



**Новосибирский государственный
педагогический университет**

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 3 2025

Наталья Яковлевна Большунова

главный редактор, доктор психологических наук, профессор

Заместители главного редактора

Т. В. Белашина, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

Н. А. Галюк, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

Д. В. Иванов, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Новосибирск

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал «Развитие человека в современном мире/Human Development in the Modern World» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76340 от 19 июля 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Е. В. Бакшутова, доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор, Самара

Е. О. Ермолова, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

С. Ю. Жданова, доктор психологических наук, профессор, Пермь

К. Б. Кадыров, доктор психологических наук, профессор, Ташкент (Узбекистан)

Е. И. Кузьмина, доктор психологических наук, профессор, Москва

Е. Ю. Коржова, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

М. К. Кабардов, доктор психологических наук, профессор, Москва

В. В. Лемиш, кандидат психологических наук, доцент, Омск

Ю. М. Перевозкина, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

О. А. Устинова, кандидат психологических наук, доцент, Новокузнецк

М. Г. Чухрова, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

О. А. Шамшикова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель

О. О. Андронникова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Члены совета

Р. А. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Н. С. Глуханюк, доктор психологических наук, профессор, Екатеринбург

А. В. Зобков, доктор психологических наук, профессор, Владимир

В. С. Чернявская, доктор педагогических наук, профессор, Владивосток

Л. В. Лидак, доктор психологических наук, профессор, Пятигорск

М. Миланков, доктор медицинских наук, профессор, Нови Сад (Сербия)

Т. И. Миронова, доктор психологических наук, профессор, Кострома

С. К. Нартова-Бочавер, доктор психологических наук, профессор, Москва

А. К. Осницкий, доктор психологических наук, профессор, Москва

М. М. Решетников, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

Б. Р. Кадыров, доктор психологических наук, профессор, Ташкент (Узбекистан)

Сенна Васконселос да Силва Валесио, доктор педагогики, профессор, Рио-де-Жанейро (Бразилия)

А. В. Серый, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

И. Г. Соловьева, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

Е. В. Черный, доктор психологических наук, профессор, Симферополь

М. А. Щукина, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

Е. В. Руденский, доктор социологических наук, профессор, Новосибирск

М. Я. Дворецкая, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург



**Novosibirsk State
Pedagogical University**

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 3 2025

Natalya Yakovlevna Bolshunova

Editor in chief, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor

Assistants of the Editor-in-chief

T. V. Belashina, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

N. A. Galyuk, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

D. V. Ivanov, Cand. of Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Novosibirsk

Novosibirsk

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education
Novosibirsk State Pedagogical University

The journal "Human Development in the Modern World" is registered by Federal service
on supervision in sphere of communication, information technologies
and mass communications PI № FC77-76340 from July, 19th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included
in the Russian Scientific Citation Index

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

- E. V. Bakshutova**, Doctor of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Samara
E. O. Ermolova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk
K. B. Kadyrov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Tashkent (Uzbekistan)
S. Yu. Zhdanova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Perm
E. I. Kuzmina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
E. Yu. Korzhova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg
M. K. Kabardov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
V. V. Lemish, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Omsk
Yu. M. Perevozkina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
O. A. Ustinova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novokuznetsk
M. G. Chuhrova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk
O. A. Shamshikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

EDITORIAL COUNCIL

Chairperson

- O. O. Andronnikova**, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Council members

- R. A. Agavelyan**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
N. S. Glukhanyuk, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Ekaterinburg
A. V. Zobkov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Vladimir
V. S. Chernyavskaya, Doctor of Sci. (Pedagogy), Professor, Vladivostok
L. V. Lidak, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Pyatigorsk
M. Milankov, PhD (Medicine), Professor, Novi Sad (Serbia)
T. I. Mironova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma
S. K. Nartova-Bochaver, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
A. K. Osnitsky, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
M. M. Reshetnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg
B. R. Kadyrov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Tashkent (Uzbekistan)
Senna Vasconcelos da Silva Valesio, Doctor of Sci. (Pedagogy), Professor,
Rio de Janeiro (Brazil)
A. V. Seryj, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo
I. G. Solovyova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk
E. V. Chernyj, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Simferopol
M. A. Schukina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg
E. V. Rudensky, Doctor of Sci. (Sociol.), Professor, Novosibirsk
M. Ya. Dvoretzskaya, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Большунова Н. Я. (Новосибирск, Россия) Системный подход к пониманию произвольного воспроизведения в исследованиях Я. В. Большунова	7
Корниенко Н. А. (Новосибирск, Россия) Воспоминания о первой защите кандидатской диссертации Н. А. Корниенко в докторском специализированном совете, созданном В. Г. Леонтьевым	26

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Радецкая Е. И., Кудинова Ю. В. (Воронеж, Россия) Риски ранних браков у выпускников интернатов: роль привязанности и нравственной готовности.....	50
---	----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Кравцов Г. Г., Соболева М. О. (Москва, Россия) Проблемы подготовки психологов в высших учебных заведениях	65
Полонников А. А., Корчалова Н. Д., Пергаменичик Л. А., Пузыревич Н. Л. (Минск, Республика Беларусь) Практический поворот в профессионально-психологической подготовке.....	82

Журнал основан в 2017 г.
Выходит 4 раза в год
Компьютерная верстка И. Т. Ильюк
Редактор Д. О. Зверева
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28,
8(383) 244-00-95.
Адрес издательства и типографии:
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28,
8(383) 244-06-62.

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 8,8. Уч.-изд. л. 6,5.
Тираж 1000 экз. Заказ № 101.
Формат 70х108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет: 14.10.2025
Отпечатано в Издательстве НГПУ

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2025
Все права защищены

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

- Bolshunova N. Ya.*** (Novosibirsk, Russia) A systematic approach to understanding voluntary reproduction in the research of Ya. V. Bolshunova..... 7
- Kornienko N. A.*** (Novosibirsk, Russia) Memories of the first defense of N. A. Kornienko's candidate dissertation in the doctoral specialized council created by V. G. Leontiev..... 26

AGE PSYCHOLOGY

- Radetskaya E. I., Kudinova Yu. V.*** (Voronezh, Russia) Early marriage among boarding school alumni: the influence of attachment and moral preparedness 50

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL LEARNING ENVIRONMENTS

- Kravtsov G. G., Soboleva M. O.*** (Moscow, Russia) Challenges in the education of psychologists in higher education institutions..... 65
- Polonnikov A. A., Korchalova N. D., Pergamenshchik L. A., Puzyrevich N. L.*** (Minsk, Republic of Belarus) A practical turn in professional psychological training 82

The journal is based in 2017
Leaves 4 yearly
Electronic make-up operator I. T. Iliuk
Editor D. O. Zvereva
Editors address: 630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, т. 8(383) 244-00-95
Editors publisher and printing house:
630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28,
т. 8(383) 244-06-62

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 8,8. Publisher's sheets: 6,5.
Circulation 1000 issues. Order № 101.
Format 70×108/16
Release date: 14.10.2025
Printed by Publishing House of the NSPU

Развитие человека в современном мире. 2025. № 3
Human Development in the Modern World. 2025, no. 3

Научная статья

УДК 159.9.019

Системный подход к пониманию произвольного воспроизведения в исследованиях Я. В. Большунова

Наталья Яковлевна Большунова¹

*¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье представлен жизненный и творческий путь известного психолога второй половины XX в. Я. В. Большунова в контексте исторических событий этого времени; описана его концепция произвольного воспроизведения как мнемического процесса и в связи с другими явлениями памяти. *Целью статьи* является изложение одной из интересных концепций системного понимания произвольного воспроизведения, незаслуженно забытой вследствие ранней смерти автора, а также по причине переключения интересов отечественных психологов с исследования когнитивных процессов на личность. Проблема воспроизведения и сейчас является одной из наименее исследованных среди мнемических процессов.

Анализ некоторых опубликованных работ и рукописей Я. В. Большунова показывает, что им были разработаны основные положения системного подхода в понимании строения произвольного воспроизведения. Концепция системного строения образована не только на основе богатейшего анализа различных исследований памяти того времени как зарубежных, так и особенно отечественных (А. А. Смирнов, А. Р. Лурия, Н. А. Рыбников, П. П. Блонский, П. И. Зинченко, Л. В. Занков, М. М. Розет, А. П. Нечаев, В. Я. Ляудис, Л. И. Красильщикова, Т. И. Корман, А. Г. Комм, Н. К. Киященко, З. М. Истомина, Ф. В. Иполлитов, Е. С. Махлах, В. И. Самохвалова, Р. Клацки, Р. Я. Голант, А. Бергсон и многие другие), но также на тщательно выстроенных экспериментах и точном анализе экспериментального материала.

Концепция воспроизведения содержит следующие основные положения: 1. Процессы узнавания и воспроизведения являются крайними вариациями функционирования механизма извлечения информации из памяти. 2. Репродуктивный процесс в акте воспроизведения опосредуется, в отличие от узнавания, самостоятельно продуцируемыми представлениями и речью. 3. Структура и механизм произвольного воспроизведения, в котором выделяются 4 базовых компонента: мотивационно-целевой, антиципационный, операционный и оценочный. 4. Подчеркивая активность произвольного воспроизведения, Я. В. Большунов выделяет такие его характеристики, как избирательность и реконструкция. 5. Механизм репродуктивного действия основан на репродуктивной задаче и репродуктивном намерении, что определяет избирательность процесса воспроизведения, а также обеспечивает предвосхищение

(антиципацию) в процессе произвольного воспроизведения, третий компонент репродуктивного акта – операционный, последний – оценочный, или санкционирование. Взаимодействие процессов реконструкции и санкционирования в процессе осуществления репродуктивного намерения выступает как психологический механизм произвольного воспроизведения. Рассмотрены также психофизиологические механизмы этого процесса с опорой на концепцию Е. И. Бойко о механизме второсигнальных управляющих импульсов, выявлены закономерности воспроизведения, связанные с информационными характеристиками воспроизводимого материала, особое внимание уделено процессу воспоминания.

