициативы, которая, в свою очередь, будет определять направления и движущие силы продвижения общества.

Определим *четвертый признак-универсалию эстетического* в социальном становлении человека: эстетические творческие достижения социализирующейся личности – единственный источник и необходимое условие существования общества в целом.

Одним из основных признаков социального воспитания есть распределение общества на две большие взаимодействующие социальные группы – те, кто воспитывает, и те, кого воспитывают. Поэтому отдельной социально-педагогической проблемой формирования социально-адаптированной личности является взаимодействие педагога и воспитанника [2]. Не вдаваясь в большой историко-педагогический арсенал отмеченной проблемы, назовем лишь важнейшие аспекты этого педагогического взаимодействия, основной целью которого является продуктивное педагогическое влияние, взаимопонимание, взаимовоспитание, самоутверждение личности воспитателя и воспитанника. Гуманистическая педагогика, признавая абсолютную ценность человека в контексте общественного характера его жизни, ориентирована на общество «человечных людей».

Вопрос эстетизации отношений между воспитателем и воспитанником приобретает значение достаточного и в то же время необходимого условия социализации личности ребенка. Обогащенный эстетическим полем социально-педагогический процесс формирования полноценной личности, должен строиться на трех принципах: демократизма, гуманизма и диалогизации взаимодействия (И.А.Зязюн) [2].

Таким образом, мы можем определить *пятую эстетическую универсалию* в процессе социализации: эстетизация отношений между тем кто воспитывает и тем кого воспитывают.

Среди многочисленных средств социального воспитания своей палитрой эстетико-педагогического влияния выделяется искусство, как высшая форма духовного становления человека, общественного сознания человечества в целом. Художественные образы создают эстетическую атмосферу действительности. Конкретно-чувственное познание захватывает чувство и ум человека. Благодаря этим своим особенностям, искусство получает в современной социально-педагогической мысли статус действенного универсального средства формирования творческой, социально ориентированной личности. Современная расширенная аристотелевская модель полифункциональности искусства выделяет такие его функции: социальную, познавательную, суггестивную, воспитательную, компенсационную, коммуникативную, прогностическую. По своей сути все они ориентированы на естественное социально-культурное становление человека.

Назовем следующую, *шестую эстетическую универсалию* в процессе формирования социально адаптированной личности: это целебное эстетическое влияние искусства на процесс роста, активного формирования многогранной личности в социуме.

Определенные в статье шесть эстетических универсалий процесса социо-культурного становления личности в обществе могут быть взяты за основу создания специальных методик, педагогических и социально-педагогических технологий формирования адаптированной, творческой, самодостаточной, а потому и счастливой личности в современном социуме.



**Литература:**

1. Бордовская Н.В. Педагогика: [учеб. для вузов]. СПб.: Питер, 2000. 304 с.
2. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: [навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищ. навч. заклад.] К. : Укр.-фінськ. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб для студ. пед.вузов. М.: Академия, 1999. 184 с.
4. Социальная педагогика: курс лекций / Под ред. М.А.Галагузовой. М.: ВЛАДОС, 2000. 416 с.
5. Киященко Н.И. Эстетика – философская наука. М.: Изд. дом Вильямс, 2005. 592 с.
6. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.

**References**

1. Bordovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogika: ucheb. dlya vuzov* [Pedagogy: Textbook for Universities]. SPb.: Piter, 2000. 304 p.
2. Zyazyun I.A. *Krasota pedagogicheskogo vozdeystviya: ucheb. posob. dlya uchiteley, aspirantov, stud. sred. i vyssh. ucheb. zavedenie* [The Beauty of Pedagogical Influence: Textbook for Teachers, Post-graduate Students, Students, Colleges and Universities]. K.: Rus.-finsk. in-t menedzhmenta i biznesa, 1997. 302 p.
3. Mudrik A.V. *Sotsialnaya pedagogika: ucheb dlya stud. ped. vuzov* [Social Pedagogy: Textbook for Pedagogical University Students]. M.: Akademiya, 1999. 184 p.

4. *Sotsialnaya pedagogika: kurs lekt-siy / pod red. M.A. Galaguzovoy* [Social Pedagogy: A Course of Lectures / Ed. Galaguzova M.A.]. M.: VLADOS, 2000. 416 p.
5. Kiyaschenko N.I. *Estetika – filosofskaya nauka* [Aesthetics – Philosophical Science]. M.: Izd. dom Vilyams, 2005. 592 p.
6. *Entsiklopediya dlya spetsialistov sotsialnoy sferyi. / pod red. prof. I.D. Zverevoy* [Encyclopedia for Specialists of Social Sphere]. Kiev, Simferopol: Universum, 2013. 536 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:****Федий****Ольга Андреевна,**доктор педагогических наук,  
профессор;Полтавский национальный  
педагогический университет имени

В.Г. Короленко

ул. Остроградского, 2, г. Полтава,  
36000, Украина;E-mail: [olga\\_fedij@mail.ru](mailto:olga_fedij@mail.ru)**ABOUT THE AUTHOR:****Olga A. Fediy,**Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor;Poltava V.G. Korolenko National  
Pedagogical University 2,  
Ostrogradskogo St., Poltava, 36000,  
Ukraine;E-mail: [olga\\_fedij@mail.ru](mailto:olga_fedij@mail.ru)

УДК 159.9.01

**ВЕКТОР ПОИСКА****VECTOR SEARCH****КАРНАУХОВ В.А., КАРНАУХОВА В.В.****KARNAUHOV V.A., KARNAUHOVA V.V.***Белгородский государственный национальный исследовательский университет***СТАНОВЛЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ  
В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ  
Л.С. ВЫГОТСКОГО****THE FORMATION OF PERCEPTIONS OF MAN IN CULTURAL-HISTORICAL  
PSYCHOLOGY OF L. S. VYGOTSKY****Аннотация**

Излагается опыт понимания содержания некоторых ранних работ научного творчества Л.С. Выготского, в которых мыслитель формулирует философско-антропологические идеи, обосновывающие новый идеал человека. Нетрадиционные – «неклассические» – представления о природе, сущности и предназначении человека позволили ему построить радикально новое направление в гуманитарном знании XX в. – культурно-историческую психологию.

**Ключевые слова:** Л.С. Выготский; философско-антропологические основы культурно-исторической психологии.

**Abstract**

The article describes the experience of understanding the content of some of the early works of L. Vygotsky, in which the philosopher formulates philosophical and anthropological ideas justifying a new ideal of man. Unconventional, «non-classical» view of nature, essence and purpose of man enabled him to establish a radically new direction in humanities of the XX century – the cultural-historical psychology.

**Keywords:** L. Vygotsky; philosophical and anthropological basis of cultural and historical psychology.

**Введение**

Психология, по определению, – наука о психике, сознании человека, а по мысли Л.С. Выготского, – «последняя наука о человеке» [1, с. 436], завершающая все грандиозное, многоэтажное

здание человековедения. В соответствии со своей миссией, психологическое знание явно или имплицитно начинается с, в большей или меньшей степени, обобщенных представлений

о человеке. И поскольку в основе стремящегося к систематизации знания лежат философско-антропологические идеи, то без преувеличения можно сказать: какова модель человека заложена в основу научных представлений о психике, такова и система психологии.

Неоценимый вклад Л.С. Выготского в историю современного гуманитарного знания заключается в том, что он основал радикально новое направление – *культурно-историческую психологию*. Суть «неклассического» вектора в психологической науке и практике сформулирована Д.Б. Элькониным: формы аффективно-смысловых образований человеческого сознания существуют объективно в человеческом обществе в виде произведений искусств или в других материальных творениях людей раньше, чем индивидуальные или субъективные аффективно-смысловые образования [14, с. 477-478]. И если для традиционной, эмпирической, психологии, – продолжает свою мысль Д.Б. Эльконин, – все психические процессы уже заданы, то для Л.С. Выготского психические функции даны в форме социальных отношений, выступающих *источником* возникновения и развития этих процессов у человека (*выделено нами – В.К.*) [14, с. 473].

Факт выделения Д.Б. Элькониным главной идеи культурно-исторической психологии является чрезвычайно важным для понимания ее сути. В то же время продолжает оставаться загадкой то, из каких *интеллигбельных предпосылок* родилась гениальная мысль Л.С. Выготского, что привело исследователя к этой революционной идее, перевернувшей все гуманитарное сознание XX в. Поиск ответов на эти вопросы и является **целью** данной статьи.

Можно предположить, что, закладывая основы новой психологии, Л.С. Выготский исходил из нестандартных для гуманитарной науки того времени предельных – **философско-антропологических** – представлений о человеке и его природе. Мы, видимо, не ошибемся, гипотезируя, что, в создаваемом Л.С. Выготским новом понимании психики и сознания, наряду с онтологическими и эпистемологическими аспектами разрабатываемой им методологии, имплицитно присутствовали и антропологические идеи. Соответственно, и критика состоявшихся к тому времени направлений в науке о психике и поведении, и задача построения «перпендикулярного» вектора в психологии были бы неосуществимы без обоснования *нового идеала Человека* [1].

В контексте сказанного представляются важными поиски ответов на вопросы: когда и при каких обстоятельствах зарождаются у Л.С. Выготского философско-антропологические идеи и какое содержание в них заложено?

### Шекспировские пролегомены: апология бытия «целостного» человека

В истории выготскианства известно, что точкой, в которой начинает бить «артерия» мысли Л.С. Выготского, является «Этюд о Гамлете» [5]. Здесь впервые в научном творчестве психолога задается философско-антропологический «абрис» исходных представлений о Человеке, которые все последующие годы будут вести мыслителя к воплощению его замысла.

Одна из наиболее важных концентраций мысли Л.С. Выготского для построения будущей концепции осуществлена в связи с интерпретацией центральной фигуры шекспировской трагедии – Гамлета.

В литературе оценки первой пробы пера юного критика неоднозначны. Чаще говорят о Выготском как о мистике, приписывают ему склонность к интуитивизму, вспоминают его юношескую увлеченность работами А. Бергсона, У. Джемса. М. Г. Ярошевский пишет: «Предчувствие великих потрясений преломилось у многих русских интеллектуалов в представления, отражавшие растерянность перед роковым ходом событий, выводивших на исторический простор новые социальные силы. Углубляются мистико-религиозные настроения. Чувство отъединенности личности от общества как враждебной ей силы, абсурдности и безысходности человеческого существования становится главным мотивом творчества ряда русских писателей, литературных критиков, мыслителей, в том числе и Л.С. Выготского, о чем свидетельствует его написанный в студенчестве (в дальнейшем радикально переработанный) трактат о Шекспировском "Гамлете"» [15].

Но можно ли обвинить Л.С. Выготского в сопринадлежности к религиозно-мистическому направлению? Оценки современных шекспироведов указывают на абсолютную «автохтонность» интерпретации Выготским «Гамлета» [9].

Оригинальность позиции Л.С. Выготского заключается в том, что он впервые в истории шекспироведения и театральной критики «Гамлета» предлагает иначе, чем это было до него, решить «проблему характера» главного героя. (Напомним, что своеобразной эстетической «мишенью» для критиков в трагедии гениального драматурга У. Шекспира оказался именно *характер* Гамлета: драматурга обвиняли в том, что его герой получился «бесхарактерным», «невывразительным» и этот авторский «просчет» значитель-

но снизил художественную ценность произведения. Л.С. Выготский в «Этюде» подвергает скрупулезному анализу «материю» трагедии, размышляет по поводу характера героя, пытается выявить скрытый художественный замысел автора. Критик, как мы считаем, предпринимает попытку снять завесу таинственности с образа главного героя: «бесхарактерность» Гамлета, по Выготскому, это – его «бесстрастность», не подверженность повседневным страстям – потребностно заданным человеческим устремлениям. Обычное житейское суждение в эпоху Шекспира: «Убили отца, запятнали честь семьи – следует немедленно отомстить и сурово наказать виновника!». И если человек следует древней заповеди, тогда ни у кого не возникает подозрений: «Он – такой, как все мы, у него есть характер!». У Шекспира – все было наоборот, все – нетипично. И критики, увы, не поняли хода мысли великого драматурга. «Это не соответствует канонам театральной эстетики! Здесь великий Шекспир явно просчитался!» – вердикт театроведов, как в эпоху Шекспира, так и современников Выготского. Заключение же юного критика иное: так было задумано, это – не ошибка автора, а художественный прием, преследующий цель оказать *воздействие* на зрителя и, таким образом, средствами сценического искусства «вывести» его вместе с главным героем трагедии в иную плоскость понимания возможностей *организации поведения* человека в *аффективной* ситуации. (Психологическую семантику феномена «бесхарактерности» как «бесстрастности» помогает понять пример, который приводит Ю.Б. Гиппенрейтер [6, с. 290].)

Гамлет в варианте критики Л.С. Выготского впервые интерпретируется как



герой-философ, который своей «бесхарактерностью» являет другой, «нездешний», «потусторонний» мир – мир не бесконечных, эмпирических сцеплений повседневной жизни, а мир универсальных, интуитивно угадываемых сущностей, образующих «территорию» законов мироздания.