Ключевые слова: жизненный путь; научная биография; память; воспроизведение; системный подход; структура; механизмы; развитие; современное состояние.

Для цитирования: Большунова Н. Я. Системный подход к пониманию произвольного воспроизведения в исследованиях Я. В. Большунова // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 3. – С. 7–25.

Original article

A systematic approach to understanding voluntary reproduction in the research of Ya. V. Bolshunova

Natalia Ya. Bolshunova¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article presents the life and creative path of the famous psychologist of the second half of the 20th century Yakov Vladimirovich Bolshunov in the context of historical events of that time; describes his concept of voluntary reproduction as a mnemonic process and in connection with other memory phenomena. The purpose of the article is to present one of the most interesting concepts of a systemic understanding of voluntary reproduction, undeservedly forgotten due to the early death of the author, as well as due to the shift of interests of domestic psychologists from the study of cognitive processes to personality. The problem of reproduction is now one of the least studied among mnemonic processes. An analysis of a number of published works and manuscripts by Ya. V. Bolshunov shows that he developed the main provisions of a systemic approach to understanding the structure of voluntary reproduction. The concept of systemic structure is based not only on the richest analysis of various studies of memory of that time, both foreign and especially domestic (A. A. Smirnov, A. R. Luria, N. A. Rybnikov, P. P. Blonsky, P. I. Zinchenko, L. V. Zankov, M. M. Rozet, A. P. Nechaev, V. Ya. Lyaudis, L. I. Krasilshchikova, T. I. Korman, A. G. Komm, N. K. Kiyashchenko, Z. M. Istomina, F. V. Ipolite, E. S. Makhlah, V. I. Samokhvalova, R. Klatsky, R. Ya. Golant, A. Bergson and many others), but also on carefully constructed experiments and precise analysis of experimental material. The concept of reproduction contains the following main provisions: 1. The processes of recognition and reproduction are extreme variations of the functioning of the mechanism for retrieving information from memory. 2. The reproductive process in the act of reproduction is mediated, in contrast to recognition, by independently produced ideas and speech. 3. The structure and mechanism of voluntary reproduction, in which four basic components are distinguished: motivational-goal, anticipatory, operational and evaluative. 4. Emphasizing the activity of voluntary reproduction, Ya. V. Bolshunov distinguishes such characteristics as selectivity and reconstruction. 5. The mechanism of reproductive action is based on the reproductive task and reproductive intention, which determines the selectivity of the repro-

duction process, and also ensures anticipation in the process of voluntary reproduction, the third component of the reproductive act is operational, the last is evaluative, or sanctioning. The interaction of the processes of reconstruction and sanctioning in the process of implementing the reproductive intention acts as a psychological mechanism of voluntary reproduction. The psychophysiological mechanisms of this process are also considered based on the concept of E. I. Boyko on the mechanism of second-signal control impulses, the patterns of reproduction associated with the information characteristics of the reproduced material are revealed, serious attention is paid to the process of recollection.

Keywords: life path; scientific biography; memory; reproduction; system approach; structure; mechanisms; development; current state.

For citation: Bolshunova N. Ya. A systematic approach to understanding voluntary reproduction in the research of Ya. V. Bolshunova. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 3, pp. 7–25. (In Russ.)

Введение. В качестве одного из признаков методологического кризиса в психологии нередко указывается некумулятивность психологического знания [38; 49]. По-видимому, частным случаем такой некумулятивности является забывчивость, утрата множества имен психологов и разработанных ими концепций вследствие резкого изменения в отношении их социальной востребованности, появления новых научных парадигм, моды. Действительно, такая перемена научных интересов случилась в конце прошлого века, когда исследования когнитивных процессов, в том числе памяти, почти исчезли из психологических журналов, исследовательские интересы в основном переместились в область личности.

Однако в настоящее время в связи с возрастанием объема информации, ускоренной цифровизацией, изменениями протекания у человека, особенно у детей, собственно когнитивных процессов (клиповое мышление, проблемы с осмысленным запоминанием и воспроизведением, сетевая психика, виртуальная лингвистика, лингвистика 2.0, или «общение от клавиатуры к экрану» и др.) вновь возникает необходимость тщательного изучения когнитивных процессов, изменений в их механизмах и протекании с целью более глубокого их понимания и предотвращения рисков, обусловленных чрезмерной цифровизацией [30; 42]. В числе прочего возникает необходимость анализа тех достижений в области исследования когнитивных процессов, которые были незаслуженно забыты в конце прошлого века. К таким исследованиям относятся работы Я. В. Большунова по проблеме системного подхода к пониманию воспроизведения и его развития в разные периоды детства.

Теоретическая часть. *Жизненный путь Я. В. Большунова.* Он родился в 1928 г. в с. Ивантеевка Пугачевского района Саратовской области в крестьянской семье Владимира Ивановича и Клавдии Петровны Большуновых. Всех предков и по мужской и по женской линии (история семьи известна начиная с середины XVIII в. благодаря Клавдии Петровне, удивительной сказительнице и собирательнице биографий всех родственников) отличали необыкновенная порядочность и честность, умение ответственно и даже как-то самозабвенно работать, ценилась и хорошая голова. Поэтому большинство, даже женщины, были грамотны, посещали церковно-приходскую школу.

По-видимому, все эти качества, да еще горячность, которая отличала Большуновых, привели к тому, что очень многие из них в первые послереволюционные десятилетия оказались «врагами народа» и «кулаками».

Отец Якова Владимировича Владимир Иванович также был репрессирован и оказался в лагере в Березняках на Урале. Жене Клавдии Петровне удалось уехать (сбежать из села) вслед за мужем и перевести с собой всех детей (своих братьев и сестер мужа).

Клавдия Петровна была очень одаренным человеком: сказительница, рассказы которой о прошлом, пережитом, сопровождались песнями, пританцовываниями, плачем, смехом и никого не оставляли равнодушным.

Со временем Владимира Ивановича за хорошую работу перевели в вольноотпущенники. Жили в бараке, где одна семья от другой отделялась занавеской. Сумели заработать на дом с огородами. Жили трудно. Владимир Иванович работал на химических заводах в Березняках, очень много работал по хозяйству, чтобы прокормить семью. Умер в 1944 г.

Старший брат Якова Владимировича к тому времени уже был на фронте. Ушел туда добровольцем, совершил подвиг, был награжден орденом Красной звезды. Был необыкновенно музыкально одаренным человеком, музыкального образования не получил, но любым инструментом овладевал мгновенно. Средний, рожденный в бараке, – преподавал физику в училище, печатался с юмористическими рассказами, самый младший, рожденный через четыре месяца после смерти отца, стал поэтом.

Вот такая трудная история семьи, сохранившей и вырастившей в самых неимоверных условиях достойных, талантливых детей.

Я. В. Большунов был сыном своего рода и своего века. Ему была свойственна глубочайшая порядочность, достоинство, работоспособность, горячность и умение отстаивать свою позицию перед людьми любого уровня власти. Он был любимым преподавателем многих поколений студентов, умел увлечь своих учеников научной работой, учил думать, наблюдать, тщательнейшим образом относиться к исследованиям, был душой любой компании, не предавал друзей и близких.

После окончания школы в Березняках в 1945 г. Яков Владимирович поступил в Казанский университет на историко-филологический факультет. Ему прочили будущее большого поэта. Однако встреча с замечательным ученым и педагогом В. С. Мерлиным изменила судьбу Я. Большунова. В 1950 г. он закончил отделение русского языка, логики и психологии историко-филологического факультета Казанского университета, где выполнял научные исследования под его руководством, и поступил в аспирантуру Научно-исследовательского института психологии АПН РСФСР (ПИ РАО). Научные и личные связи с Вольфом Соломоновичем сохранялись на протяжении всей жизни.

В аспирантуре работал под руководством Е. И. Бойко, о котором всегда говорил очень тепло. В 1954 г. им была защищена диссертация «Отсроченное восстановление запоминаемого материала (реминисценция)». Работал также в этот период в школе в Москве, вел русский язык и литературу.

Преподавал психологию в Куйбышевском учительском институте (НСО) до момента его преобразования в училище в 1956 г., а также в Кустанайском педагогическом институте, затем в Ульяновском педагогическом институте на факультете дошкольного воспитания. В 1961–1964 гг. по направлению Министерства просвещения СССР преподавал психологию в Берлинском университете им. Гумбольта, затем в Эрфуртском университете.

После возвращения в Ульяновск в 1968 г. стал основателем кафедры психологии Ульяновского государственного педагогического института имени И. Н. Ульянова.

Некоторое время был секретарем парторганизации института. В 1980–1981 гг. преподавал психологию в Новосибирском педагогическом университете.

Долгие годы был руководителем регионального Ульяновского отделения общества психологов СССР, участник всех съездов Общества психологов того периода.

Осуществлял руководство научной работой некоторых сотрудников педагогического института и других работников города (В. М. Соловьев, Н. И. Гнедова, Е. Л. Яковлева, К. А. Сабитов, Л. Г. Рязанова, Р. С. Петровичева и др.). Под его руководством была защищена кандидатская диссертация Л. Г. Рязановой «Влияние мотивов деятельности на воспроизведение в экстремальных условиях».

Стал основателем династии психологов: дети – Андрей Яковлевич Большунов, Наталья Яковлевна Большунова, а также внучка София Андреевна Большунова, закончили факультет психологии МГУ, внуки Роман Владимирович и Яков Владимирович Большуновы – факультет психологии Новосибирского государственного педагогического университета.

В заключение этой части статьи хотелось бы отметить, что в отечественной психологии немало полузабытых по разным причинам имен ученых XIX–XX вв., в значительной степени по причинам многочисленных «перестроек» как в политической, так и научной жизни. Практически не упоминаются, например, в современных исследованиях имена П. П. Блонского, А. П. Нечаева, Н. А. Рыбникова, Е. И. Бойко, А. И. Липкиной, Т. И. Корман, З. М. Истоминой, Е. С. Махлах, Ф. В. Ипполитова, В. В. Суворовой и многих других, внесших немалый вклад в отечественную психологию. Данная статья – попытка восполнить хотя бы в малой мере этот пробел в истории отечественной психологии.

Системный подход к пониманию произвольного воспроизведения. Проблема памяти и особенно проблема воспроизведения запоминаемого материала была основным научным интересом на протяжении всей жизни Я. В. Большунова [7–29]. Яков Владимирович к 1981 г. подготовил рукопись учебного пособия, которое, скорее, соответствует по содержанию монографии: «Психология и педагогика произвольного воспроизведения» для студентов психологических факультетов и педагогов. Издать ее он так и не успел. В рукописи изложены основные материалы его обширных и детальных исследований, осуществленных на детях и взрослых, с применением различного материала и различных экспериментальных моделей.

Во введении к пособию он писал: «Воспроизведение является одним из основных процессов памяти. Оно постоянно требуется в умственной деятельности людей. По его результатам нередко судят об уровне функционирования памяти человека. “Отказы” памяти, забывание чаще всего связаны с трудностями или нарушениями именно процесса воспроизведения, в особенности произвольного. Обычно человек хранит в своем мозгу гораздо больше информации, чем может преднамеренно актуализировать ее в нужный момент» [20, с. 3]. Он считал, что воспроизведение является наименее исследованным среди мнемических процессов.

Это положение справедливо и в настоящее время. В значительном количестве исследований представлены материалы, касающиеся особенностей и механизмов запоминания, факторов, влияющих на запоминание, характеристик различных видов памяти, количество которых в последнее время существенно увеличилось. Так, например, наряду с классическими исследованиями произвольной и произвольной, кратковременной, оперативной и долговременной, непосредственной и опосредованной памяти, а также типами памяти по содержанию (образная, словесно-логи-

ческая, эмоциональная и т. д.) запоминаемого материала, рассматриваются и такие виды памяти, как рабочая¹, пространственная, проспективная, автобиографическая, историческая и др. В контексте нейропсихологического и биохимического подхода исследуются соответствующие факторы и механизмы запоминания, в рамках кибернетического подхода рассматриваются соотношение объема памяти и количества информации, механизмы перекодирования информации с целью увеличения объема запоминания.

Однако, несмотря на расширение и обогащение научных интересов в сфере памяти, проблема воспроизведения в современной психологии за редким исключением практически не затрагивается [40; 44].

Ссылаясь на позицию А. Р. Лурия относительно процесса воспроизведения «... именно здесь мы имеем дело с подлинной специальной мнестической деятельностью, структура которой приближается к решению задачи и проявляет черты, общие с другими познавательными процессами, связанными с “декодированием” прежде использованных кодов» [37, с. 13], Я. В. Большунов полагал, что исследование процесса воспроизведения как *системы* имеет существенное теоретическое значение для понимания узловых моментов общей теории памяти человека [36]. Причем особое значение имеет понимание составных компонентов структуры и психологических механизмов процесса произвольного воспроизведения, которое является сложным и специфическим актом умственной деятельности.

В то же время его исследования всегда были обращены к практике, поскольку «произвольное воспроизведение более непосредственно, чем запоминание, связано с актуальными требованиями жизни и деятельности» [20, с. 4]. Репродукцию нужного материала он рассматривает как готовность памяти ответить на запрос текущего момента, что важно как в профессиональной деятельности, так и в учебной деятельности школьников.

Психолого-педагогические стороны репродуктивной деятельности подробно описаны в некоторых публикациях [14; 19; 20 и др.] и в заключительных главах пособия Я. В. Большунова.

Важная часть его исследований посвящена, с одной стороны, обоснованию того, что узнавание и воспроизведение выступают как единый процесс общей теории памяти, отличаясь в то же время по некоторым механизмам, понимание которых имеет не только общетеоретическое и методологическое значение, но может быть учтено в практике развития памяти, начиная с детства; вместе с тем показана специфика именно акта воспроизведения как системного явления.

Специфика воспроизведения рассматривается автором через сопоставление с процессом узнавания. В отличие от группы исследователей, которые, как считает Я. В. Большунов, преувеличивают различия между узнаванием и воспроизведением (например, Р. Клацки [33, с. 254]), он считает, что «узнавание, в особенности сукцессивное, тесно связано в воспроизведении и нередко переходит в него» [20, с. 56].

Воспроизведение, в отличие от узнавания, понимается Я. В. Большуновым как «актуализация мнемических следов без опоры на восприятие запечатленных в них объектов» [20, с. 58]. В то же время оба мнемических процесса являются одним репродуктивным актом, но в ситуации узнавания опосредуемых (но не детерминиро-

¹ Представляет совокупность различных видов памяти, которая обеспечивает хранение и использование ограниченного объема информации, необходимой для выполнения определенной работы (деятельности) в пределах относительно небольшого временного отрезка.

ванных!) перцептивными структурами. Иной механизм включается при воспроизведении. «Репродуктивный процесс в акте воспроизведения опосредуется, главным образом, не наличными образами восприятия, а самостоятельно продуцируемыми представлениями и речью, являясь тем самым избирательным и более активным. Причем *избирательность* его связана с рядом факторов: опытом, переживанием, условиями и задачами деятельности. *Активность* же воспроизведения особенно ярко проявляется в реконструкции исходного материала (его качественном и количественном изменении), которая особенно хорошо наблюдаема при пересказывании логически связного материала (при котором фиксируются обобщение, объединение двух или нескольких смысловых звеньев оригинала, дробление частей, детализация, смысловые дополнения, повторение, употребление синонимов, изменение последовательности частей материала, их пропуск, искажение смысла текста в целом или в деталях)» [20, с. 58].

Процессы узнавания и воспроизведения являются крайними вариациями функционирования механизма извлечения информации из памяти, между которыми (актуализация следа без опоры на восприятие, т. е. воспроизведение и актуализация с опорой на идентичное восприятие – узнавание) могут существовать различные формы актуализации следа с опорой на неидентичные восприятия (например, по ассоциации). Причем воспроизведение, с точки зрения Я. В. Большунова, всегда включает в себя элементы узнавания: содержание воспроизведения оценивается человеком как «то» или «не то», т. е. должно быть узнано как некое событие, действительно произошедшее в прошлом. Тесно связаны с узнаванием и различные приемы воспроизведения: образы, всплывающие в сознании в процессе реинтеграции, воспроизводящего повторения и пр. должны быть узнаны как соответствующие задаче воспроизведения [20, с. 57].

Указанное положение доказано эмпирически в достаточно сложно организованном эксперименте, ориентированном на сравнительное исследование успешности воспроизведения и узнавания редко и часто употребляемых слов [25; 26; 28; 29]. Опыты заключались в следующем: испытуемому предъявлялось по очереди, через мнемометр 15 слов (редких или частых в зависимости от серии). Время экспозиции одного слова ограничивалось 3 секундами. После этого испытуемому предлагали бланк, на котором предъявляемые слова были представлены среди слов дистракторов – в случайном порядке. Перед испытуемым ставилась задача опознать ранее предъявляемые слова. Опыт повторялся 4 раза (четыре пробы хватало большинству испытуемых для того, чтобы добиться полного и безошибочного узнавания).

В эмпирическом исследовании фиксировались следующие результаты: число предъявлений, необходимых для полного и безошибочного узнавания, число воспроизведенных в результате эксперимента слов, ошибки при узнавании и воспроизведении. Было выявлено, что при узнавании могут наблюдаться два вида ошибок. Предъявляемые слова могут не опознаваться среди слов дистракторов («то» принимается за «не то» – ошибки I типа). Кроме того, могут наблюдаться ошибки вида – «не то» принимается за «то» (II тип ошибок). В этом случае фоновые слова в списке для опознания принимаются за те, которые предъявлялись для запоминания. При воспроизведении возможно фиксировать лишь ошибки припоминания слов, не входящих в предъявляемый для запоминания ряд (II тип) [17; 20, с. 57–60].

С точки зрения Я. В. Большунова, разведение типов ошибок весьма существенно для обоснования единства и в то же время выделения специфики узнавания и вос-

произведения. Известный исследователь памяти Р. Клацки, обосновывая различия узнавания и воспроизведения, опирается на факт лучшего узнавания редких слов, связывая его с тем, что частые слова легче ассоциируются с фоновыми, вследствие чего функциональная готовность следов, соответствующих словам дистракторов, повышается. Это ведет к их ошибочному опознанию («не то» принимается за «то»). Согласно такому объяснению, при опознавании частых слов легче возникают ошибки II типа [33, с. 253–255]. Однако эксперимент показал, что число предъявлений материала, необходимых для полного и безошибочного узнавания редких слов, значительно превосходит соответствующее число для частых слов. Следовательно, эффективность узнавания частых слов значительно выше, чем редких. Различия по узнаванию частых и редких слов выражены даже сильнее, чем при их воспроизведении (с учетом того, что воспроизведение в данном опыте учитывалось после многократного повторения материала, ведущего к его усвоению). При узнавании редких слов преимущественно встречаются ошибки II типа (не «то» принимается за «то»). Именно за счет них снижаются показатели узнавания редких слов.