Безусловно, поверхностное восприятие позиции Льва Семеновича способствует возникновению иллюзии некоторой «религиозности» в интерпретации трагедии. Эффект «сюрреалистичности» создается, надо полагать, из-за отсутствия в словаре юного критика необходимых рационалистических средств, необходимых в этом случае философско-антропологических терминов, и, вследствие этого, доминирования метафор. Согласимся с замечанием М.Г. Ярошевского, «в годы, когда Выготский был поглощен «Гамлетом», слово имело в его эстетическом самосознании единственный смысл. Слово воспринималось как лишенный рациональной структуры символ, исполненный намеков на невыразимое. Именно такими слышались Выготскому слова «обитателя двух миров» – «здешнего и нездешнего» – Гамлета» [15, с. 298].

Итак, мы имеем основания для вывода: Гамлет для Выготского – герой-философ, являющий своей персоной *полноту человеческой жизни*. Он, одновременно, – человек, влекомый эмпирической необходимостью, – мщением за поруганную честь семьи и, в то же время, он – человек, не делающий этого. Гамлет – герой, *преодолевающий* страсть: месть не застила ему глаза, и поэтому он – «бесхарактерный». «Там» он – «обычный» человек, соответствующий «усредненной норме», «здесь» он – «не такой, как все», человек с «помешанным рассудком», «с из-

бытком». Трагедия Гамлета в том, что он ценой собственной жизни решает предельный по напряженности – «человеческий» – вопрос: «Быть или не быть?» – «Родиться Человеком или не родиться?» (Позволим заметить, что в контексте «феномена Гамлета» становится понятной значимость для Л.С. Выготского такой исторической личности как Мартин Лютер (1483–1546) с его знаменитым: «*Hier stehe ich!..*» (немец.) – «На том стою!..», а также настойчиво просят аналогии с сократовско-платоновским: «Познай в себе человека!» [11].)

Чрезвычайно важные размышления о Гамлете, помогающие нам понять позицию Л.С. Выготского, находим у М.К. Мамардашвили: «...Обратите внимание, что делает Гамлет. <...> Он якобы колеблется; вместо того, чтобы действовать – рассуждает. Бледная нерешительность. <...> В действительности это вполне грамотная метафизическая трагедия. <...> Он желает поступить как человек. Он себя собирает. Во имя чего? Чтобы преодолеть сцепление причин и следствий. <...> А Гамлет хочет поступать свободно и, если убивать, то по смыслу, чтобы убийство вытекало из собранного Гамлета. Собравшего свое бытие. И он как бы «подвешивает» себя – на чем? Он приостановил натуральную цепь: *нет, так не пойдет*. Ибо не известно, во что это выльется и что породит. И что он делает, чтобы помочь себе собраться? Среди прочего – и я к этому вел – спектакль ставит – внутри спектакля. То есть искусством занимается. Театр для театра. *Театр ему нужен, чтобы выявить смысл, который так вот просто, тыкая пальцем, выявить нельзя. Нужно построить машину переживания, и тогда она ка-*

тарсисно (как разъясняет трагедия) выявит завершённый смысл» [10].

Но что здесь для нас главное? А главное то, что Л.С. Выготский, очарованный «философией» Гамлета У. Шекспира, пытается сформулировать для себя еще трудно артикулируемые в дефинициях философско-антропологические вопросы: *кто есть Человек и какова его сущность, каковы его природа и место в мире, каким образом он осуществляет предначертанное ему высшее назначение?* Другими словами, в «Этюде» Л.С. Выготский сосредотачивается на построении интеллигибельной формы, открывающей ту картину мира, которая немислима без человека «в полном объеме», что и составит, как мы полагаем, первооснову его будущего прорыва в психологии. Л.С. Выготский закладывает философско-психологические основы своей будущей теории, включающей в себя, прежде всего, *антропологические* составляющие. Отчетливое понимание необходимости такого рода психологического знания для продуктивного развития науки приходит только в наше время. «Ее [философской психологии – В.К.] существенной частью является, – подчеркивают В.П. Зинченко, А.И. Назаров, – в отличие от классической экспериментальной психологии, продолжение дискурса о целостном человеке, не синтезированном из экспериментальных данных, о душе и духе, о взаимоотношениях души и тела, об одушевлении тела и овнешнении души» [7].

Мы нашли, как нам кажется, пульсирующую «артерию» мысли Л.С. Выготского. Теперь предстоит разобраться, какая в ней бьется «энергия».

### От апологии к полаганию

Апология бытия «целостного человека» имплицитно предполагает понимание того, что у человека в его взаимоотношениях с миром одни жизненные акты совершаются *спонтанно*, а другие требуют *усилия рождения*. У Л.С. Выготского в сцеплении его рассуждений о «характере» шекспировского Гамлета зарождается сгусток интуиций, которые позже оформятся в идею о естественной, спонтанной психике и преднамеренных – культурных по происхождению, свободных по сути – психических актах, посредством которых человек осуществляет свою жизнедеятельность. По словам Д.Б. Эльконина, «разрабатывая проблемы психологии искусства, Л.С. Выготский одновременно создавал *общую схему исследований в объективной психологии*, связывал ее суть и ее смысл» [14, с. 478].

Однако идем дальше. Толстые тетради шекспировских пролегоменов пытливого юноши не остались пылиться в папках. Лев Семенович не останавливается на констатации *идеи двойственной природы психики человека*: эта мысль требует дальнейшего обоснования и развития.

Гомельский период биографии мыслителя, с одной стороны, – время педагогической деятельности и штудирования психологической литературы: зарубежных и отечественных авторов. В итоге рождается объемная рукопись «Краткого курса педагогической психологии». По его убеждению, «...у человека в отличие от животных есть история, и этот исторический опыт, т.е. *не физическая, а социальная наследственность*, отличает его от животного». «Животное приспособляется пассивно, на изменения среды оно реагирует изменениями своих органов

и строения своего тела. Оно изменяет себя, чтобы приспособиться к условиям существования. Человек же активно приспособляет природу к себе. Вместо изменения органов он изменяет тела природы так, что они служат ему *орудиями*» [3, с. 40-43].

В то же время этот период творчества Л.С. Выготского характеризуется как время активной деятельности в качестве литературного и театрального критика, которой сопутствовал глубокий анализ ставших классическими и новейших для того времени исследований по языкознанию, по теории литературы и искусства, эстетике. В итоге появляются критические статьи на литературные произведения и театральные постановки, и диссертация на тему «Психология искусства» [4].

Анализируя проблемы психологии искусства, он идет дальше в изучении «антропологических матриц» человеческого бытия и пытается ответить на вопрос: каким образом человек как социальное и культурное существо *преодолевает в себе биологическую природу?*

Мы уверены в том, что на этом этапе на становление культурно-исторической парадигмы наибольшее влияние оказал *русский формализм* – явление уникальное, имеющее мировое значение [13]. Официальное название русской «формальной школы» – ОПОЯЗ – общество изучения поэтического языка или общество изучения теории поэтического языка (1916-1925). «Формальная школа» оказала значительное влияние на теоретическое литературоведение и семиотику. В работе ОПОЯЗа принимали участие: историки литературы (В. Б. Шкловский, Б. М. Эйхенбаум, Ю. Н. Тынянов), лингвисты (Р.О. Якобсон, Е.Д. Поливанов, Л.П. Якубинский), стиховеды (С.И. Бернштейн, О.М. Брик), с ОПОЯЗом был связан В.В. Маяковский.

В чем заключалась сила влияния формализма в литературе и искусстве на развитие психологической науки?

Исследовательница проблем истории и теории литературы и искусства И. Ю. Светликова пишет: «Взбунтовавшись против господствующего убеждения об образном характере творческого мышления, формалисты задели самый нерв не только учения Потебни, но *целой интеллектуальной парадигмы*. <...> Психология, на которую они опирались, *рассматривала чувственные образы как основной, а фактически и единственный материал в работе мышления*. Сомнение в том, что образ действительно играет доминирующую роль в поэтическом творчестве, означало радикальнейший *разрыв с предшествующей интеллектуальной традицией*, сформировавшейся под влиянием идеалов классической рациональности, поскольку в конечном счете *речь шла о преодолении не столько литературоведческих или эстетических стереотипов, сколько психологических и, следовательно, значимых для всех гуманитарных наук*» [13, с. 53-54].

Представители формализма в искусстве одни из первых в России объявили войну господствовавшей во второй половине XIX – начале XX в.в. позиции субъективизма по отношению к явлениям сознания. Л.С. Выготского с «формальным движением» связывали тесные узы: с одной стороны, по линии литературно-критической деятельности, с другой – он отлично был информирован о достижениях формалистов опосредованно, через двоюродного брата Д.И. Выгодского, в круг общения которого входили такие представители движения, как [В.Б. Шкловский](#), [Б.М. Эйхенбаум](#), [Ю.Н. Тынянов](#).



Л.С. Выготский в целом положительно оценивал формальное течение в теории искусства и считал его позитивной реакцией против интеллектуализма, т. е. против признания за художественным творчеством познавательной функции как основной, а также против доминирования в психологии искусства и эстетике теории образности, разрабатываемых в русской лингвистической школе А.А. Потебни.

В «Психологии искусства» Л.С. Выготский, апеллируя к традициям античной поэтики, утверждает, что *искусство в истории человеческого общества изначально, с момента своего возникновения выполняло не познавательную, а в первую очередь, – психологическую, т.е. функцию воздействия на человека с целью построения (организации) его поведения. Следовательно, с его точки зрения, предметом научного анализа в психологии искусства должно быть не слово и не образ, сами по себе, а то, что, собирая их в единую целостность, приводит к эстетическому эффекту (к «эстетической реакции») – оказывает воздействие на человека, воспринимающего художественное произведение.*

Так, что же, если не «могучее слово» и не «впечатляющий образ» создает эстетический эффект воздействия и должно изучаться психологией искусства?

Здесь Л.С. Выготский делает неожиданный и очень важный для обоснования своей будущей теории поворот мысли: такой *воздействующей силой* обладает **художественная форма** – то, над чем усердно работали представители формальной школы. (Например: В.Б. Шкловский «Искусство как прием» (1917); Б.М. Эйхенбаум «Как сделана «Шинель» Гоголя» (1919), «[Мелодика русского лирическо-](#)

[го стиха» \(1922\)](#), «[Теория „формального метода“» \(1926\)](#); В. М. Жирмунский «К вопросу о формальном методе» (1923) и др.) Утверждая свою позицию в заочной полемике с выдающимся русским лингвистом А. А. Потебней, он критикует интеллектуализм в психологии искусства: «В интеллектуализме <...> как нельзя ярче сказалось совершенное непонимание психологии формы художественного произведения. Ни А.А. Потебня, ни его ученики ни разу не показали, чем объясняется совершенно особое и специфическое действие художественной формы» [4, с. 18]. Тот, кто не понимает, что такое художественная форма, художественный прием, «тот равным образом не понимает, для чего слова в стихе располагаются не в том порядке, как в обычной речи, и какой совершенно новый эффект дает это искусственное расположение материала» [4, с. 27]. И поскольку «...искусство начинается там, где начинается форма» [4, с. 19], первая аксиома психологии художественной формы заключается, по утверждению Л.С. Выготского, в том, «что только в данной своей форме художественное произведение оказывает свое **психологическое воздействие**. <...> Интеллектуальные процессы оказываются только частичными и составными, служебными и вспомогательными в том сцеплении мыслей и слов, которое и есть художественная форма. Самое же это сцепление, то есть самая форма, как говорит Л.Н. Толстой [Л. Н. Толстой – В.К.], составлена не мыслью, а чем-то другим» [4, с. 19].

Таким образом, у Л.С. Выготского художественная форма это – «искусственное расположение материала», то есть, искусственная конструкция, постро-



енная из «эстетического материала» – из слов и образов – для достижения заранее спланированного (специально задуманного) результата – достижения эффекта *воздействия* на человека, воспринимающего художественное произведение, с целью оказания *влияния на его поведение*. (Не исключено, что этот мотив был одной из точек сопряжения мысли, состоявших в дружеских отношениях Л.С. Выготского и С.М. Эйзенштейна – выдающегося кинорежиссера и теоретика киноискусства.) Вследствие такого влияния «вместе с трагическим героем мы начинаем ощущать себя в трагедии *машиной чувств, которая направляется самой трагедией, которая приобретает над нами поэтому совершенно особенную и исключительную власть*» [4, с. 95]. Форма в искусстве является необходимым *условием* приведения зрителя (слушателя, читателя) в то *состояние*, в котором человеку что-то открывается в переживании (точнее, – в сопереживании героям трагедии, басни, новеллы, лирического стихотворения, анекдота, наконец, и т. п.), что невозможно в повседневной жизни и вне этой *специально созданной формы* остается недоступным. (Позже «искусственные конструкции» у Л.С. Выготского получают название *психологических орудий* («инструментов») – психологических «ловушек для природы» – и их ряд значительно расширится: «машина, анекдот, лирика, мнемоника, воинская команда, церковь» [1, с. 406].) И исторически, т.е. по своему происхождению, и функционально эта форма не является результатом мысли, а обязана *чему-то другому*. Но какой такой таинственный демиург стоит за этим? В дальнейших рассуждениях Л.С. Выготским постепенно приоткрывается завеса загадочности.

Архитектором и строителем такой могущественной искусственной конструкции является не естественная, а «вторая» – социальная, культурная – природа человека: «...искусство есть общественная техника чувства, орудие общества, посредством которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа. Правильнее было бы сказать, что чувство не становится социальным, а, напротив, оно становится личным, когда каждый из нас переживает произведение искусства, становится личным, не переставая при этом оставаться социальным» [4, с. 121].