Результаты опыта трактуются Я. В. Большуновым как серьезный довод «в пользу гипотезы одного репродуктивного акта, только опосредуемого (но не детерминированного!) в случае узнавания перцептивными структурами». Об этом свидетельствует способность человека к «отграничению» в ходе узнавания («испытываемый, следовательно, оценивает восприятия либо как “опоры”, либо как “помехи” для репродукции, он выделяет репродуктивный процесс из восприятия») [19; 20, с. 60]. При этом под «отграничением» понимается «процесс, обеспечивающий избирательный, целенаправленный характер воспроизведения, Л. В. Занков называет отграничением. Он показывает, что произвольное воспроизведение связано с отграничением припоминаемого содержания от любого другого родственного содержания, какое имеется в памяти субъекта. Иначе говоря, воспроизведя преднамеренно определенный материал, человек стремится вспомнить именно нужное для него содержание, для чего требуется “сознание” своеобразия данного содержания по сравнению с другими» [31, с. 239].

Важно также подчеркнуть, что количество ошибок II типа резко снижается при узнавании частых слов, при этом снижение показателей узнавания частых слов происходит в основном за счет ошибок I типа.

Я. В. Большунов пишет в пособии, дискутируя с Р. Клацки: «Эти факты, очевидно, противоречат гипотезе Р. Клацки. Вместе с тем трудно не согласиться, что частые слова легче ассоциируются с дистракторами и провоцируют тем самым на ошибки II типа. Однако возможно, что именно этим и обусловлено снижение количества ошибок II типа при узнавании частых слов! Легкая ассоциируемость запоминаемых слов с дистрактором ведет и к тому, что “отграничение” при узнавании становится трудной задачей, требующей умственной работы. Это может приводить к актуализации операций, обеспечивающих отграничение. За счет этого и снижается число ошибок II типа. Ошибки I типа не связаны прямо с отграничением. Здесь на первый план выступает невозможность актуализации материала или его забывание. Гипотеза Р. Клацки не учитывает активного характера узнавания, включающего интеллектуальные и специальные репродуктивные операции. Возможно, она применима и к тем случаям, когда задача на узнавание не осознана, процесс узнавания протекает произвольно» [20, с. 59].

Указанное замечание играет важную роль в дальнейшем анализе структуры произвольного воспроизведения.

Несомненно, воспроизведение требует от субъекта большей активности, чем узнавание. Вспомнить материал труднее, чем опознать его в процессе повторного восприятия. Репродуктивный процесс в акте воспроизведения опосредуется, главным образом, не наличными образами восприятия, а самостоятельно продуцируемыми представлениями и речью.

Рассматривая активность процесса воспроизведения, Я. В. Большунов выделяет такие его характеристики, как избирательность (соответствие воспоминаний жизненному опыту, эмоциональным состояниям, задачам деятельности и пр.) и реконструкция. Именно вследствие избирательности оно, как правило, подвержено различного рода реконструкциям (обобщение или дробление исходного содержания в текстах, детализация, смысловые дополнения или искажения, повторение и пр.), причем характер реконструкций может быть разным в зависимости от возраста, целей и задач деятельности. Рассматривая такие виды воспроизведения, как непроизвольное и произвольное, Я. В. Большунов особо выделяет произвольное опосредованное воспроизведение, которое уже сближается с мыслительной деятельностью человека, выступая как такой познавательный-волевой акт, в ходе которого забытое восстанавливается, говоря словами П. П. Блонского, «при помощи мышления» [4, с. 320].

Воспроизведение поэтому понимается как системное образование [36], как «специфическое интеллектуальное действие субъекта, направленное на решение репродуктивной задачи, имеющее свои способы выполнения, обусловленное социальными требованиями к личности и зависящее от ее мотивов» [20, с. 85].

Особый интерес представляют разработанные на основе анализа литературных источников и многочисленных экспериментально полученных данных структура и механизм произвольного воспроизведения. Я. В. Большунов выделяет четыре «важнейших компонента произвольного воспроизведения: мотивационно-целевой, антиципационный, операционный и оценочный. Все они структурно и функционально связаны друг с другом, благодаря чему выступают как звенья особого целостного интеллектуального действия, которое принято называть репродуктивным» [20, с. 86].

Рассмотрим механизм воспроизведения, как его понимает Я. В. Большунов. Стержневым процессом мотивационно-целевого компонента является вычленение и принятие субъектом репродуктивной задачи, которая, в отличие от мнемической, направлена не на запоминание некоторого объекта, а именно на воспроизведение, в том числе в будущем. При этом репродуктивная задача может существенно изменять результаты воспроизведения. Так, исследование показало, что под влиянием специальных задач существенно изменяются количественные и качественные характеристики воспроизведения, например, при задаче на воспроизведение только главного в тексте, или задаче воспроизведения содержания как можно полно. В первом случае при воспроизведении «выпадает конкретизирующее содержание, соединительные звенья, виды реконструкции текста включают в себя обобщение и объединение исходных смысловых звеньев и пр.»; во втором – воспроизведение включает в себя различные стороны конкретизации ситуации рассказа, меняется характер реконструкций при воспроизведении (дробление текста, привнесение нового содержания, детализация и повторение отдельных мыслей) [12; 13; 14; 34; 45].

Репродуктивная задача, таким образом, определяет избирательность процесса воспроизведения. Более того, она, может быть, даже в недостаточно сформули-

рованном виде, выступает как механизм предвосхищения в процессе произвольного воспроизведения – «это не просто аморфное, никак не регулируемое “предчувствие” припоминаемого содержания». «Антипационное знание определенным образом упорядочено, так как складывается в соответствии с критериями, которые заданы конкретной репродуктивной задачей» [18, с. 95].

Я. В. Большунов рассматривает антипационный компонент произвольного воспроизведения в соответствии с концепцией П. К. Анохина как своеобразное психологическое проявление акцептора действия [1]. В связи с принятием репродуктивной задачи формируется репродуктивное намерение, которое является формой субъективного отражения и переживания задачи. Оно соотносится с принятием решения на воспроизведение, отвечающее требованиям задачи. Понятие репродуктивного намерения дает возможность понимания взаимоотношений мотивационно-целевого и антипационного блоков репродуктивного действия. «С одной стороны, обогащение акцептора результатов воспроизведения происходит, очевидно, за счет уточнения, спецификации репродуктивного намерения. С другой стороны, антипационии сами могут вести к изменениям, модификациям намерения, а через это и к преобразованию репродуктивной задачи» [20]. Намерение выступает как осознание отношения между репродуктивной задачей и предвосхищениями, выражающими возможность ее решения.

Третьим обязательным компонентом репродуктивного акта является операционный, включающий в себя определенные интеллектуальные операции, благодаря которым происходит реализация репродуктивного намерения (блокирование, репродуктивный поиск, припоминание, анализ, синтез, конкретизация, обобщение и др.) [20].

Наконец, последним, замыкающим компонентом структуры репродуктивного действия является оценочный, или санкционирование. «Здесь текущие результаты действия соотносятся с представлениями, образующими содержание намерения (т. е. предвосхищениями, отражающими возможность решения репродуктивной задачи)» [20, с. 100]. Санкционирование выступает в функции регулятора, субъективного критерия успешности или неуспешности репродуктивного действия, побуждая к его продолжению или завершению [15; 20]. Позитивная санкция в процессе припоминания оценивается как достигнутый результат: «это то». Негативная санкция «это не то» побуждает к дальнейшему поиску. В качестве механизма санкционирования Я. В. Большуновым рассматривается сличение, связанное с антипационным компонентом, благодаря этому достигается определенная ориентировка человека в актуализированном материале.

Взаимодействие процессов реконструкции и санкционирования в ходе осуществления репродуктивного намерения выступает как психологический механизм произвольного воспроизведения.

Основной функцией произвольного воспроизведения, по мнению Я. В. Большунова, «является вызывание в памяти потребного субъекту содержания его прошлого опыта. Если это удастся и забытое переводится на оперативный уровень, то тем самым достигается приспособительный эффект репродуктивного акта, все компоненты произвольного воспроизведения представляют собой стадии реализации его основной функции, направлены на ее осуществление, подчинены ей. Поэтому она может рассматриваться как системообразующий фактор репродуктивного действия» [15; 20, с. 105].

Рассматривая психофизиологические механизмы произвольного воспроизведения, Я. В. Большунов, опираясь на эмпирические данные, исходит из того, что репродуктивная задача вызывает избирательную активацию определенных функ-

циональных структур мозга. Опираясь также на идеи своего учителя Е. И. Бойко [5; 6] и работы Н. И. Чуприковой [47; 48] о механизме второсигнальных управляющих импульсов, Я. В. Большунов полагает, что «благодаря второсигнальным управляющим импульсам, возникающим под влиянием репродуктивной задачи, может, по-видимому, изменяться функциональное состояние соответствующих нервных следов. В результате создается своеобразное распределение уровней возбудимости в системах ранее замкнутых связей. Нервные следы оказываются в различной готовности к функционированию. Это ведет к тому, что возбуждение начинает распространяться избирательно. Тем самым обеспечивается направленная актуализация нервных связей, соответствующих стоящей перед человеком репродуктивной задаче» [18; 20, с. 114]. «Их источником является, по-видимому, мозговая энграмма² репродуктивного намерения, возникающая под влиянием определенного запроса к памяти человека. Второсигнальные управляющие положительные импульсы активируют следы прошлого опыта, ассоциированные с признаками требуемого воспроизведения. В результате происходит избирательное повышение готовности к функционированию тех следов памяти, которые соответствуют стоящей перед субъектом репродуктивной задачи» [35, с. 39; 20, с. 121].

Интересно отметить, что современные нейropsychологические исследования процесса воспоминания актуализируют близкие подходы к пониманию этого явления: «ошибки предсказания создают условия, которые способствуют обновлению памяти, побуждая гиппокамп отказаться от текущих предсказаний и сделать воспоминания гибкими», – пишут авторы исследования, в котором специально инициируются процессы реконструкции при воспроизведении [54].