Искусство, по Л.С. Выготскому, решает две наиважнейшие культурно-психологические задачи. С одной стороны, возникая как «сильнейшее орудие в борьбе за существование» человека, оно обозначает *границу между биологическим и культурным* и открывает возможность катарсически «изживать в искусстве величайшие страсти, которые не нашли себе исхода в нормальной жизни» [4, с. 119]. (Ср.: Ю.М. Лотман, рассматривая проблемы специфики семиозиса культуры, исходит из того, что «*своеобразие человека как культурного существа требует противопоставления его миру природы*, понимаемой как внекультурное пространство. *Граница между этими двумя мирами* не только будет отделять человека от других внекультурных существ, но и будет проходить *внутри человеческой психики и деятельности*» [8, с. 31].)

Искусство воздействует на человека, и он должен посредством своего условного (воображаемого) участия в разыгрываемом сценическом действии как бы «перескочить» из своей обыденной (эмпирической) жизни в *иную*, более

совершенную. С другой, – искусство есть «установка вперед, требование, которое, может быть, никогда и не будет осуществлено, но которое заставляет нас стремиться *поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней*» [4, с. 123].

У Л.С. Выготского мы не находим четко сформулированных гипотез о происхождении искусства, но ход его мыслей дает основание утверждать, что *идея психологической функции искусства* как культурного института обсуждается в историческом контексте. Эта логика, апеллирующая к культурно-исторической природе искусства, спустя некоторое время найдет отклик в работах М.М. Бахтина, Ю.М. Бородая, А.Ф. Лосева, Ю.М. Лотмана, Б.Ф. Поршнева, В.Я. Проппа и др. отечественных исследователей.

Может показаться, что в «Психологии искусства» Л.С. Выготский удаляется от той антропологической точки, которая была им обозначена как исходная в «Гамлете» и ранних статьях. Однако мы полагаем, что его мысль не уходит в сторону, а расширяется, становится более содержательной, обоснованной с точки зрения «новой» антропологии и, соответственно, предметно более определенной. Первоначально интуитивно выделенный комплекс – «слово/мысль/поведение» [2] – в своем значении близкий полубихевиоральным терминам «раздражитель», «реакция», «стимул-средство» содержательно трансформируется в обоснованную с позиций антропологии формообразующую интеллигибельную конструкцию, позволяющую приблизиться к пониманию культурно-психологической системы, имеющей свою «архитектуру», «морфологию», функционально отвечающую амплификацией поведения на конкретные социальные и личностные задачи.

## Заключение

Новаторство Л.С. Выготского заключается в том, что он в процессе поиска философско-антропологических и онтологических основ своей теории преднамеренно нарушает методологическое «табу» классической науки и выходит за пределы монодисциплинарности подходов («естественнонаучного» или «спиритуалистического», или механистически сочетавших и тот, и другой подходы, как, например, в психологии В. Вундта), доминировавших в традиционной психологии. Л.С. Выготский вторгается в область отношений до этого серьезно, по существу, не изучавшихся психологией, – в гуманитарную сферу антропологии, философии, филологии, поэтики, искусства и т.д. Он ищет ответы на поставленные вопросы не в области изучения природных вещей и отношений между ними (например, в устройстве мозгового субстрата и процессах высшей нервной деятельности) и не в области понимания интенциональности иррационального «духа», он намечает перспективу и начинает поиск в сфере «культурной антропологии» – в сфере познания конкретных, реальных («общественных») отношений между людьми, опосредованных *культурными образованиями* (узелок на память, жребий, сон кафра, лирика, басня, новелла, трагедия, письмо, счет, указательный жест, церковь, воинская команда и т. д.), развернутыми в социальном пространстве и исторической перспективе.

Все это убеждает нас в том, что в своих ранних работах Л.С. Выготский начал построение *новой антропологической модели Человека*, которая явилась исходной установкой для создания культурно-исторической психологии. Эта установка, направлена на

понимание человека целостного, человека «в полном объеме», исходя из представлений о *границах феномена человека*. Согласимся с мнением А. А. Пузыря, что Человек для Л.С. Выготского это – всегда человек возможный, становящийся, «это установка на *«вершинное»* в человеке, или, говоря словами Ф.М. Достоевского: на «человека в человеке», т.е. на человека в *перспективе его развития*, т.е. взгляд на человека, на его психическую и духовную организацию, с точки зрения того, чем вообще *может быть* человек и с точки зрения *путей*, которые существуют для него в плане достижения этого возможного его состояния, путей, которые раскрываются, в частности, *искусством и психологией искусства*» [12, с. 61] (*курсив автора* – В.К.). И второе, может быть более важное для самого Л.С. Выготского (и созвучное революционному пафосу той эпохи, в которой ему пришлось жить и работать), – *идея культурно-антропологической практики в контексте психологии* – идея развития высших психических функций и, соответственно, высших форм сознания и поведения.

### **Литература:**

1. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // *Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии*. М.: Педагогика, 1982. С. 291-436.
2. Выготский Л.С. Методика рефлексологического и психологического исследования // *Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии*. Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. С. 43-62.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Лев Выготский, под ред. В.В. Давыдова. М. АСТ Астрель Хранитель, 2008. 671 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. Предисл. А.Н. Леонтьева; Коммент. Л.С. Выготского, В.В. Иванова; общ. ред. В.В. Иванова. М.: Искусство, 1986. 573 с.
5. Выготский Л.С. Трагедия о Гамлете, принце Датском, У. Шекспира // *Психология искусства*. Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. С. 251-291.
6. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М.: Изд-во МГУ, 2002. 334 с.
7. Зинченко В.П., Назаров А.И. Форум психологических поколений. Послесловие // Робинсон Д.Н. Интеллектуальная история психологии. М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005.
8. Лотман Ю.М. Семиосфера. С.-Петербург: «Искусство-СПБ», 2000. 704 с.
9. Луков Вл. А. Шекспировские штудии: Трагедия «Гамлет»: Материалы научного семинара // *Моск. гуманитар. ун-т. Ин-т гуманитар. исследований*. М., 2005. 75 с.
10. Мамардашвили М.К. Необходимость себя: Введение в философию // *Доклады, статьи, философские заметки*. М.: «Лабиринт», 1996. С. 7-154.
11. Мещеряков Б.Г. Л.С. Выготский и его имя // *Гуманитарные и общественные науки: Сб. статей*. Вып. 1. Дубна, 2000. С. 51-60.
12. Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современная психология. Изд-во Моск. ун-та, 1986. 117 с.



13. Светликова И.Ю. Истоки русского формализма: традиция психологизма и формальная школа. М.: Новое литературное обозрение, 2005. 176 с.
14. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1987. 560 с.
15. Ярошевский М.Г. Послесловие. Л.С. Выготский как исследователь проблем психологии искусства // Выготский Л.С. Психология искусства. Под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1989. С. 292-323.

### References:

1. Vygotsky L.S. *Istoricheskiy smysl psikhologicheskogo krizisa // Sobranie sochineniy: v 6-ti t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psikhologii* [The Historical Meaning of the Crisis in Psychology // Collected Works in 6 vols. Vol. 1. Issues of the Theory and History of Psychology. M.: Education, 1982. pp. 291-436.
2. Vygotsky L.S. *Metodika refleksologicheskogo i psikhologicheskogo issledovaniya // Sobranie sochineniy: v 6-ti t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psikhologii. Pod red. A.R. Luriya, M.G. Yaroshvskogo* [Reflexological Technique and Psychological Research // Collected Works in 6 vols. Vol. 1. Issues of Theory and History of Psychology. Ed. Luria A., Yaroshevsky M.. M.: Education, 1982. pp. 43-62.
3. Vygotsky L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya // Lev Vygotsky, pod red. V.V. Davidova* [Educational Psychology // Lev Vygotsky, Ed. Davydov V.] M.: AST Astrel Guardian, 2008. 671 p.
4. Vygotsky L.S. *Psikhologiya iskusstva. Predisl. A.N. Leontieva; Komment. L.S. Vygotskogo, V.V. Ivanova; Obshch. red. V.V. Ivanova* [The Psychology of Art. Foreword by Leontiev A.N.; Comment by Vygotsky L., Ivanov V.; Ed. Ivanov V.]. M.: Arts, 1986. 573 p.
5. Vygotsky L.S. *Tragediya o Gamlete, printse Datskom, U. Shekspira // Psikhologiya iskusstva. Pod red. M.G. Yaroshevskogo* [The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark, William Shakespeare // Psychology of Art. Ed. Yaroshevskii M.]. M.: Education, 1982. pp. 251-291.
6. Gippenreiter Yu.B. *Vvedenie v obshchuyu psikhologiyu* [Introduction to General Psychology]. Moscow: Moscow State University Press, 2002. 334 p.
7. Zinchenko V.P., Nazarov A.I. *Forum psikhologicheskikh pokoleniy. Posleslovie // Robinson D.N. Intellectuálnaya istoriya psikhologii* [Forum of Psychological Generations. The Epilogue // Robinson D.N. Intellectual History of Psychology]. Moscow: the Institute of Philosophy, Theology and History of St. Thomas, 2005.
8. Lotman Y.M. *Semiosfera* [Semiosphere]. St. Petersburg: "Art-SPB". 2000. 704 p.
9. Lukov Vl. A. *Shekspirovskie shtudii: Tragediya "Gamlet": materialy nauchnogo seminara // Mosk. gumanit. un-t. In-t gumanit. issledovaniy* [Shakespeare étude: "Hamlet" Tragedy: Proceedings of Scientific Seminar // Moscow. Humanity. Univ. Inst. of Humanity. Science]. Moscow, 2005. 75 p.
10. Mamardashvili M.K. *Neobkhodimost sebya: Vvedenie v filosofiyu // Doklady, stat'i, filosofskie zametki* [Need for Oneself: Introduction to Philosophy // Reports, Articles, Philosophical Notes]. M.: "The Labyrinth", 1996. pp. 7-154.
11. Meshcheryakov B.G. *Vygotsky i ego imya // Gumanitarnie i obshchestvennie nauki. Sb. statei. Vyp. 1.* [Vygotsky and his Name // Humanities



- and Social Sciences: Collection of Articles. Issue 1]. Dubna. 2000. pp. 51-60.
12. Pusurey A.A. *Kulturno-istoricheskaya teoriya L.S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya* [Cultural-historical Theory of Vygotsky and Modern Psychology]. Moscow State University Press, 1986. 117 p.
13. Svetlikova I.Y. *Istoki russkogo formalizma: traditsiya psikhologizma i formalnaya shkola* [The Origins of Russian Formalism: the Tradition of Psychology and the Formal School]. Moscow: New Literary Review, 2005. 176 p.
14. El'konin D.B. *Izbrannye psikhologicheskie Trudy* [Selected Psychological Works]. Moscow: Pedagogy, 1987. 560 p.
15. Yaroshevsky M.G. Posleslovie. L.S. *Vygotsky kak issledovatel problem psikhologii iskusstva // Vygotsky L.S. Psikhologiya iskusstva. Pod red. M.G. Yaroshevskogo* [The Afterword. Vygotsky as a Researcher of the Psychology of Art // Vygotsky L.S. The Psychology of Art. Ed. Yaroshevsky M.G.]. M.: Education, 1989. pp. 292-323.

---

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**


---

**Карнаухов**

**Владимир Александрович,**  
кандидат психологических наук,  
доцент;

Белгородский государственный  
национальный исследовательский  
университет  
ул. Победы, 85, г. Белгород, 308015,  
Россия;

E-mail: [karnauhov\\_va@rbcmail.ru](mailto:karnauhov_va@rbcmail.ru)

**Карнаухова**

**Валентина Викторовна,**  
кандидат филологических наук,  
доцент;

Белгородский государственный  
национальный исследовательский  
университет  
ул. Победы, 85, г. Белгород, 308015,  
Россия;

E-mail: [karnauchova@bsu.edu.ru](mailto:karnauchova@bsu.edu.ru)

---

**ABOUT THE AUTHORS:**


---

**Vladimir A. Karnauhov,**

*Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor;*

Belgorod State National Research  
University 85, Pobedy St., Belgorod,  
308015, Russia;

E-mail: [karnauhov\\_va@rbcmail.ru](mailto:karnauhov_va@rbcmail.ru)

**Valentina V. Karnauchova,**

*Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor;*

Belgorod State National  
Research University  
85, Pobedy St., Belgorod, 308015,  
Russia;

E-mail: [karnauchova@bsu.edu.ru](mailto:karnauchova@bsu.edu.ru)

**Рецензент: Поддубный Н.В.,**

*доктор философских наук, кандидат  
психологических наук, профессор;*

Белгородский университет  
кооперации, экономики и права

УДК 159.9

**ПЕТРЕНКО В.Ф.**

PETRENKO V.F.

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова***МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ (ПОИСК ПАРАДИГМЫ)****METHODOLOGICAL ASPECTS OF HISTORICAL PSYCHOLOGY  
(SEARCHING FOR A PARADIGM)****Аннотация**

Автор исходит из представления о том, что знания не являются калькой («отражением») реальности, а конструируются субъектом на основе опыта взаимодействия с миром и зависят от мотивации субъекта познания, языка описания, операциональных средств и т.п., что определяется в конечном итоге культурой общества и личностными особенностями субъекта познания, его «картиной мира».