Особое внимание Я. В. Большуновым уделялось исследованию воспоминаний, которые представляют особого вида воспроизведения прошлого опыта личности и могут быть как произвольными, так непроизвольными. Важным и основным признаком воспоминаний является то, что они осознаются субъектом как события его прошлого, которые локализованы во времени и пространстве.

Воспоминания особым образом связаны с процессом развития личности, как правило, они выступают как «сложные, эмоционально окрашенные представления, которые субъект соотносит с некоторыми моментами своей биографии» [15, с. 58]. Память о прошлых событиях, как показали исследования Я. В. Большунова, фиксируется уже у детей 4–5 лет, постепенно усложняясь и обогащаясь с возрастом, жизненным опытом и развитием самосознания. Примечательно, что вслед за С. Л. Рубинштейном ученый называет ее «исторической памятью», в которой «... выражается единство нашего личного сознания» [41, с. 306].

Одним из первых в отечественной психологии Я. В. Большунов осуществил исследование ранних воспоминаний детства. Эта проблема недостаточно представлена и в современных работах, но является весьма значимой, поскольку воспоминания, относящиеся к прошлому в жизненном пути человека, входят в закреплённый опыт личности, составляют основу ее автобиографической и исторической памяти [21].

Особенно важные данные были получены в исследовании особенностей ранних воспоминаний детства у лиц разного возраста (от дошкольников до взрослых). Ранние воспоминания чаще всего выступают в виде ярких, эмоционально насыщенных образов. Полученные сведения показали, что у старших школьников и взрослых

² След памяти, энграмма и временная связь являются синонимами, по мнению ряда физиологов.

«первые» воспоминания чаще относятся к более ранним годам жизни (3–4 года), чем у детей 8–11 лет (к 5–6 годам). Такой сдвиг в отношении ранних воспоминаний детства наблюдается в подростковом и юношеском возрасте и, по-видимому, отражает усиление по мере взросления интереса подростка и юноши к самому себе, становление рефлексии и самосознания.

Представляют также интерес данные относительно эмоционального тона (ЭТ) ранних воспоминаний детства. Анализ протоколов бесед о ранних воспоминаниях свидетельствует, что актуализируемые впечатления чаще всего сопровождаются и определенными эмоциями, при этом воспоминания чаще имеют отрицательный ЭТ (51 %), воспоминания о счастливых моментах детства составляют 37,7 %, на «сложные» и «прочие» события приходится 11,3 % (эмоционально амбивалентные, неоднозначные, индифферентные, неопределенные и пр.). Полученные данные некоторым образом согласуются с данными, сообщаемыми некоторыми исследователями (В. и К. Анри, П. П. Блонский), но существенно расходятся с теми, которые сообщаются З. Фрейдом³ [46]. Я. В. Большуновым на основе статистического анализа было показано, что неприятные события детства репродуцируются заметно чаще, чем остальные, хотя это преобладание выступает не столь резко, как в исследованиях П. П. Блонского.

Выявленный феномен интерпретируется Я. В. Большуновым в контексте сформулированных уже представлений о значении ранних воспоминаний (конфликты, опасные ситуации, неудовлетворенные потребности и пр.) как вклад в опыт личности, в автобиографическую и историческую (по С. Л. Рубинштейну [41]) память.

В процессе многолетних исследований в контексте системного подхода к пониманию воспроизведения Я. В. Большуновым выявлены также закономерности произвольного воспроизведения, такие как влияние семантической информации на ход репродуктивного акта, которая является основой для организации материала в ходе его репродуцирования и облегчает его воспроизведение [16], особенности реминисценции, которая обнаруживается при непосредственном и отсроченном (повторном) воспроизведении частично заученного материала вследствие ослабления интерференционной задержки при достаточной устойчивости временно тормозимых мнемических следов и при опоре на ассоциированные с ними представления и мысли [7; 8; 9; 10], особенности воспроизведения в процессе общения [27], индивидуальные особенности воспроизведения в экстремальной ситуации (экзамена, например) [22; 23], что требует, с одной стороны, психологически правильной деликатной организации различного рода проверочных ситуаций (например, ЕГЭ), а с другой, – особой подготовки психологически уязвимых людей, особенно детей, о закономерностях развития произвольного и непроизвольного запоминания в различных периодах детства, особенно дошкольного, о педагогических аспектах развития произвольного воспроизведения и пр.

Научные интересы Я. В. Большунова не ограничивались исследованиями проблем памяти и воспроизведения, но связаны были также с историко-педагогическими и историко-психологическими исследованиями (например, анализ взглядов на психическое развитие детей в педагогических произведениях Л. Н. Толстого) [11]; философские вопросы понимания психического [24]; как филолог Я. В. Большунов отлично знал художественную литературу, рукописи его лекций содержат их вели-

³ З. Фрейд считал, что взрослыми чаще воспроизводятся безразличные и второстепенные факты своей детской биографии.

колепный психологический анализ и иллюстрации к психическим явлениям. Следует отметить, что лекции Я. В. Большунова отличались строгой логикой, смысловой наполненностью, выверенностью идей, и в то же время живостью, образностью и доступностью изложения.

Заключение. Таким образом, важно отметить, что для отечественной и зарубежной психологии XX в. был характерен ярко выраженный интерес к исследованию когнитивных процессов, в том числе к исследованиям в области памяти. Однако проблема собственно воспроизведения как особого системно организованного явления в структуре памяти рассматривалась за редким исключением немногими, здесь особое значение имеют работы Я. В. Большунова [2; 32; 34; 39]. В настоящее время в связи с процессами глобальной цифровизации, «перепроизводством информации и ее потребления» [42], почти неограниченными возможностями ее хранения и неограниченного пользования ею психологи и психофизиологи вновь обращаются к исследованию когнитивных процессов и механизмов памяти как в контексте выделения сходства и различия человеческого интеллекта и искусственного [44; 53; 54; 55], возможности их взаимозамены [52], так и в аспекте рисков утраты и редукции человеком когнитивного потенциала, в том числе возможностей своей памяти [44]. Во всяком случае, нами обнаружено в ряде исследований памяти детей дошкольного возраста снижение продуктивности произвольного воспроизведения. В контексте этих данных исследования Я. В. Большунова более чем полувекковой давности приобретают особое значение и требуют развития в свете современных проблем психологии человека.

Список источников

1. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системной организации функций. – М.: Наука, 1973. – С. 5–61.
2. Арсенина Н. В. Механизмы реминисценции // Психологические исследования. – 1977. – Вып. 7. – С. 100–107.
3. Блонский П. П. Психологический анализ припоминания // Ученые записки Государственного научно-исследовательского института психологии. – 1940. – Т. 1. – С. 517–542.
4. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.
5. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.
6. Бойко Е. И. Узловые проблемы высшей нейродинамики // Пограничные проблемы психологии и физиологии. – М.: АНП РСФСР, 1961. – С. 7–20.
7. Бойко Е. И. Механизмы умственной деятельности. – М.: Педагогика, 1976. – 247 с.
8. Большунов Я. В. Отсроченное восстановление запоминаемого материала (реминисценция) // Доклады на совещании по вопросам психологии. – М., 1954. – С. 333–346.
9. Большунов Я. В. Отсроченное восстановление запоминаемого материала (реминисценция): дисс. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук (по психологии). – М.: [б. и.], 1954. – 14 с.
10. Большунов Я. В. Проявление отрицательной индукции в процессе заучивания словесного материала // Вопросы психологии. – 1959. – № 5. – С. 79–89.
11. Большунов Я. В. Реминисценция словесного материала // Психология. Ученые записки Кустанайского педагогического института. – 1959. – Т. 5. – С. 99–139.

12. *Большунов Я. В.* Проблема психического развития детей в педагогических произведениях Л. Н. Толстого // Л. Н. Толстой: материалы межвузовской научной конференции, посвященной 50-летию со дня смерти писателя. – Кустанай: Кустанайский педагогический институт, 1961. – С. 235–243.
13. *Большунов Я. В.* К характеристике заучивания многочленных рядов // Психология. Ученые записки Кустанайского педагогического института. – 1959. – Т. 5. – С. 70–99.
14. *Большунов Я. В.* Влияние специальных задач на процесс произвольного воспроизведения // Память и ее развитие. – Ульяновск, 1973. – С. 5–25.
15. *Большунов Я. В.* Различия краткого и полного воспроизведения текста в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 56–61.
16. *Большунов Я. В.* Санкционирование как необходимый компонент произвольного узнавания и воспроизведения // Память и ее развитие. – Ульяновск, 1976. – Вып. 2. – С. 21–40.
17. *Большунов Я. В.* Воспроизведение семантически неравнозначных частей связного текста // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 114–120.
18. *Большунов Я. В.* К характеристике структуры произвольного воспроизведения // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С. 91–97.
19. *Большунов Я. В.* К вопросу о психофизиологических механизмах произвольного воспроизведения // Вопросы психологии. – 1980. – № 6. – С. 83–89.
20. *Большунов Я. В.* Педагогические аспекты произвольного воспроизведения // Проблемы коммуникативной и познавательной деятельности личности. – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический институт им. И. Н. Ульянова, 1981. – С. 62–70.
21. *Большунов Я. В.* Психология и педагогика произвольного воспроизведения: уч. пособие для студентов психологических факультетов и педагогов. – Новосибирск, 1981. – 257 с.
22. *Большунов Я. В., Большунова Н. Я.* Динамика воспоминаний о ранних событиях детства в процессе развития личности // Вопросы психологии личности. – Ульяновск, 1977. – С. 66–80.
23. *Большунов Я. В., Рязанова Л. Г.* О некоторых индивидуальных особенностях воспроизведения учебного материала на экзамене // Память и ее развитие. – Ульяновск, 1976. – Вып. 2. – С. 40–54.
24. *Большунов Я. В., Рязанова Л. Г.* Особенности воспроизведения материала на экзамене в зависимости от мотивационной активности школьников // Личность и познавательная деятельность. – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический институт им. И. Н. Ульянова, 1978. – С. 33–40.
25. *Большунов Я. В., Сафрошкин В. Г.* Проблема соотношения материального и психического в книге В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм» // Ученые записки Ульяновского государственного педагогического института им. И. Н. Ульянова. – 1961. – Т. 17, вып. 2. – С. 88–118.
26. *Большунов Я. В., Соловьев В. М.* Соотношение между запоминанием слов и частотой их использования в ассоциативном эксперименте // Вопросы психологии. – 1968. – № 6. – С. 71–76.
27. *Большунов Я. В., Соловьев В. М.* К вопросу о времени реакции на предъявление равновероятных слов // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С. 145–147.
28. *Большунов Я. В., Соловьев В. М., Опарина Н. С.* Особенности воспроизведения вербального материала в условиях опосредованного общения // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 108–115.
29. *Большунов Я. В., Соловьев В. М., Яковлева Е. Л.* О статистических проявлениях слов при субъективной оценке их частоты и в условиях ассоциативного эксперимента // Память и ее развитие. – Ульяновск, 1973. – С. 26–30.