**Ключевые слова:** знание; конструктивизм; «жизненный мир»; «множественность истины»; «картина мира»; личностные конструкты

Какое отношение имеет психология к проблеме глобальной эволюции, или, как ее еще называют, big history (Э. Янч, Д. Кристиан, И.С. Шкловский, Н. Моисеев, А.П. Назаретян)? Историческая психология как эволюция человеческой ментальности входит в big history как позднейший эволюционный этап, когда человеческое сознание как форма рефлексии самого себя бытие оказывается фактором, способным целенаправленно задавать вектор глобальной эволюции. В отличие от истории психологии как смены школ и парадигм в ходе становления психологии

**Abstract**

The author bases himself on the idea that knowledge is not a calque (reflection) of reality but is formed by the person on the basis of his/ her experience of interaction with the world, and depends on the person's motivation, language of description, operational tools and so on, that is ultimately determined by social environment, individual qualities of the person and his/ her mentality.

**Keywords:** knowledge; constructivism; living world; plurality of truth; mentality; personal constructs.

как науки, историческая психология призвана реконструировать дух прошедших эпох, ментальность выдающихся исторических деятелей, а также и картину мира, обыденное сознание народов, подчас уже сошедших с исторической сцены.

Действительно, чтобы функционировали политические и экономические институты, необходимы определенные фигуры сознания людей, реализующих экономическое и политическое поведение. Для того, чтобы существовало социалистическое общество советского типа (эпохи развитого

социализма), необходима особая форма «двоемыслия» (Дж. Оруэлл) или «кентаврического сознания» (М. Мамардашвили), где нормы поведения граждан определяются не декларируемыми и конституционно закрепленными в конституции правами, а некими негласными правилами, нарушение или даже попытка обсуждения которых каралась инквизицией двадцатого века – спецслужбами НКВД, КГБ. Специфика сложной семиотической игры декларируемого и реально действующего породила специфический тип еретика-правозащитника, ориентированного в своей правозащитной деятельности именно на соблюдение конституционных прав граждан.

Помимо социальных представлений (в терминах С. Московичи, 1998), в механизм социального взаимодействия входят и эмоциональные состояния. Например, чувство религиозного воодушевления во времена крестовых походов; эсхатологические ожидания близкого конца света в Византии накануне первого тысячелетия; или доминирующее чувство страха во времена разгула инквизиции в средневековье или в современном тоталитарном обществе.

Современная Западная Европа и северная Америка, коммунистический Китай и черная Африка, арабский восток и Индия отличаются не только и не столько промышленными технологиями и обликами городов, которые в условиях глобализации имеют тенденцию к стандартизации, сколько системой ценностей и картиной мира людей, их населяющих. Новейшая история демонстрирует, что в дискуссии А. Фукуямы (2003), преддрекавшем конец истории как снятия противоречий при всемирном движении к либе-

ральному обществу, и С. Хантингтона (2003), полагавшем в ближайшем будущем противостояние нескольких крупных цивилизаций, объединенных религиозно-идеологическим единством, прав скорее Хантингтон, и антагонизм разных «правд» сохранится. Только возможно, в эпоху Интернета противостояние и конкуренция различных ценностей и стилей жизни обязательно должна реализовываться в привычных рамках государственных образований, а возможны и между виртуальными сообществами людей, объединенных сходством менталитета.

Понимание предмета исторической психологии как истории и эволюции ментальности заложено, на мой взгляд, трудами О. Шпенглера, исторической школой анналов (Гофф, М. Блок), работами отечественного историка А.Я. Гуревича (1972), психологов А.П. Назаретяна (2001), В.А. Шкуратова (1994). Наряду с реконструкцией исторической ментальности, предметом рассмотрения исторической психологии могут быть и потенциально возможные траектории исторического бытия, и картины мира, где ставшее и актуально существующее бытие есть только одна из воплотившихся реализаций потенциально возможного, только одно из возможных состояний, к которому могла бы прийти эволюционирующая система. Применительно к истории, возможность сослагательного наклонения – «что было бы, если бы реализовалась альтернативная версия значимого исторического события», как в этом случае развивались бы обстоятельства и формировался общественный менталитет и культура, использовал Дж. Тойнби [16]. Примером его анализа были гипотетические зарисовки такого типа, каким мог бы

быть архитектурный образ европейских городов, если бы в битве с арабами при Пуатье победило не объединенное рыцарство христианского мира, а мавры. Применительно к нашей новейшей истории это могли быть такие построения: куда пошло бы развитие СССР и России, если бы в августе 1991 года победили лидеры ГКЧП, или, более узко и конкретно, куда могла бы привести цепочка этих событий, если бы в начале путча первый президент российской федерации Б. Н. Ельцин был бы арестован.

В более узком плане историческая психология направлена на реконструкцию духа отечественной истории, на анализ стилей жизни, системы ценностей, нравов, жизненных сценариев и идеалов различных социальных слоев в различные исторические периоды. Так, например, картина мира и система ценностей наших соотечественников двадцатых – тридцатых годов прошлого века, в силу понятных причин, связанных с тоталитарным прошлым, выдававших желаемое за действительное и искоренявших субъективизм в исторической науке, изучены, наверное, в меньшей степени, чем менталитет эпохи Пушкина и декабристов.

Так возможно ли объективное изучение прошлого, и существует ли исторический факт как непреложная данность? Чтобы попытаться ответить на эти вопросы, рассмотрим представления так называемой «ленинской теории отражения», на которой было воспитано старшее поколение психологов, конструктивистского и интуитивистского подходов в гуманитарных науках и психологии. Многие психологи могут мне возразить, что они давно отошли от метафоры отражения, и это пройденный этап в ме-

тодологии психологии. Но найдутся и явные сторонники. И тем, и другим я могу продемонстрировать множество психологических текстов, где пишется о соответствии их теоретических построений некоей «объективной действительности», «психологической реальности», «социальной действительности». При этом сама эта действительность подразумевается, как некая онтологическая данность, существующая сама по себе безотносительно позиции исследователя, и ставится вопрос, насколько тот или иной образ, та или иная характеристика или оценка соответствует действительности. Один из наиболее ярких отечественных методологов естественно-научной парадигмы В.М. Аллахвердов выразил подобную позицию следующим образом: «ученый стремится узнать то, что есть на самом деле, но всегда вносит в это знание нечто такое, чего на самом деле нет. Ученый является лишь искажителем истины, а не ее носителем» [1]. Эти представления характеризуют позицию многих не только отечественных, но и зарубежных ученых. Теория отражения (или версия «копирующей теории истины») имплицитно содержится в мировосприятии большинства психологов и философов. Особенно это парадоксально звучит в тематике общения, межличностного восприятия, сознания и самосознания, где, казалось бы, уже сама проблематика подразумевает пристрастного наблюдателя, включенного в изучаемый процесс.

Интересно, что ортодоксальные марксисты не замечали противоречия между положением о возможности бесконечного приближения к истине в познании «объективной реальности» и утверждаемого ими же положения о



классовой природе познания. При этом последнее положение, по сути, ближе культурологическому релятивизму О. Шпенглера (1998), рассуждавшего о специфике греческого, арабского или новоевропейского (Фаустовского) мироощущения и возможности в рамках этих различных картин мира различных форм логики и математики.

В истории советской гуманитарной науки наиболее глубокие отечественные философы и психологи (под мощным давлением тоталитарной идеологии, вынужденные прикрываться идеологическими клише типа «диалектического материализма») выходили за жесткие рамки «теории отражения» или в ее психологической производной – «теории уподобления», фиксируя включенность позиции субъекта как в его картину мира, так и в его бытие [15].

Взамен бессубъектного понятия «действительность», под влиянием, как полагаю, М. Хайдеггера (об этом свидетельствует, в частности, использование Хайдеггеровского понятия онтического), С.Л. Рубинштейн в своем труде «Бытие и сознание», и особенно в книге «Человек и мир», вводит в психологическую теорию понятие «бытие», «бытие как таковое, – пишет он, – как сущее – это исходное, первично данное, необходимо предполагает мое познание, т.е. Человека, существование сущего и познаваемого» [Там же, с. 9].

Наука о бытии невозможна без человека. Специфическим способом существования человека, по Рубинштейну, является наличие у него сознания и действия. Мир, по Рубинштейну, есть «организованная иерархия различных способов существования, точнее – сущих с различным способом

существования» [там же, с. 10]. Вместо бессубъектной «объективной действительности» объектом психологического рассмотрения и осознания у Рубинштейна оказывается «мир существования как мир человеческого страдания...» [там же, с. 19].

Таким образом, уже отечественная психология в лице ее наиболее глубоких мыслителей стремилась выйти за рамки натуралистически-материалистической парадигмы теории познания, уже преодоленной в таких областях науки, как релятивистская и квантовая физика, отчасти семиотика и структурная лингвистика.

Наиболее радикально порывает с традицией онтологизации познавательных моделей конструктивистский подход или конструктивистская парадигма в эпистемологии и теории познания, «конструктивность – полагает И.Т. Касавин – едва ли не главное отличие человеческого познания... знаково-символические системы, стихийно возникая как эпифеномен деятельности и общения, приобретают затем относительную самостоятельность, и мыслительная работа с ними не только сопровождает все проявления человеческой активности, но является условием ее возможности. Познание не есть копирование некоторой внешней познаваемой реальности, но внесение смысла в реальность, создание идеальных моделей, позволяющих направлять деятельность и общение и приводить в систему состояния сознания» [6, с. 21].

Жесткий конструктивизм выражает немецкий философ Петер Элен, говоря о том, что «лежит ли в основе познания какая-либо действительность, мы не можем знать; высказывания на эту тему, и в первую очередь все ме-

тафизические понятия – субстанция, бытие, сущность, суть наши конструкции и лишены какого-либо реального основания» (Элен, 1999, с. 84). Как лапидарно утверждает американский философ Ричард Роти, «понятия, в которых сформулированы традиционные вопросы западной философии, были полезны прежде, но сегодня они бесполезны» (цит. по Элен, там же).

Истоки конструктивистских идей можно найти у В. Гумбольдта [5, с. 9]: «различные языки – это не различные обозначения одного и того же предмета, а разные видения его». Эта мысль продолжена авторами гипотезы лингвистической относительности Сэпира Уорфа: «мы расчлняем природу в направлении, подсказанным нашим языком, мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они (категории и типы) самоочевидны; напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит – в основном языковой системой, хранящейся в нашем сознании... мы сталкиваемся, таким образом, с новым принципом относительности, который гласит, что сходные физические явления позволяют создать сходную картину вселенной только при сходстве или, по крайней мере, при соотносительности языковых систем» (Уорф, 1960, с. 174),

Конструктивизм уже завоевал доминирующую позицию в социологии (П. Бергер, Т. Лукман), в этнологии и антропологии (Ф. Барт, Э. Галлер, Э. Хобсбаум, В. Тишков). Предшественниками конструктивизма в социологии можно считать основоположника феноменологической социологии Альфреда Шюца: «даже в повседнев-

ной жизни – полагает он – восприятие предмета представляет собой нечто большее, чем просто чувственную презентацию. Это объект мышления, конструкт высокосложной природы, включающий в себя не только определенные формы последовательности его конструирования во времени как объекта отдельного чувственного восприятия, скажем зрения, но и пространственных отношений, чтобы конституировать его как чувственный объект нескольких чувств, скажем зрения и осязания, но также и вклад воображения, завершаемый гипотетическим чувственным представлением.... иными словами, так называемые конкретные факты обыденного восприятия не столь конкретны, как кажутся. Они уже включают в себя абстракции высокосложной природы, и мы должны принять их во внимание во избежание неуместной здесь иллюзии конкретности» (Шюц, 2004, с. 7).

В психологии родоначальником конструктивизма можно считать Л.С. Выготского, заложившего основы культурно-исторической теории. Идея формирования «нового человека», которую разделял Л.В. Выготский в аспекте построения реальности под некий идеал, по сути конструктивистская (утопизм тоже форма конструктивизма). В бурном революционном начале 20-го идеи конструктивизма были широко распространены в архитектуре (Г. Земпер, ле Корбузье, В.Е. Татлин, И.И. Леонидов), живописи, поэзии (К.Л. Зелинский, И.Л. Сальников, А.Н. Чечерин, В. Имбер, отчасти Э. Багрицкий) идея: «мы старый мир разрушим до основания, а затем мы наш, мы новый мир построим...», – звучала рефреном в мировоззрении не только леворадикальных политиков (не го-

воря уже о жаждущих перемен широких массах), но была лейтмотивом творчества значительной части гуманистических, для которых отказ от ветхозаветной модели неизменного во времени человека означал возможность творческой эволюции человечества в движении к справедливому обществу. Последовавший за тем переход в идеологии от революционного романтизма и футуризма (которые можно условно назвать леворадикальным «конструктивизмом») к теории отражения и «социалистическому реализму» является косвенным свидетельством отклонением маятника идеологии от революционных к предельно консервативным формам мировоззрения, фиксирующим «единственно правильную точку зрения». Проявлением этого консерватизма в политике стал переход к однопартийной системе, в экономике – практически возврат к крепостному праву в деревне и рабский, принудительный труд в ГУЛАГах, в науке же вылился в требование единомыслия.