30. *Большунов Я. В., Сохор А. М.* К вопросу о соответствии между запоминанием и информативностью связных сообщений // *Память и ее развитие*. – Ульяновск, 1976. – Вып. 2. – С. 54–66.
31. *Большунова Н. Я.* Организация цифровой среды или развитие цифровой компетентности – выборы цифрового образования // *Л. С. Выготский и А. Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках: материалы международного конгресса по культурно-исторической психологии, посвященного памяти Ж. М. Глоzman (г. Новосибирск, 15–17 ноября 2022 г.)* / под ред. Т. Э. Сизиковой, Г. С. Чесноковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. – С. 70–77.
32. *Занков Л. В.* Психология воспроизведения: дисс. ... д-р психол. наук. В 2-х т. – М., 1941.
33. *Красильщикова Л. И.* О соотношении между запоминанием и воспроизведением // *Вопросы психологии*. – 1955. – № 3. – С. 77–89.
34. *Клацки Р.* Память человека. Структуры и процессы. – М.: Мир, 1978. – 319 с.
35. *Комм А. Г.* Реконструкция в воспроизведении // *Советская педагогика*. – 1941. – № 1. – С. 94–103.
36. *Кругликов Р. И.* О феномене напоминания // *Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова*. – 1971. – Т. 21, № 2. – С. 419–422.
37. *Ломов Б. Ф.* Психические процессы и общение // *Методологические проблемы социальной психологии*. – М.: Наука, 1975. – С. 151–164.
38. *Лурия А. Р.* Материалы и курсы лекций по общей психологии. Т. 3. Внимание и память. – М.: Московский государственный университет, 1975. – 104 с.
39. *Мазилев В. А.* Методология психологической науки: история и современность: монография. – Ярославль: Международная академия психологических наук, 2007. – 362 с.
40. *Мансур А. М.* Проблема готовности памяти к воспроизведению: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1974.
41. *Меньшикова Г. Я., Савельева О. А., Ковязина М. С.* Оценка успешности воспроизведения эгоцентрических и аллоцентрических пространственных репрезентаций при использовании систем виртуальной реальности // *Национальный психологический журнал*. – 2018. – № 2 (30). – С. 113–122. DOI: 10.11621/npj.2018.0212.
42. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
43. *Рыжов В. А., Новоточинов А. А., Фадеева Т. И.* Эволюция и структурный сдвиг роли ИТ или к вопросу обустройства «интеллектуальных месторождений» и судьбах «интеллектуальных» реформ [Электронный ресурс] // *Сети, когнитивная наука, управление сложностью*. – URL: <https://spkurdyumov.ru/networks/evolyuciya-i-strukturnyj-sdvig-rol-i-it/> (дата обращения: 02.05.2025).
44. *Рязанова Л. Г.* Влияние мотивов деятельности на воспроизведение в экстремальных условиях: дисс. ... канд. психол. наук. – Алма-Ата, 1977. – 124 с.
45. *Савельев А. Е.* Концепции памяти: история развития и современные исследования // *Вестник Краснодарского университета МВД России*. – 2012. – № 2 (16). – С. 88–92.
46. *Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов*. – М.: Просвещение, 1966. – 423 с.
47. *Фрейд З.* Психопатология обыденной жизни. – М.: Современные проблемы, 1926. – 256 с.
48. *Чуприкова Н. И.* Слово как фактор управления высшей нервной деятельности. – М.: Просвещение, 1967. – 327 с.
49. *Чуприкова Н. И.* Проблема детерминации поведения человека и некоторые психофизиологические механизмы второй сигнальной системы // *Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии*. – М.: Педагогика, 1978. – С. 153–167.

50. Юревич А. В. Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 3–18.
51. Bartlett F. C. Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology. – Cambridge: Cambridge University Press, 1932.
52. Bolshunov J. W., Dabrits E. Einführung // Neue Wege zur Erforschung der Schulerpersonlichkeit. Psychologische Beiträge. Abteilung II. Heft 4. Wolk und Wissen. – Berlin: Volrseingener Verlag, 1964. – P. 5–15.
53. Garde-Hansen J., Hoskins A., Reading A. (ed.). Save as... digital memories. Springer, 2009. – 272 p.
54. Carpenter C. M., Dennis N. A. Investigating the neural basis of schematic false memories by examining schematic and lure pattern similarity // Memory. – 2024. – Vol. 32. – P. 1–15. <https://doi.org/10.1080/09658211.2024.2316169>
55. Sinclair A. H., Manalili G., Brunec I. Prediction errors disrupt hippocampal representations and update episodic memories // Proceedings of the National Academy of Sciences. December 15, 2021. <https://doi.org/10.1073/pnas.2117625118>
56. Wu X., Packard P. A., García-Arch J. [et al.] Contextual incongruity triggers memory reinstatement and the disruption of neural stability // NeuroImage. – 2023. – Vol. 273. – P. 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2023.120114>

References

1. Anokhin P. K. Principal questions of the general theory of functional systems. Principles of the systemic organization of functions. Moscow: Nauka, 1973, pp. 5–61. (In Russian)
2. Arsenina N. V. Mechanisms of reminiscence. *Psychological Research*, 1977, iss. 7, pp. 100–107. (In Russian)
3. Blonsky P. P. Psychological analysis of recall. *Scientific Notes of the State Scientific Research Institute of Psychology*, 1940, vol. 1, pp. 517–542. (In Russian)
4. Blonsky P. P. Selected pedagogical and psychological works. In 2 vol. Moscow: Pedagogika, 1979, vol. 1, 304 p. (In Russian)
5. Blonsky P. P. Selected pedagogical and psychological works. In 2 vol. Moscow: Pedagogika, 1979, vol. 2, 399 p. (In Russian)
6. Boyko E. I. Key problems of higher neurodynamics. Borderline problems of psychology and physiology. Moscow: APN RSFSR, 1961, pp. 7–20. (In Russian)
7. Boyko E. I. Mechanisms of mental activity. Moscow: Pedagogika, 1976, 247 p. (In Russian)
8. Bolshunov Ya. V. Delayed restoration of memorized material (reminiscence). Reports at the conference on psychology. Moscow, 1954, pp. 333–346. (In Russian)
9. Bolshunov Ya. V. Delayed restoration of memorized material (reminiscence): diss. ... for the degree of candidate of pedagogical sciences (in psychology). Moscow: [b. i.], 1954, 14 p. (In Russian)
10. Bolshunov Ya. V. Manifestation of negative induction in the process of memorizing verbal material. *Questions of Psychology*, 1959, no. 5, pp. 79–89. (In Russian)
11. Bolshunov Ya. V. Reminiscence of verbal material. *Psychology. Scientific Notes of the Kustanai Pedagogical Institute*, 1959, vol. 5, pp. 99–139. (In Russian)
12. Bolshunov Ya. V. The problem of children's mental development in L. N. Tolstoy's pedagogical works. L. N. Tolstoy: materials of the Interuniversity Scientific Conference Dedicated to the 50th Anniversary of the Writer's Death. Kustanai: Kustanai Pedagogical Institute, 1961, pp. 235–243. (In Russian)
13. Bolshunov Ya. V. On the characteristics of memorizing polynomial series. *Psychology. Scientific Notes of the Kustanai Pedagogical Institute*, 1959, vol. 5, pp. 70–99. (In Russian)