В условиях жесткого идеологического давления тоталитарного общества даже само методологическое обсуждение неких иных принципов, кроме официально декларируемых, было просто невыносимым, и гипотетический методологический спор быстро перешел бы (история отечественной науки знает множество тому трагических примеров) в плоскость «быть или не быть» в чисто физическом плане. И наши учителя вынуждены были часто прибегать к охранительной терминологии, дающей индульгенцию на идеологическую чистоту. Так, этнопсихологические исследования А. Р. Лурии (1940) культурно-исторической специфики познавательных процессов, его же идеи функционального органа, не имеющего морфологической

привязки и возникающего под решение конкретной задачи, на мой взгляд, в методологическом плане резонансны идее «множественности возможных миров» (Хинтиikka, 1980) или моделей «потребного будущего» (в терминах Бернштейна, 1966). Близок к конструктивизму и В.В. Давыдов (1972) рассматривающий теоретическое мышление как оперирование идеальными моделями, фиксирующими наиболее существенные свойства, не сводимые к эмпирическому опыту, а раскрывающиеся (конструируемые) только в системных связях и отношениях с такими же абстрактными теоретическими моделями.

На мой взгляд, конструктивизм в психологической науке содержит несколько базисных составляющих, таких как: идея познания – как построения («познавать значит динамически воспроизводить объект, но для того, чтобы воспроизводить, нужно уметь производить. (Ж. Пиаже, 1960); идею модельности в познании как понимания того, что наличные теории не копируют, а моделируют реальность («карта это не есть территория» (см. Гриндер, Бэндлер, 1994), идею плюрализма истинности как понимания правомочности множества конкурирующих моделей, адекватность которых может определять не наличным, а еще «не ставшим» (находящимся в развитии бытием); и собственно идею конструктивизма, заключающуюся в том, что познание не только описывает, но и творит реальность, и теоретические модели по принципу кольцевой причинности участвуют в созидании мира, (познания – как конструирование, внесение в мир нового) [14].

Ну и, наконец, наиболее последовательную конструктивистскую пози-

цию занимает создатель теории личностных конструктов Дж. Келли (1955, 2000).

Его известное положение о том, что «психические процессы канализируются по руслам тех конструктов, в рамках которых ан-тиципируются события», является по духу конструктивистским, так как выводит активность действующего и строящего мир субъекта, исходя из вариантов его картины мира [7]. Забегая вперед, отмечу, что дальнейшее развитие идей Келли в рамках отечественной психосемантики (Петренко, 1983, 1997; Петренко, Митина, 1997; Шмелев, 1983, 2002) неизбежно интегрирует идеи конструктивизма и интуитивизма, ибо построение многомерных семантических пространств как операциональных моделей сознания и фиксация коннотативных значений (смыслов субъекта по поводу анализируемых объектов) дают своеобразную ориентировочную основу для эмпатии, встраивания в сознание, картину мира другого. Само же эмпатийное сопереживание имеет не рационалистически конструктивистскую, а интуитивистскую природу.

Вообще-то стихийный конструктивизм имманентно присущ психотерапии вообще как системе психологических технологий, призванных перестроить «психический мир» пациента, рациональной психотерапии, адептом которой являлся Дж. Келли, и особенно нарративной психотерапии (М. Мэхони, Ней Мейер – см. Соколова, 2002), где рассказ пациента о прошлом и перекомпозиция этого рассказа с иными акцентами на произошедшие события и переживания ведут к перестройке автобиографической памяти (см. Нуркова, 2002), и, как следствие, изменению личности. Методически-

ми средствами изучения исторической психологии в рамках конструктивизма могли бы быть построения семантических пространств на основе тезаурусов исторических текстов. Такого рода исследования вполне реализуемы, хотя и требуют компьютерной обработки огромных массивов исторических материалов. Трактовка же построенных исторических семантических пространств как ментальных карт прошедших эпох неизбежно содержит интерпретационный плюрализм и различные герменевтические версии.

Если для эпистемологической парадигмы «теории отражения» когерентной является общественно-формационная модель истории с «объективными законами развития» и включающая идею «эквифинализма» самого исторического процесса, то конструктивистская модель подразумевает как вариативность возможных сценариев будущего, так и плюрализм истинности в версиях прошлого. Обе вышеупомянутые парадигмы включают некую методологию и систему научных методов опосредованного изучения исторического процесса и менталитета людей, его реализующих. Для формационной модели он прямо детерминирован социальной принадлежностью индивида.

Психосемантический подход к исследованию сознания и личности в психологической науке традиционно относят к когнитивистской парадигме. Так, в четырех из пяти изданных на русском языке американских учебниках по психологии личности теория личностных конструктов отнесена к когнитивистскому подходу, для которого свойственны операционализация теоретических понятий и широкое употребление математического аппа-



рата и формализации в построении ментальных карт. Такая классификация спра-ведлива лишь отчасти. Действительно, психосемантика использует аппарат многомерной статистики (для факторного, кластерного, детерминационного анализа, многомерного шкалирования и структурного моделирования) для построения семантических пространств, выступающих операциональной моделью индивидуального и общественного сознания. И отдельные параметры этих семантических пространств отражают когнитивную организацию сознания индивида [13]. Так, размерность семантического пространства (число независимых факторов) отражает когнитивную сложность личности в данной содержательной области. Семантические склейки дескрипторов языка описания выделяют личностные конструкты как индивидуальные эталоны категоризации присущие субъекту. Мощность выделенных факторов (перцептуальная сила признака), выраженная во вкладе фактора в общую дисперсию, отражает субъективную значимость для индивида данного основания категоризации. И, наконец, координаты коннотативных значений в семантическом пространстве (как проекции образов анализируемых объектов на координатные оси семантического пространства) выступают коррелятами личностного смысла субъекта (термин А.Н. Леонтьева) относительно анализируемого объекта. Казалось бы, семантический аппарат дает достаточно формализованную модель содержания сознания субъекта, и отнесение психосемантики к когнитивистской парадигме вполне правомочно. Но в отличие от объектного описания, присущего естественнонаучной парадигме

в психологии, субъективные семантические пространства выступают для интерпретатора не как некий идеальный модельный объект, изоморфный объекту исследования. Если, как подчеркивает герменевтика, естественные науки – это науки о познании, то гуманитарные – о понимании. Применительно к построению субъективных семантических пространств Чарльз Осгуд, один из основателей психосемантического подхода (и автор метода семантического дифференциала), рассматривал семантическое шкалирование как «поддержанную интроспекцию». С нашей точки зрения, система личностных смыслов, представленных в семантическом пространстве облаком координат коннотативных значений, выступает как ориентировочная основа процесса эмпатии, встраивания сознания исследователя в мироощущение другого (или в свое собственное при исследовании самосознания). Т.е. интерпретация построенных семантических пространств как необходимое и важнейшее звено психосемантического анализа необходимо включает эмпатийно-интроспективную составляющую. Интроспекция как непосредственное (прямое знание) собственной психической жизни, многократно и справедливо раскритикованная многочисленными психологическими школами (начиная с бихевиоризма и психоанализа и заканчивая теорией деятельности и когнитивистской психологией) остается, тем не менее, ведущим источником информации о психической жизни субъекта. Ведь подчас «забывается», что тексты испытуемого – основной источник информации для психолога-исследователя и практика, порождаются на основе интроспекции (самоотчета) испытуемого. И здесь, в

наших теоретических построениях и рассуждениях мы перекидываем мостик между конструктивизмом и интуитивизмом как взаимосвязанными и необходимыми процессами построения идеальных моделей в познании (отметим, что в математике эта связь вырисовывается с очевидностью – см. Непейвода, 2001).

Возможно, дорогу к состоянию единения душ дает гуманистическая психология, а конкретнее, групповая психотерапия в духе К. Роджерса. Трудно описать тому, у кого нет опыта прохождения ти-групп эти состояния измененного сознания, некоторого нервного возбуждения, в определенный момент охватывающего одновременно всех участников группы и ощущаемого как единое напряженное поле. Это чувство единства группы, включающей всех участников группового процесса и как приятных, так и не приятных тебе людей. Каждая группа уникальна, и рассказ о происходящем в группе даже близкому тебе человеку ощущается как некоторое предательство группы, потому что происходящее надо непосредственно пережить во всех нюансах, а рассказ вне контекста – всегда огрубление, граничащее с опошлением; и наоборот, уход, выпадение из группы даже неприятного тебе человека воспринимается болезненно, как будто в едином поле образовалась дыра, и группа лишилась одного полноценного, имеющего свою правду жизни, голоса.

В отличие от акцентуации ценности и неповторимости бытия отдельной личности в философии экзистенциализма и гуманистической психологии в восточной буддистской традиции культивируется идея ухода от «индивидуальной биографии», от уникальности личности, при близости к идеи

интеграции и соборности свойственной христианской традиции.

В дзен-буддизме возможность актуализации в сознании человека предыдущего исторического опыта связана с идеей иллюзорности бытия отдельной личности (принцип анатта) и идеей общности всего живого как форм воплощения единого духа.

В любом случае, безотносительно к возможным интерпретациям, идея исторической памяти на все события и все деяния человечества и отдельных «человеков» заслуживает внимания (по крайней мере, в психотерапевтическом плане, обеспечивающая если и не личное бессмертие, так, по крайней мере, как всеобъемную и бесконечную память о всем нашем бытии). Аргументами в пользу этой идеи могли бы быть следующие соображения. Индивидуальная человеческая память содержит, по мнению А.Р. Лурия, практически все события, происшедшие с человеком в ходе его жизни. Эксперименты Х. Дельгадо по электростимуляции мозга позволили ему утверждать, «что, нейроны сохраняют полную запись прошлых событий, включая всю сенсорную информацию (зрительную, слуховую, проприоцептивную и т.д.), а также эмоциональное звучание событий» (Дельгадо 1971, с. 154). Созвучны этому утверждению и результаты экспериментов Б.М. Величковского по определению объема долговременной памяти визуального материала, и гипнотические опыты В.В. Кучеренко по извлечению из пассивной памяти свидетеля событий прошлого.

Какими средствами творческой эмпатии осуществляется подключение к этим историческим металльным эгрегорам таких писателей, как Александр Пушкин, Томас Манн, Леон Фейхтван-

гер или Алексей Толстой, мы еще не знаем. Перефразируя слова Тиля Уленшпигеля в романе Ш. Де Костера – пепел прошлого (погасших звезд) стучит в нашем сердце – можем вспомнить, что наша плоть, наше тело включает, например, металлы, которые образуются при вспышках сверхновых звезд (т.е. звезд, частично выгоревших, и под действием гравитации коллапсирующих и сжимающихся в сверхмалые (по галактическим масштабам) объемы, где в силу гигантского давления и сверхвысокой температуры и образуются те самые элементы, которые через миллионы лет эволюции вошли в нашу плоть). Мы (по крайней мере, то вещество, из которого мы состоим) столь древние, что мы не можем однозначно отрицать возможные адаптационные механизмы хранения информации самой этой материей, возникшие за миллиарды лет космической эволюции, или не допустить иных гипотетических механизмов памяти и самосознания вселенной. Можно полагать, что не только (экспериментально не доказанные, но широко используемые в теоретических построениях) коллективные юнговские архетипы присутствуют в нашем подсознании, но и другие формы эволюционной памяти и исторического опыта. Ключ, открывающий доступ к наследственной, «генетической» памяти человечества могут дать формы измененных состояний сознания (Минделл, 2004, Тарт, 2003, Хант, 2004, Кучеренко, Петренко, Россохин, 1998) и, в частности, медитация (Конзе, 1993, Andresen, 2000). И, обратив медитативный взгляд внутрь себя, реализовав призыв древних мыслителей «познай себя» и, осуществив своеобразную «ментальную археологию», мы обретем еще один ключ к познанию истории.

### Литература:

1. Аллахвердов В.М. Блеск и нищета эмпирической психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2, №1 С. 44-65.
2. Бергсон А. Творческая эволюция. М.: КАНОН-пресс, Кучково поле, 1998. 198 с.
3. Гримак Л.П. Тайны гипноза. Современный взгляд. Питер, 2004. 304 с.
4. Гриндер Д., Бэндлер Р. Формирование трансa. М., 1994. 272 с.
5. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., Прогресс, 1984. 400 с.
6. Касавин И.Т. Традиции и интерпретации. -Санкт-Петербург, 2000. 320 с.
7. Келли Дж. Теория личности. Психология личностных конструкторов. СПб.: Речь, 2000. 248 с.
8. Кучеренко В.В., Петренко В.Ф., Россохин А.В. Измененные состояния сознания: Психологический анализ // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 70–78.
9. Майков В., Козлов В. Трансперсональная психология. Истоки, история, современное состояние. М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2004. 603 с.
10. Назаретян А.П. Цивилизационные кризисы в контексте универсальной истории. М., 2001. 239 с.
11. Непейвода Н.Н. Интуитивизм // новая философская энциклопедия. М, 2001.
12. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М., 1983. 176 с.
13. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М., 1997. 398 с.
14. Петренко В.Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке// психологический журнал. – № 3, 2002. – С. 113–121.
15. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М., 1997. 712 с.
16. Тойнби А. Постижение истории. М.: Прогресс, 1991. 736 с.
17. Andresen J. Meditation meets behavioural medicine: the story of experimental research on meditation // cognitive models and spiritual maps, bowling green, USA, 2000.
18. Kelly J. The psychology of personal constructs. N.Y., Norton and company, 1995.
19. Stehr N. Knowledge societies. L. Sage, 1994.



## References

1. Allakhverdov V.M. *Blesk i nischeta empiricheskoy psikhologii // Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*. [The Splendor and Misery of Empirical Psychology / Psychology. Journal of Higher School of Economics]. № 1. 2005. pp. 44-65.
2. Bergson A. *Tvorcheskaya evolyutsiya* [Creative Evolution]. M.: KANON-press, *Kuchkovo pole*, 1998. 198 p.
3. Grimak L.P. *Tayny gipnoza. Sovremenniy vzglyad* [Secrets of Hypnosis. Modern View]. SPb: Piter, 2004. 304 p.
4. Grinder D., Bandler R. *Formirovanie transa* [The Formation of Trance]. M., 1994. 272 p.
5. Gumboldt V. *Izbrannyye trudyi po yazykoznaniiyu* [Selected Works on Linguistics]. M.: Progress, 1984. 400 p.
6. Kasavin I.T. *Traditsii i interpretatsii* [Traditions and Interpretations]. Sankt-Peterburg, 2000. 320 p.
7. Kelli Dzh. *Teoriya lichnosti. Psikhologiya lichnostnykh konstruktov* [The Theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs.]. SPb.: Rech, 2000. 248 p.
8. Kucherenko V.V., Petrenko V.F., Rossolin A.V. *Izmenennyye sostoyaniya soznaniya: Psikhologicheskii analiz // Voprosy psikhologii* [Altered States of Consciousness: a Psychological Analysis // Problems of Psychology]. № 3. 1998. p. 70.
9. Maykov V., Kozlov V. *Transpersonalnaya psikhologiya. Istoki, istoriya, sovremennoe sostoyanie* [Transpersonal Psychology. Origins, History, Modern Condition]. M.: ООО «Izdatelstvo AST» i dr., 2004. 603 p.
10. Nazaretyan A.P. *Tsivilizatsionnyie krizisyi v kontekste universalnoy istorii* [Civilization Crises within the Context of Universal History]. M., 2001. 239 p.
11. Nepeyvoda N.N. *Intuitivizm // Novaya filosofskaya entsiklopediya* [Intuitionism // New Philosophical Encyclopedia]. M., 2001. pp. 112-118.
12. Petrenko V.F. *Vvedenie v eksperimentalnyuyu psikhosemantiku: issledovanie form reprezentatsii v obyidennom soznanii* [Introduction to Experimental Psychosemantics: A Study of Forms of Representation in Ordinary Consciousness]. M., 1983. 176 p.
13. Petrenko V.F. *Osnovy psikhosemantiki* [Fundamentals of Psychosemantics]. M., 1997. 398 p.
14. Petrenko V.F. *Konstruktivistskaya paradigma v psikhologicheskoy nauke // Psikhologicheskii Zhurnal* [The Constructivist Paradigm in Psychological Science // Psychological Journal]. № 3. 2002. pp. 113-121.
15. Rubinshteyn S.L. *Chelovek i mir* [Man and the World]. M., 1997. 712 p.
16. Toynbi A. *Postizhenie Istorii* [The study of History]. M.: Progress, 1991. 736 p.
17. Andresen J. *Meditation Meets Behavioural Medicine: the Story of Experimental Research on Meditation // Cognitive Models and Spiritual Maps*, Bowling Green, USA, 2000.
18. Kelly J. *The psychology of Personal Constructs*. N.Y., Norton and Company, 1995.
19. Stehr N. *Knowledge Societies*. L. Sage, 1994.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

**Петренко Виктор Федорович**,  
доктор психологических наук,  
профессор, член-корреспондент РАН,  
заведующий лабораторией психологии  
общения и психосемантики факультета  
психологии Московского государственного  
университета имени М.В. Ломоносова;  
Московский государственный  
университет имени М.В. Ломоносова  
ул. Ленинские горы, 1, г. Москва, 119991,  
Россия;  
E-mail: victor-petrenko@mail.ru

## ABOUT THE AUTHOR:

**Viktor F. Petrenko**,  
Doctor of Psychological Sciences, Professor,  
Corresponding Member of Russian  
Academy of Sciences; Head of the  
laboratory of psychology  
of communication and psychosemantics  
of the faculty of psychology of Lomonosov  
Moscow State University;  
Lomonosov Moscow State University 1,  
Leninskie goryi St., Moscow, 119991, Russia;  
E-mail: victor-petrenko@mail.ru



УДК 159.9.01

**ПОДДУБНЫЙ Н.В.**  
**PODDUBNY N.V.***Белгородский университет кооперации, экономики и права***МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ  
ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ****METHODOLOGICAL PROBLEMS  
OF INTEGRATIVE PSYCHOLOGY****Аннотация**

В статье предлагается попытка создания целостной системы психологического знания. Рассматриваются общенаучные и психологические аспекты самоорганизации. С опорой на системно-синергетическую научную парадигму автор раскрывает основные закономерности взаимодействия в структуре психики человека, в системе отношений человека и общества. Предлагаются разрабатываемые автором законы, механизмы и принципы психической самоорганизации.

**Ключевые слова:** самоорганизация, интеграция, дифференциация, автоколебание, системообразующий фактор.

Начнем данную статью с констатации трех «парадоксов» – одного – общенаучного и двух парадоксов из области психологии. Первый проявляется в одной из системных закономерностей науки – неравномерностью в развитии ее отдельных отраслей. Так, с одной стороны, представители теоретической физики и математики интенсивно работают над созданием «Теории всего», которая должна объединить квантовую механику, теорию вычислений, эволюционную теорию

**Abstract**

The article offers an attempt to create an integrated system of psychological knowledge. The author discusses the general scientific and psychological aspects of self-organization. With the help of the system-synergetic scientific paradigm, the author reveals the main regularities of interaction in the structure of the human psyche, and in the system of relations of man and society. The study offers the laws, mechanisms and principles of psychic self-organization developed by the author.

**Keywords:** self-organization, integration, differentiation, system-forming factor.

Дарвина и теорию познания [3]. С другой стороны, например, психологи до сих пор не могут определить свой предмет или же считают, что психические явления не поддаются естественнонаучному описанию (Такую же картину мы наблюдаем в более крупной самоорганизующейся системе – современной цивилизации, где в одно время сосуществуют страны с высочайшими интеллектуальными технологиями и первобытно – общинные организации, где огонь добывается высечением из

камня). Данный системный парадокс объясняется еще слабой интеграцией науки, а для психологии разрешается нахождением в ее предмете общих для всех наук законов самоорганизации.

Суть второго парадокса заключается в следующем. Уже несколько тысячелетий длится естественный исторический эксперимент в области психологии – сама жизнь людей, объединенных в сообщество. Этот процесс не мог бы продолжаться так долго, если бы люди не понимали друг друга. Следовательно, еще задолго до возникновения науки психологии людям были известны основные закономерности психологии (поведения) как отдельного человека, так и групп. Эти закономерности хорошо описаны (представлены) в различных культурных памятниках, особенно в литературе. Конечно, речь идет об основных закономерностях поведения и взаимодействия, именно их знание позволило осуществлять эффективное взаимодействие между людьми. Ясно, что не были известны в деталях различные психофизиологические механизмы познавательных процессов, ясно, что эти знания не были в полной мере эксплицированы и, следовательно, оформлены в научные категории. Однако, в них был закреплен тысячелетний опыт познания и общения людей друг с другом и основные житейские понятия, отражающие эти закономерности, вошли в научный категориальный аппарат. И вот, не смотря на это, научная психология до сих пор не знает, что такое, личность, не имеет единой классификации основных потребностей человека, а категориальная сетка в целом напрягает воображение.

Третий парадокс. В психологии существуют несколько направлений, претендующих на объяснение поведения человека. Следовательно, если

они существуют так долго, значит, они отражают реальную картину в области психологии. Но тогда возникает вопрос – почему их несколько? Неужели для описания психических явлений необходимы столь разные подходы, что должно предполагать существование людей с совершенно различной психической конституцией. Но если это было бы именно так, то один человек не понимал бы другого, что противоречит многотысячной истории существования человечества. Данный парадокс имеет, на наш взгляд, лишь одно решение – каждое направление отражает лишь часть реальной действительности. Необходим подробный анализ существующих направлений и их интеграция. Но здесь снова возникает методологический вопрос: на какой концептуальной базе проводить данный анализ и интеграцию?

Таким образом, перед современной психологией стоят две принципиальные и взаимосвязанные задачи: первая – объединить огромный, накопленный десятилетиями экспериментальный материал в единую теорию, позволяющую объяснять поведения человека и вторая – вписать психологическое знание в систему общенаучного знания. Решение одной задачи не может состояться без решения другой. Необходима соответствующая методология достижения данной цели, и таковой является, на наш взгляд, синергетика, поскольку она изучает общие, универсальные закономерности возникновения, функционирования и развития самоорганизующихся систем вне зависимости от их природы. Это то общее, которое и составляет сущность предмета любой науки, а значит, на этой базе и должно происходить объединение наук, включая и психологию. Без всякого сомнения, психология изучает самоорганизующиеся системы

различного уровня развития. Использование основных закономерностей самоорганизации позволит интегрировать психологические знания в целостную систему, а метаязык синергетики сделает возможным более полно включить психологию в общенаучное знание.

Исходя из этого методологического посыла, прежде чем перейти к рассмотрению собственно психологической проблематики, нам необходимо сначала рассмотреть общие закономерности самоорганизующихся систем. Для этой цели мы будем использовать, в основном, разработанную нами ядерно-сферическую модель самоорганизующихся систем различной природы [5]. Основные ее положения следующие. Мир как целое и составляющие его элементы, например, общество, живые организмы, мозг, есть самоорганизующиеся системы, главной целью развития которых, или их аттрактором, является достижение максимальной устойчивости. Данная цель – их системообразующий фактор, субстанция. Она достигается путем установления оптимального режима функционирования, сущность которого состоит в минимальных затратах энергии в единицу времени на свое существование и развитие. Этому внутреннему императиву (субстанции) – стремлению к максимальной устойчивости – подчинена вся организация самоорганизующихся систем любой природы, им определяются все законы и механизмы ее функционирования и развития.

Одним из важнейших принципов организации самоорганизующихся систем, определяющим системообразующим фактором, является принцип дифференциации и интеграции элементов, реализация которого приводит к иерархическому строению системы. Сама же интеграция и иерархизация

различных элементов возможна лишь на основе их принципиальной, сущностной тождественности, а дифференциация является проявлением их сущности в конкретных условиях процесса взаимодействия с другими элементами. В зрелой системе есть элемент, который в большей мере, чем другие отражает всю систему в целом, так как в нем хранится вся полнота информации о системе. Этот элемент мы называем ядерным. Ядро всей системы есть материализованная, опредмеченная форма существования субстанции системы, ее системообразующего фактора – стремления к максимальной устойчивости. Оно является главным элементом во всей иерархии и имеет управленческую функцию. В системе научных знаний, например, это может быть основополагающий принцип, идея, закон. Подобная организация самоорганизующихся систем отражена в философском диалектическом принципе «единство в многообразии» или его древнем предшественнике – принципе «все во всем». Имея такую организацию, система становится гармоничной и функционирует с минимальными затратами, т.е. в полной мере реализует свой системообразующий фактор – максимальную устойчивость.

Основной механизм развития самоорганизующихся систем – автоколебательный процесс, основанный на обратной связи и заключающийся в движении энергии, вещества и информации как от ядра системы к его среде, так и обратно. Во время этого движения разрешается противоречие между стремлением системы к максимальной устойчивости и изменением внешней среды, нарушающей эту устойчивость. В процессе автоколебаний система укрупняется. При движении системы к центру, ядру, объем информации, отражающий ее организацию, увели-

чивается, а «упаковка» ее в ядре становится все более плотной, сжатой. При движении от центра, ядра, увеличивается число элементов системы, усложняется ее структура. При таком поступательном движении происходит разворачивание системы от неразвитого целого, когда ее структура и элементы еще четко не проявлены, к развитому целому с очевидной организацией. Поэтому синергетический подход предполагает, что в целостной научной системе все ее понятия как элементы системы должны выводиться из одного центрального понятия, составляющего ядро этой системы и отражающего основную идею. Эта идея является цементирующим началом, стержнем всей системы, так как выражает ее субстанцию, сущность и как субстанция она входит в содержание всех отдельных понятий, составляющих их ядро. Взаимосвязь этой идеи, понятия с остальными идеями, понятиями делает всю систему устойчивой, гармоничной, самоорганизующейся. И в самоорганизующихся системах любой природы имеет место потенциальная тождественность центрального ядра с ядрами составляющих систему элементов, подобно биологическому организму, где каждая его клетка содержит потенциально тождественный набор генов. Итак, развитие представляет собой разворачивание единой сущности, а все остальное многообразие есть ее проявление в конкретных условиях.