14. Bolshunov Ya. V. The influence of special tasks on the process of voluntary reproduction. *Memory and Its Development*. Ulyanovsk, 1973, pp. 5–25. (In Russian)
15. Bolshunov Ya. V. Differences between brief and full text reproduction in primary school age. *Psychology Questions*, 1975, no. 3, pp. 56–61. (In Russian)
16. Bolshunov Ya. V. Sanctioning as a necessary component of voluntary recognition and reproduction. *Memory and Its Development*. Ulyanovsk, 1976, iss. 2, pp. 21–40. (In Russian)
17. Bolshunov Ya. V. Reproduction of semantically unequal parts of connected text. *Psychology Questions*, 1977, no. 2, pp. 114–120. (In Russian)
18. Bolshunov Ya. V. On the characteristics of the structure of voluntary reproduction. *Psychology Questions*, 1978, no. 3, pp. 91–97. (In Russian)
19. Bolshunov Ya. V. On the psychophysiological mechanisms of voluntary reproduction. *Psychology Questions*, 1980, no. 6, pp. 83–89. (In Russian)
20. Bolshunov Ya. V. Pedagogical aspects of voluntary reproduction. *Problems of Communicative and Cognitive Activity of the Personality*. Ulyanovsk: Ulyanovsk State Pedagogical Institute named after I. N. Ulyanov, 1981, pp. 62–70. (In Russian)
21. Bolshunov Ya. V. Psychology and pedagogy of voluntary reproduction: textbook for students of psychology faculties and educators. Novosibirsk, 1981, 257 p. (In Russian)
22. Bolshunov Ya. V., Bolshunova N. Ya. Dynamics of memories of early childhood events in the process of personality development. *Questions of Personality Psychology*. Ulyanovsk, 1977, pp. 66–80. (In Russian)
23. Bolshunov Ya. V., Ryazanova L. G. On some individual features of reproducing educational material at an exam. *Memory and Its Development*. Ulyanovsk, 1976, iss. 2, pp. 40–54. (In Russian)
24. Bolshunov Ya. V., Ryazanova L. G. Features of reproducing material at an exam depending on the motivational activity of schoolchildren. *Personality and Cognition*. Ulyanovsk: Ulyanovsk State Pedagogical Institute named after I. N. Ulyanov, 1978, pp. 33–40. (In Russian)
25. Bolshunov Ya. V., Safroshkin V. G. The problem of the correlation between the material and the mental in V. I. Lenin's book "Materialism and Empiriocriticism". *Scientific Notes of the Ulyanovsk State Pedagogical Institute named after I. N. Ulyanov*, 1961, vol. 17, iss. 2, pp. 88–118. (In Russian)
26. Bolshunov Ya. V., Solovyev V. M. The correlation between memorizing words and their frequency of use in an associative experiment. *Psychology Questions*, 1968, no. 6, pp. 71–76. (In Russian)
27. Bolshunov Ya. V., Solovyev V. M. On the question of reaction time to the presentation of equally probable words. *Psychology Questions*, 1969, no. 5, pp. 145–147. (In Russian)
28. Bolshunov Ya. V., Solovyev V. M., Oparina N. S. Features of reproducing verbal material in conditions of mediated communication. *Psychology Questions*, 1987, no. 6, pp. 108–115. (In Russian)
29. Bolshunov Ya. V., Solovyev V. M., Yakovleva E. L. On statistical manifestations of words in subjective assessment of their particularity and in conditions of associative experiment. *Memory and Its Development*. Ulyanovsk, 1973, pp. 26–30. (In Russian)
30. Bolshunov Ya. V., Sokhor A. M. On the question of the correspondence between memorization and the informativeness of connected messages. *Memory and Its Development*. Ulyanovsk, 1976, iss. 2, pp. 54–66. (In Russian)
31. Bolshunova N. Ya. Organization of the digital environment or development of digital competence – choices of digital education. L. S. Vygotsky and A. R. Luria: cultural-historical psychology and issues of digitalization in social practices: materials of the international congress on cultural-historical psychology dedicated to the memory of Zh. M. Glozman (Novosibirsk, November 15–17, 2022). Ed. by T. E. Sizikova, G. S. Chesnokova. Novosibirsk: Publishing House of the NSPU, 2022, pp. 70–77. (In Russian)

32. Zankov L. V. Psychology of reproduction: diss. ... doctor of psychology sciences. In 2 vol. Moscow, 1941. (In Russian)
33. Krasilshchikova L. I. On the correlation between memorization and reproduction. *Psychology Questions*, 1955, no. 3, pp. 77–89. (In Russian)
34. Klatsky R. Human memory: structures and processes. Moscow: Mir, 1978, 319 p. (In Russian)
35. Komm A. G. Reconstruction in reproduction. *Soviet Pedagogy*, 1941, no. 1, pp. 94–103. (In Russian)
36. Kruglikov R. I. On the phenomenon of reminder. *Journal of Higher Nervous Activity I. P. Pavlova*, 1971, vol. 21, no. 2, pp. 419–422. (In Russian)
37. Lomov B. F. Mental processes and communication. Methodological problems of social psychology. Moscow: Nauka, 1975, pp. 151–164. (In Russian)
38. Luria A. R. Materials and lecture courses on general psychology. Vol. 3. Attention and memory. Moscow: Moscow State University, 1975, 104 p. (In Russian)
39. Mazilov V. A. Methodology of psychological science: history and modernity: monograph. Yaroslavl: International Academy of Psychological Sciences, 2007, 362 p. (In Russian)
40. Mansur A. M. The problem of memory readiness for reproduction: diss. ... candidate of psychology science. Moscow, 1974. (In Russian)
41. Menshikova G. Ya., Savelieva O. A., Kovyazina M. S. Assessment of the success of reproduction of egocentric and allocentric spatial representations when using virtual reality systems. *National Psychological Journal*, 2018, no. 2 (30), pp. 113–122. DOI: 10.11621/npj.2018.0212. (In Russian)
42. Rubinshtein S. L. Fundamentals of general psychology. Moscow: Uchpedgiz, 1946, 704 p. (In Russian)
43. Ryzhov V. A., Novotochinov A. A., Fadeeva T. I. Evolution and structural shift of the role of IT or on the arrangement of “intellectual deposits” and the fates of “intellectual” reforms [Electronic resource]. Networks, cognitive science, complexity management. URL: <https://spkurdyumov.ru/networks/evolyuciya-i-strukturnyj-sdvig-rol-i-it/2/> (date of access: 02.05.2025). (In Russian)
44. Ryazanova L. G. The influence of activity motives on reproduction in extreme conditions: diss. ... candidate of psychology science. Alma-Ata, 1977, 124 p. (In Russian)
45. Saveliev A. E. Concepts of memory: history of development and modern research. *Bulletin of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2012, no. 2 (16), pp. 88–92. (In Russian)
46. Problems of psychology of memory. A. A. Smirnov. Moscow: Education, 1966, 423 p. (In Russian)
47. Freud Z. The psychopathology of everyday life. Moscow: Modern problems, 1926, 256 p. (In Russian)
48. Chuprikova N. I. The word as a factor in the regulation of higher nervous activity. Moscow: Education, 1967, 327 p. (In Russian)
49. Chuprikova N. I. The problem of determinants of human behavior: some psychophysiological mechanisms of the second signaling system. Problems of general, age, and pedagogical psychology. Moscow: Pedagogy, 1978, pp. 153–167. (In Russian)
50. Yurevich A. V. Methodological liberalism in psychology. *Psychology Questions*, 2001, no. 5, pp. 3–18. (In Russian)
51. Bartlett F. C. Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.
52. Bolshunov J. W., Dabrits E. Einführung. Neue Wege zur Erforschung der Schulerpersonlichkeit. Psychologische Beiträge. Abteilung II. Heft 4. Wolk und Wissen. Berlin: Volrseingener Verlag, 1964, pp. 5–15.

53. Garde-Hansen J., Hoskins A., Reading A. (ed.). Save as... digital memories. Springer, 2009, 272 p.
54. Carpenter C. M., Dennis N. A. Investigating the neural basis of schematic false memories by examining schematic and lure pattern similarity. *Memory*, 2024, vol. 32, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1080/09658211.2024.2316169>
55. Sinclair A. H., Manalili G., Brunec I. Prediction errors disrupt hippocampal representations and update episodic memories. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. December 15, 2021. <https://doi.org/10.1073/pnas.2117625118>
56. Wu X., Packard P. A., García-Arch J. [et al.] Contextual incongruency triggers memory reinstatement and the disruption of neural stability. *NeuroImage*, 2023, vol. 273, pp. 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2023.120114>

Информация об авторе

Н. Я. Большунова – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, заведующий лабораторией психологической антропологии и дифференциальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-8826-1499>, nat_bolshunova@mail.ru

Information about the author

N. Ya. Bolshunova – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Head of the Laboratory of Psychological Anthropology and Differential Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-8826-1499>, nat_bolshunova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 13.06.2025; одобрена после рецензирования 14.07.2025; принята к публикации 11.08.2025.

The article was submitted 13.06.2025; approved after reviewing 14.07.2025; accepted for publication 11.08.2025.



Обзорная статья

УДК 159.92

**Воспоминания о первой защите кандидатской диссертации
Н. А. Корниенко в докторском специализированном совете,
созданном В. Г. Леонтьевым**

Нина Алексеевна Корниенко¹

¹*Новосибирский государственный аграрный университет,
Новосибирск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена 95-летию памяти новосибирского ученого, профессора, доктора психологических наук, заведующего кафедрой общей психологии НГПУ В. Г. Леонтьева. Его деятельность стала служением психологической науке, своим ученикам. Впервые в Сибири он добился открытия специализированного совета № 113.38.01 по защите диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Начало работы этого совета представлено первой защитой Н. А. Корниенко на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – общая психология, история психологии, состоявшейся 25 декабря 1992 г. Показан ход обсуждения чрезвычайно важной как в 90-х гг., так и в наше время проблемы: «Эмоциональные механизмы нравственного формирования личности». Первым оппонентом выступил действительный член РАО, директор Института психологии РАО В. В. Рубцов, вторым оппонентом – член специализированного совета В. Г. Асеев, доктор психологических наук, профессор, и дополнительным оппонентом выступил Е. В. Руденский, доктор социологических наук, профессор НГПИ.

Текст статьи иллюстрирован фотографиями, отражающими свойственную этому совету атмосферу благожелательности и в то же время требовательности к научной составляющей диссертации. Показаны отзывы на автореферат Н. А. Корниенко, поступившие от Якутского государственного университета, Пятигорского педуниверситета, утвержденные на заседаниях кафедры психологии и союза писателей г. Новосибирска. В отзывах отмечен важный вывод из проведенных автором различными методами исследований, что разнохарактерные эмоции и высшие чувства, будучи зависимыми от условий их возникновения, сами способны не только участвовать в разносторонней деятельности человека, но и влиять на нее. Более того, они – эмоции и высшие чувства – могут влиять и на развитие, на формирование индивидуальных нравственных качеств человека в процессе его приобщения к общественной жизни, в процессе его обучения и воспитания. ВАК утвердил решение специализированного совета от 25 декабря 1992 г. «О присвоении ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – общая психология, история психологии Н. А. Корниенко». Так, в школе В. Г. Леонтьева появился первый кандидат психологических наук.