Подобное построение всей целостной системы психологического знания предполагал и Л.С. Выготский, ссылаясь на общую закономерность развития научного знания. Он считал, что в психологии необходимо выделить общее всем психологическим дисциплинам абстрактное понятие, составляющее предмет всех их и определяющее, что следует выделять в хаосе отдель-

ных явлений. Это понятие становится центральным, ядерным, вокруг которого и организуется вся система психологических знаний [2, с. 291-437]. Выделенная единица анализа человеческого поведения, согласно Л.С. Выготскому, должна обладать всеми основными свойствами, присущими целому, и являться далее неразложимой частью этого целого. Этот элемент психологического знания должен представлять собой целостную систему потенциально, принципиально равную всей системе психологических знаний о человеке. Это то общее знание, которое проявляется в различных аспектах психологии человека. Подобного подхода, ссылаясь на Л.С. Выготского, придерживается и Ф.Е. Василюк [1, с. 142-173].

Такой целостной, но элементарной, первичной психологической единицей мы считаем, вслед за А.Н. Леонтьевым, отдельную деятельность человека. Отдельная деятельность, как относительно законченная, целостная единица поведения имеет психологическую структуру, принципиально тождественную, изоморфную психологическому строению личности как самоорганизующейся системы. Но существуют и логико-методологические основания для выделения категории деятельности в исходную для психологии. Во-первых, любая наука начинает свое исследование с анализа какого-то взаимодействия и имеет конечной целью определение закономерностей взаимодействия, это альфа и омега научного исследования. Следовательно, предметом психологии также должно быть какое-то взаимодействие. Во-вторых, любая наука стремится к созданию целостной системы знания – теории, в которой вся совокупность научных фактов находит свое объяснение из минимального числа исходных прин-



ципов, законов, которые являются, как правило, и основными категориями данной науки. Примером такой целостности может являться оптика, где все частные закономерности движения света выводятся из одной теоремы Ферма. В-третьих, чтобы предыдущее (второе) методологическое требование было выполнимо, основная категория должна быть молярной единицей, т.е. минимальной, далее не разлагаемой целостной клеточкой в построении системы знаний. Всем указанным требованиям и отвечает в психологии категория деятельности.

У А.Н. Леонтьева понятие деятельности есть проявление психики, которая, в свою очередь, является одним из уровней отражения, как неотъемлемого атрибута любого взаимодействия. А.Н. Леонтьев отмечал, что такой подход исключает возможность трактовать психические явления как изъятые из общей системы взаимодействия единого в своей материальности мира [4, с.49]. Кроме того, он подчеркивал, что генетически исходной и основной формой человеческой деятельности является деятельность внешняя, чувственно-практическая, которая через процесс интериоризации превращается во внутреннюю. Об этом же, по сути, говорит и Н.И. Чуприкова в своем определении предмета психологии: «Психология занимается воссозданием (воспроизведением, реконструкцией, построением моделей) содержания, структуры, динамики и закономерностей отражающей и регулирующей деятельности мозга на основе детального изучения ее внешних проявлений в известных и контролируемых обстоятельствах» [6, с. 114]. Поведение – это своего рода внешняя «калька» с внутренней психологической картины мира, отмечает она и считает, что психология должна быть конкретной естественной наукой.

Введение понятия деятельности как универсальной формы существования живого, понимание различия деятельности человека и животных как различных стадий развития деятельности, проявляющиеся в разном строении деятельности и разном предметном наполнении, позволяет вписать психологию в единый строй науки. Э. Г. Юдин писал о категории деятельности следующее: «Место и роль понятия деятельности определяется прежде всего тем, что оно принадлежит к разряду универсальных, предельных абстракций. Такие абстракции воплощают в себе некий «сквозной» смысл: они дают содержательное выражение одновременно и самым элементарным актам бытия, и его глубочайшим основаниям, проникновение в которые делает умопостигаемой подлинную целостность мира. Такие абстракции соединяют в себе эмпирическую достоверность с теоретической глубиной и методологической конструктивностью» [7, с. 271]. В психологической науке это нашло свое отражение в принципе развития психики в деятельности. Через категорию деятельности психология связана как с биологическими основами поведения человека (через физиологические потребности), так и с его социальной составляющей (через потребность в самоуважении и социальные средства удовлетворения всех потребностей).

Потенциальная тождественность элемента и системы проявляется прежде всего в потенциальной тождественности их ядер, что в данном случае означает тождественность потребности отдельной деятельности и потребности личности в целом. С системной точки зрения, такой общей потребностью является потребность в самосохранении человека как самоорганизующейся системы. Эта потребность составляет сущность системообразующего фактора

личности как самоорганизующейся системы. Как отдельная деятельность, совершаемая человеком, личностью, так и вся его жизнедеятельность направлена в конечном итоге на самосохранение себя как целого, системы. И даже самоубийство подчинено этой цели. Максимальное удовлетворение ядерной потребности в самосохранении означает функционирование системы, в данном случае личности, в оптимальном режиме, т.е. с минимальными затратами. В переводе на психологический язык – это полное удовлетворение всех потребностей человека как системы, при котором имеет место минимальное возбуждение организма и максимально спокойное психологическое состояние. Потребность в самосохранении имеет тройственное строение. Она включает в себя обобщенную потребность в гомеостазе, отражающую внутреннюю среду организма, потребность в самоуважении, отражающую внешнюю социальную среду и познавательную потребность, включающую в себя первые две и отражающую потребность в самосохранении в «чистом» виде, т.к. в ней фиксируются всякие отклонения от оптимального уровня функционирования. Как составляющие ядерной потребности они включены во все индивидуальные потребности личности, какую бы деятельность человек не совершал. Их неудовлетворение вызывает наибольшее возбуждение и дискомфорт.

Кроме ядра деятельность включает в себя и другие элементы – действия и операции, которые являются средствами удовлетворения потребности конкретной деятельности. Такое же строение имеет и жизнедеятельность человека в целом, где роль действий и операций выполняют отдельные подчиненные деятельности в общей иерархической поведенческой структуре. Таким образом, отдельные деятель-

ности являются элементами в структуре личности как самоорганизующейся системы. Совокупность деятельностей и составляет понятие личности. Различие в содержании отдельных деятельностей, т.е. их индивидуальных потребностей и означает дифференциацию элементов личности. А их интеграция возможна на основе тождества ядер, т.е. базовой потребности в самосохранении. Деятельности в структуре личности не просто дифференцированы, но и иерархизированы, как и элементы в любой самоорганизующейся системе. Индивидуальные потребности, характеризующие специфику отдельных деятельностей, выступают средствами, способами по отношению к ядерной потребности в самосохранении.

Категория деятельности в психологии должна быть главным объяснительным и объединительным принципом, так как все явления психической жизни человека или проявляются, или формируются в его деятельности. Категория деятельности в целостной системе психологических знаний является центральной, ядерной, связывающей в единое целое все знания, а поэтому и рассмотрение всех других психологических понятий должно происходить через призму этой ядерной категории. Изучение всех разделов психологии нужно начинать и заканчивать с понятия деятельности. Иначе говоря, с одной стороны, все знание должно выводиться из понятия деятельности, а с другой – само понятие деятельности должно наполняться, раскрываться через остальные психологические понятия. Такое разворачивание всей системы психологии может происходить только в постоянном движении обучения от понятия деятельности к другим понятиям и обратно, т.е. в автоколебательном режиме. При этом категория деятельности будет все больше наполняться реальным содержанием

ем, а отдельные другие понятия приобретают свой смысл в составе целого, деятельности человека.

Данное рассмотрение категории деятельности отражало лишь структурный аспект системы психологического знания. Но чтобы категория деятельности в полной мере служила интеграции психологии, необходимо рассмотрение в ее рамках различных психических состояний, так как именно через прохождение личностью определенного уровня состояний, с точки зрения синергетики, и происходит всякое личностное и интеллектуальное развитие. В синергетике эти точки роста называются фазовыми переходами, механизм которых принципиально одинаков у систем различной природы. Однако это требует отдельного рассмотрения.

Одна из трудностей на пути к интеграции психологических знаний и интерпретации научных фактов заключается еще и в том, что в психологии, на наш взгляд, еще недостаточно разграничиваются два совершенно разные феноменологические аспекты психической деятельности. С точки зрения синергетики, любая самоорганизующаяся система имеет два различных состояния. Одно характеризует устойчивый этап функционирования или развития, при котором поведение системы вполне предсказуемо, упорядочено, так как оно носит детерминированный характер. На этом этапе система характеризуется вполне определенной феноменологией, изучение которой и позволяет в психологии находить закономерности поведения человека. Другое состояние характеризуется высокой неустойчивостью системы и низкой возможностью прогнозирования ее поведения. Это так называемая точка бифуркации, в которой система очень чувствительна к малейшим как

внешним, так и внутренним флуктуациям (воздействиям). Феноменологический ряд при этом чрезвычайно разнообразен и изменчив, труден для изучения. В области психологии это различные состояния измененного сознания, сильных эмоциональных переживаний. В силу их разнообразия, изменчивости, индивидуальности, непредсказуемости возникает почва для возможных спекуляций и по поводу предмета психологии и по поводу возможности изучать ее строгими естественнонаучными методами. Это усиливается трудностью сопоставления этих проявлений с явлениями устойчивого состояния психики. Все это необходимо иметь в виду при интерпретации психологических феноменов и создании общей теории психологии.

В заключение отметим следующее. На наш взгляд, разделение науки на гуманитарную и естественную должно уходить в прошлое это была «болезнь» роста науки. С созданием общей теории самоорганизации это разделение станет совсем условным, но и сейчас, синергетика показала, что существуют общие закономерности для систем любой природы. Поэтому законы психологии должны соответствовать, а не противоречить основным законам взаимодействия, открытым физикой, в противном случае, психология никогда не будет естественнонаучным знанием. Законы психологии – это частные формы проявления всеобщих физических законов. Основные закономерности психологии можно вывести из всеобщих законов физики [5]. Но этот путь в психологии практически еще не начинался. В настоящее время основная проблема в науке это проблема языковых барьеров между представителями гуманитарного и естественного знаний, и здесь первоочередная задача – это язык перевода одних по-

нятий, закономерностей в другие. Таким языком, как уже отмечалось, является язык синергетики.

### Литература:

1. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М., 2003. 240 с.
2. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Собр. соч. Т. I. М., 1982. 487 с.
3. Дойч Д. Структура реальности. М. Ижевск, 2001. 400 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 304 с.
5. Поддубный Н.В. Синергетика: диалектика самоорганизующихся систем. Ростов – Белгород 1999. 351 с.
6. Чуприкова Н.И. Психика и предмет психологии в свете достижений современной нейронауки // Вопр. психол. 2004. № 2. С. 104–118.
7. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978. 392 с.

### References

1. Vasilyuk F.E. Metodologicheskiy analiz v psikhologii [Methodological Analysis in Psychology]. M., 2003. 240 p.
2. Vygotskiy L.S. Istoricheskiy smysl psikhologicheskogo krizisa: Sobr. soch. T. I. [Historical Sense of Psychological Crisis: Collection of Works. Vol I.]. M., 1982. 487 p.
3. Doych D. Struktura realnosti [The Structure of Reality]. M. – Izhevsk, 2001. 400 p.
4. Leontev A.N. Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost [Consciousness. Personality]. M., 1977. 304 p.
5. Poddubnyiy N.V. Sinergetika: dialektikasamoorganizuyuschikhsya

sistem [Synergetics: Dialectics of Self-organizing Systems]. Rostov-Belgorod, 1999. 351 p.

6. Chuprikova N.I. Psikhika i predmet psikhologii v svete dostizheniy sovremennoy neyronauki // Voпр. psikhol. [The Mind and the Subject of Psychology in the Light of the Achievements of Modern Neuroscience // Issues of Psychology]. № 2. 2004. pp. 104-118.
7. Yudin E.G. Sistemnyiy podkhod i printsip deyatel'nosti [System Approach and the Principle of Activity]. M., 1978. 392 p.

---

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

---

#### **Поддубный**

**Николай Васильевич,**

*доктор философских наук,  
кандидат психологических наук,  
профессор;*

Белгородский университет  
кооперации, экономики и права  
ул. Садовая, 116 а, г. Белгород,  
308023, Россия;

*E-mail: Poddubny@bsu.edu.ru*

---

### ABOUT THE AUTHOR:

---

#### **Nikolay V. Poddubnyiy,**

*Doctor of Philosophical Sciences,  
Candidate of Psychological Sciences,  
Professor;*

Belgorod university of cooperation,  
economics and law 1  
16 a, Sadovaya St., Belgorod,  
308023, Russia;

*E-mail: Poddubny@bsu.edu.ru*



УДК 502.1

**ШИЛОВА В.С.  
SHILOVA V.S.***Белгородский государственный национальный исследовательский университет***СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ:  
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ****SOCIAL AND ECOLOGICAL ACTIVITY:  
THE THEORETICAL BACKGROUND OF THE STUDY****Аннотация**

Социально-экологическая деятельность как научная проблема, теоретические предпосылки ее изучения, определение сущности социально-экологической деятельности общества и личности.

**Ключевые слова:** Социальная экология, социально-экологическая деятельность, личность, научные предпосылки исследования.

Одной из важнейших проблем социальной экологии и социально-экологического образования учащейся молодежи выступает социально-экологическая деятельность. Исследованию выделенной проблемы способствует наличие целого ряда существенных предпосылок:

– общепринятое определение категории деятельности, социально-экологической науки, выступающей основой соответствующего вида образования учащейся молодежи;

– накопленный историко-педагогический опыт образования в области взаимодействия общества с природой;

– заинтересованность общества и государства в подготовке экологически грамотных граждан;

**Abstract**

The article covers the social and ecological activity as a scientific problem, examines the theoretical premises of its study, and identifies the essence of social and ecological activity of the individual and society.

**Keywords:** social ecology; social and ecological activity; personality; scientific premises of the study.

– постепенное осознание каждой личностью необходимости перестройки социально-экологических отношений в сторону оптимальности и гармонии;

– достижения педагогической и психологической наук, рассматривающих образование в любой сфере жизни как особый вид социально значимой деятельности [10].

Изучение выявленных предпосылок привело к следующим результатам. Так, достижения философской науки позволили определить сущность исходных категорий: взаимодействие, деятельность, труд, природопользование (Гиросов Э.В., Каган М.С., Реймерс Н.Ф., Фролов И.Т. и др.). Раскроем эти категории.

*Во-первых, взаимодействие философы определяют как процесс взаим-*

ного влияния тел друг на друга путем переноса материи и движения; универсальная форма изменения состояния тел. Взаимодействие определяет существование и структурную организацию любой материальной системы, ее свойство и объединение в систему более высокого порядка. Ученые особо подчеркивают, что без взаимодействия материя не могла бы существовать. В этом смысле в свое время Ф. Энгельс определил взаимодействие как конечную причину всего существующего, за которой нет более фундаментальных свойств. Взаимодействие существует в определенных формах: всеобщей связи явлений, движении, изменении, функциональной зависимости (Фролов И.Т.). Исходя из этого, *взаимодействие природы и общества* предполагает влияние природы на общество и общества на природу[8].

*Во-вторых, деятельность* определяется как способ отношения к миру – «предметная деятельность» (Маркс К.); это процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая себя субъектом деятельности, а явления природы – объектом своей деятельности. Именно материально-преобразующей деятельности человек обязан своим первоначальным становлением, сохранением и развитием в ходе исторического процесса всех человеческих качеств. При этом человек не просто взаимодействует с природой, а постепенно включает ее саму в состав своей материальной и духовной культуры. Изменение внешнего мира есть только предпосылка и условие для самоизменения человека (Философский словарь, 1991). Влияние общества на природу осуществляется в деятельности, которая как раз и составляет, с одной стороны, сущность воздействия, с другой – процесс обмена веществом, энергией, информацией. Отсюда в

общем виде деятельность, составляющая сущность и содержание воздействия общества на природу – социально-экологического воздействия – называется социально-экологической деятельностью. Таким образом, в общем виде деятельность в науке определяется через процесс.

*В третьих, труд* философы определяют как целесообразную деятельность человека, направленную на создание материальных и духовных благ, необходимых для существования индивида и общества; всеобщее условие обмена веществ с природой; главную предпосылку человеческого существования, обобщающую все формы общественной жизни. Труд – это процесс, который включает две стороны отношений: отношение к природе и отношение людей друг к другу по поводу условий, процесса и результата трудового отношения к природе. Первая сторона – изменение внешней природы – это приспособление предметов природы к потребностям человека. Она включает: целесообразную деятельность, т.е., труд; предмет труда; средства труда; результаты труда. Учеными выделено и такое понятие, как зрелый труд, который предполагает труд в основном ради потребности в труде, где поддержание физического существования – лишь предпосылка для труда (Фролов И.Т.)[8]. Отсюда труд – процесс, форма, способ, целенаправленная деятельность.

*В-четвертых, природопользование* Н.Ф. Реймерс, например, понимает как совокупность всех форм эксплуатации природоресурсного потенциала и мер по его сохранению; природопользование включает: извлечение и переработку природных ресурсов, их возобновление и воспроизводство; использование и охрану природных условий среды жизни; сохранение (под-

держание), воспроизводство (восстановление) и рациональное изменение экологического баланса природных систем, что служит основой сохранения природно-ресурсного потенциала развития общества; совокупность производительных сил, производственных отношений и соответствующих организационно-экономических форм и учреждений, связанных с первичным присвоением, использованием и воспроизведением человеком объектов окружающей его природной среды для удовлетворения своих потребностей; использование природных ресурсов в процессе общественного производства для целей удовлетворения материальных и культурных потребностей общества; совокупность воздействия человечества на географическую оболочку Земли; комплексная научная дисциплина, исследующая общие принципы рационального (для данного исторического момента) использования природных ресурсов человеческим обществом. В общем плане, природопользование – процесс, совокупность взаимодействий [7].

Очевидно, что все эти процессы отражают различные аспекты отношений природы и общества, или в соответствии с современной терминологией – социально-экологические отношения, отношения взаимного влияния при активной роли социального элемента. В связи с чем мы полагаем, что **социально-экологическая деятельность** представляет собой процесс взаимодействия общества с природной средой, направленного на использование природных условий и ресурсов с целью удовлетворения различных общественных потребностей (биологических, материальных, духовных) с учетом исторически и пространственно обусловленных меры, норм и правил; процесс, сущность которого

составляет природопользование, т.е., сознательно регулируемый обмен веществом, энергией и информацией между обществом и природой с целью поддержания их равновесного состояния; это процесс природотворчества, включающий в себя охрану, восстановление и возобновление природно-ресурсного потенциала; процесс, в котором главным способом воздействия выступает труд.

В силу того, что активную часть системы «общество-природа» составляет общество, которое в свою очередь состоит из людей – активно действующих и познающих индивидов – в настоящем исследовании возникла необходимость рассмотрения социально-экологической деятельности личности, как ее субъекта. Иначе говоря, возникла необходимость раскрытия сущности понятия «социально-экологическая деятельность личности», особенностей ее проявления. При этом учитывалась сущность понятий: личность, деятельность, структура деятельности, личность – часть общества, что обусловлено спецификой решаемой нами задачи.

В результате и в общем плане **социально-экологическая деятельность личности** представляет собой, прежде всего процесс сознательного воздействия личности на окружающую ее природную среду; процесс, обусловленный ее мотивами и целями, проявляющийся в конкретных действиях и операциях, результатах. При этом опора осуществляется на имеющийся у личности опыт взаимодействия с природой, требования к взаимодействию, сформулированные в обществе в соответствии с хоро-хронологическими факторами, перспективами развития общества и самой личности. Каждая личность, так или иначе, включена в процесс природопользования, отдельные его виды (землепользование, водо-

пользование и т.п.), причем как непосредственно, так и опосредованно.

Как любая другая деятельность, социально-экологическая деятельность личности осуществляется через два взаимодополняющих процесса: активное преобразование мира (в нашем случае окружающей природной среды) субъектом (опредмечивание) и изменение самого субъекта за счет усвоения им все более расширяющейся части предметного мира (распредмечивание) (Леонтьев А.Н., Фролов И.Т. и др.) [5; 8]. Главным каналом развития субъекта деятельности, по мнению психологов (Гальперин П.Я. и др.) [9], выступает интериоризация – перевод форм внешней материально чувственной деятельности во внутренний план. Логично предположить, что процесс использования личностью природных условий и ресурсов для удовлетворения своих потребностей протекает именно по этому каналу, отличаясь от других видов деятельности своим специфическим содержанием. Включаясь в процесс природопользования, личность путем интериоризации усваивает общественно-историческую сущность опыта социально-экологических взаимодействий, формирует основы становления собственных, необходимых в этом случае новообразований: социально-экологических знаний, социально-экологических умений, способностей, мотивов, установок, готовности к оптимальному взаимодействию с природой, социально-экологической культуры. Основной способ воздействия личности на природу – труд.

Иначе говоря, **социально-экологическая деятельность личности** предполагает процесс взаимодействия личности с природной средой, определяемый эгоцентрическим типом сознания и проявляющийся в конкретных действиях и поступках по

изучению, охране, восстановлению и возобновлению природно-ресурсного потенциала, развитию среды жизни для будущих поколений.

Резюмируя, отметим, что социально-экологическая деятельность общества и личности представляет собой единый, целостный, сознательный, познавательно-практический процесс взаимодействия с природной средой, преломляющийся через специфические историко-географические, социально-экономические, социально-экологические и другие условия каждого общественного организма и составляющих его личностей, направленный, в конечном счете, на гармонию в отношениях, на создание сбалансированной среды жизни для настоящих и будущих поколений.

Дальнейшее исследование проблемы социально-экологической деятельности на теоретическом уровне привело к необходимости выделения и ее видового состава. Было установлено, что социально-экологическая деятельность отличается своим разнообразием и многообразием. Известно, что видовой состав определяется каким-либо признаком. Исходя из того, что сущностью социально-экологической деятельности является процесс природопользования, выделяются и соответствующие этому процессу отдельные виды: природопользование нерациональное, рациональное, рекреационное и др. В свою очередь природопользование в зависимости от используемого ресурса подразделяется на землепользование, лесопользование и т.п. (Реймерс Н.Ф.) [7].

Другая классификация может разрабатываться в соответствии с общей систематикой деятельности, разработанной М.С. Каганом. Выделенные им виды определяются различными формами, которые принимают три основных элемента деятельности: субъект, объект и



активность субъекта. По объекту Каган М.С. выделяет преобразовательную, познавательную и ценностно-ориентировочную деятельность; по субъекту – индивидуальную, групповую, социальную [4]. Каждый из видов в свою очередь структурирован. В целом видовой состав деятельности зависит от многообразия потребностей человека и общества, причем, каждый из этих видов включает в себя элементы и внешней и внутренней практической и теоретической деятельности (Фролов И.Т.) [8].

Отдельным видом деятельности субъекта в природной среде выступает эстетический. В связи с излагаемым нельзя не назвать трудовую деятельность каждого человека в природной среде, направленную не только на ее изучение и использование, но и на охрану, восстановление и возобновление (Гирусов Э.В., Реймерс Н.Ф. и др.) [1; 7]. В последнее время особое значение для обеспечения существования среды жизни приобретает не менее важная сторона человеческой истории – ответственность за мир, борьба против войны, воспитание культуры мира. Это специфические виды деятельности, ведущие, в конечном счете, к сохранению всего живого на планете (Глазачев С.Н., Суравегина И.Т.) [2, 11].

Очевидно, что видов социально-экологической деятельности общества и личности выделяется множество, причем, и разнообразие их также велико. В любом случае тот или иной ее вид, содержание определяются соответствующими потребностями.

Подытоживая рассмотрение некоторых аспектов, отметим, что проблема социально-экологической деятельности в целом, видовой состава в частности, требует дальнейшего научного поиска, определения комплекса средств исследования, учета накопленного теоретического и практического опыта.

### **Литература:**

1. Гирусов Э.В. Основы социальной экологии. М., 1998. 172 с.
2. Глазачев С.Н. Экологическая культура учителя. М., 1999. 432 с.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Р-н/Д, 1996. 310 с.
4. Каган М.С. Человеческая деятельность. М., 1974. 328 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975. 304 с.
6. Мамедов Н.М. Культура, экология, образование. М., 1996. 96 с.
7. Реймерс Н.Ф. Природопользование. М., 1990. 637 с.
8. Фролов И.Т. Философский словарь. М., 1991. 560 с.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996. 320 с.
10. Шилова В.С. Социально-экологическое образование школьников: теория и практика. М. Белгород, 1999. 232 с.
11. Экологическое образование школьников / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. М., 1983. 183 с.

### **References:**

1. Girusov E.V. *Osnovy sotsialnoy ekologii* [The Basics of Social Ecology]. М., 1998. 172 p.
2. Glazachev S.N. *Ekologicheskaya kul'tura uchitelya* [Ecological Culture of Teachers]. М., 1999. 432 p.
3. Deryabo S.D., Yasvin V.A. *Ekologicheskaya pedagogika i psihologiya* [Ecological Pedagogics and Psychology]. R-n/D, 1996. 310 p.
4. Kagan M.S. *Chelovecheskaya deyatelnost* [Human Activities]. М., 1974. 328 p.
5. Leontev A.N. *Deyatelnost, soznanie, lichnost* [Activity, Consciousness, Personality]. М., 1975. p.

6. Mamedov N.M. *Kultura, ekologiya, obrazovanie* [Culture, Ecology, Education]. М., 1996. 96 p.
7. Reymers N.F. *Prirodopolzovanie* [Nature Management]. М., 1990. 637 p.
8. Frolov I.T. *Filosofskiy slovar* [Philosophical Dictionary]. М., 1991. 560 p.
9. Shadrikov V.D. *Psikhologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka* [Psychology of Activity and Ability of the Individual]. М., 1996. 320 p.
10. Shilova V.S. *Sotsialno-ekologicheskoe obrazovanie shkolnikov: teoriya i praktika* [Socio-ecological Education of Pupils: Theory and Practice]. М. Belgorod, 1999. 232 p.
11. *Ekologicheskoe obrazovanie shkolnikov. / pod red. I.D. Zvereva, I.T. Suraveginoy* [Ecological Education of Schoolchildren / Ed. Zverev I.D., Suravegina I.T.]. М., 1983. 183 p.

---

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

---

**Шилова Вера Сергеевна,**  
доктор педагогических наук,  
профессор;  
Белгородский государственный  
национальный исследовательский  
университет  
ул. Победы, 85, г. Белгород, 308015,  
Россия;  
E-mail: shilova@bsu.edu.ru

---

**ABOUT THE AUTHOR:**

---

**Vera S. Shilova,**  
Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor;  
Belgorod State National Research  
University  
85, Pobedy St., Belgorod, 308015,  
Russia;  
E-mail: shilova@bsu.edu.ru