Ключевые слова: деятельность; эмоции; чувства; личность; психологический механизм нравственного формирования личности; сознательный и бессознательный уровень.

Для цитирования: Корниенко Н. А. Воспоминания о первой защите кандидатской диссертации Н. А. Корниенко в докторском специализированном совете, созданном В. Г. Леонтьевым // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 3. – С. 26–49.

Review article

**Memories of the first defense of N. A. Kornienko's
candidate dissertation in the doctoral specialized council created
by V. G. Leontiev**

Nina A. Kornienko¹

¹Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article is dedicated to the 95th anniversary of the memory of the Novosibirsk scientist, Professor, Doctor of Psychological Sciences, Head of the Department of General Psychology of NGPU V. G. Leontiev. His work became a service to psychological science, to his students. For the first time in Siberia, he succeeded in opening a specialized council No. 113.38.01 for the defense of a dissertation for the degree of Doctor of Psychological and pedagogical Sciences. The beginning of the work of this council is represented by the first defense of N. A. Kornienko applied for the degree of Candidate of Psychological Sciences in specialty 19.00.01 – general psychology, history of psychology, held on December 25, 1992. The discussion of an extremely important problem both in the nineties and in our time: “Emotional mechanisms of moral personality formation” is shown. The first opponent was a full member of the RAO, Director of the Institute of Psychology of the RAO V. V. Rubtsov, the second opponent was a member of the specialized council V. G. Aseev, Doctor of Psychology, Professor, and an additional opponent was E. V. Rudensky, Doctor of Sociological Sciences, Professor of NGPI.

The text of the article is illustrated with photographs reflecting the atmosphere of benevolence inherent in this council and at the same time demanding of the scientific component of the dissertation. The reviews of N. A. Kornienko's abstract received from Yakutsk State University, Pyatigorsk Pedagogical University, approved at meetings of the Department of Psychology and the Writers' Union of Novosibirsk are shown. The reviews noted the most important conclusion from the research conducted by the author using various research methods, that diverse emotions and higher feelings, being dependent on the conditions of their occurrence, are themselves capable not only of participating in diverse human activities, but also of influencing it. Moreover, these emotions and higher feelings can also influence the development and formation of individual moral qualities of a person in the process of his introduction to public life, in the process of his education and upbringing. The Higher Attestation Commission approved the decision of the Specialized Council dated December 25, 1992. “On awarding the degree of Candidate of Psychological Sciences in the specialty 19.00.01 – general psychology, history of psychology N. A. Kornienko”. Thus, the first candidate of psychological sciences appeared in the school of V. G. Leontiev.

Keywords: activity; emotions; feelings; personality; psychological mechanism of moral formation of personality; conscious and unconscious level.

For citation: Kornienko N. A. Memories of the first defense of N. A. Kornienko's candidate dissertation in the doctoral specialized council created by V. G. Leontiev. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 3, pp. 26–49. (In Russ.)

Введение. Вполне закономерно, что мы сегодня обратились к памяти профессора Владимира Григорьевича Леонтьева, доктора психологических наук, заведующего кафедрой общей психологии и истории психологии НГПУ, который в судьбе многих сыграл важную роль, был человеком понимающим, готовым поддержать и помочь, активно участвовал в становлении судьбы многих и оставил светлую память в наших сердцах. Трудно переоценить его роль в развитии, становлении психологической науки, в судьбе каждого из нас.

В. Г. Леонтьев, кроме создания в Новосибирском государственном педагогическом институте (сейчас университете), сначала возможности подготовки психологов посредством основательной переподготовки педагогов, затем открытия факультета психологии, сумел также добиться создания в Сибири специализированного совета № 113.38.01 по защите диссертации на соискание ученой степени доктора психологических и педагогических наук при НГПУ, который стал для многих началом пути в психологическую науку.

Первое заседание совета состоялось 25 декабря 1992 г. Именно на этом заседании совета, которого сегодня нет, Н. А. Корниенко была защищена диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 «Общая психология, история психологии» (рис. 1).

Докторский совет, председателем которого и стал В. Г. Леонтьев, состоял из 11 ученых Сибири и Дальнего Востока. На его первом заседании председательствовал В. Г. Асеев, являющийся заместителем председателя совета, профессором, доктором психологических наук, заведующим кафедрой общей психологии Иркутского государственного педагогического института (рис. 2, 3).

С благодарностью вспоминаем доброжелательность, требовательность и понимание членов совета, отмечающих значимость, важность обсуждаемой проблемы.

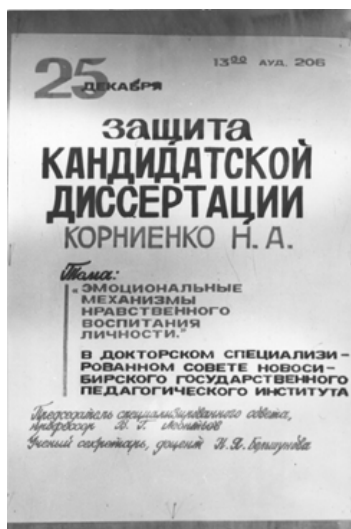


Рис. 1. Объявление о защите кандидатской диссертации Н. А. Корниенко



Рис. 2. На первом заседании специализированного докторского совета председательствует В. Г. Асеев, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Иркутского государственного педагогического института, член совета



Рис. 3. В. Г. Леонтьев, председатель докторского совета НГПУ, доктор психологических наук, профессор

В. Г. Асеев – председатель совета, предоставляет слово для доклада по теме «Эмоциональные механизмы нравственного формирования личности» соискателю Н. А. Корниенко.

Представим содержание автореферата и выступления соискателя первой диссертации, представленной в совете.

Теоретическая часть. Автором показано, что несмотря на то, что проблема эмоционального воздействия на личность достаточно давно занимала ученых, до сих пор некоторые аспекты ее остаются неясными. «Требуемое в наше время нашим обществом многостороннее включение личности в различные сферы общественной жизни не совершается само собой, оно требует от личности значительных психологических усилий по преобразованию, совершенствованию и развитию себя. Ведь деятельность в новой сфере общественных отношений предполагает выделение новой части в системе личности, формирование как бы нового психологического

органа, в составе которого в новом качестве должны быть уже сформированные или наметившиеся свойства личности, дополняемые заново складывающимися ее характеристиками» [8].

Личность человека – это сложный социокультурный феномен. Она постоянно развивается, формируется под влиянием многих социально-психологических факторов и условий [2; 10; 11; 13].

В психологии под формированием личности обычно понимается совокупность приемов и способов социального воздействия на индивида с целью внедрения в его сознание системы определенных социальных ценностей, воспитания социально-психологических качеств и определенного склада мышления. Оно подразумевает также процесс образования особого типа отношений под влиянием различных социальных воздействий внутри целостной психологической личности [3].

Исходя из вышесказанного, выделяются цель, задачи и методология исследования. *Цель* направлена на выявление механизма формирования и развития различных сторон нравственной сферы личности и разработку регуляционной и побудительной функций эмоций.

Рабочая гипотеза состоит в том, что в качестве побудительного регуляционного и формирующего механизма эмоциональные явления начинают выступать лишь при соединении их с когнитивными процессами. Особенно эта связь проявляется в регуляционных процессах, поскольку чаще всего регуляционная функция связана с осознанными процессами.

Исследование было проведено на базе Сибирского кадрового центра при Российском правительстве, а также на базе Средних общеобразовательных школ № 9, 59, 186; школы-студии при Новосибирской картинной галерее базе международного детского центра «Артек» им. В. И. Ленина.

Выборка состояла из студентов и учащихся школ в количестве 987 человек.

Научная новизна исследования состояла в том, что в работе было показано, что эмоции выступают как формирующий механизм, который, с одной стороны, включает отношение к какой-либо ситуации, а с другой, содержит в себе когнитивный компонент. Иными словами, эмоции и окрашивают активность человека, и выступают в качестве движущей силы, что позволяет считать их источником активности человека.

В исследовании использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ, изучение массового и передового педагогического опыта, наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, создание ситуации, при которой необходимо делать нравственный выбор, и т. д.

Эксперимент и наблюдение выступили как ведущие методы исследования, которые дополнились большим педагогическим опытом диссертанта, на их основе разработана методика изучения формирования нравственных свойств личности с помощью эмоционально-чувственных переживаний. Это необходимо для учителя, классного руководителя и всех, кто занимается воспитанием личности.

В работе показано, что эмоции и чувства в отечественной и зарубежной психологии исследуются как психические процессы (П. К. Анохин, П. В. Симонов, П. М. Якобсон, С. Л. Рубинштейн, Х. Г. Шингаров); выясняется их роль в общей системе развития личности, ее ценностных ориентаций, мотивации, социальных установок и т. д. (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Б. И. Додонов, В. Г. Асеев, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов, И. С. Кон, Д. Н. Узнадзе); исследуются чувства, осо-

бенно высшие: интеллектуальные, нравственные и эстетические (А. Г. Ковалев, П. М. Якобсон, О. К. Тихомиров, И. А. Джидарьян, А. И. Буров); изучается взаимосвязь чувств с различными видами деятельности: трудовой, эстетической, познавательной (С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, М. С. Коган, К. Д. Радина, Г. И. Щукина и др.) [18; 19].

Однако изучение эмоций и чувств как механизмов нравственного формирования личности не было достаточно разработано в отечественной и зарубежной психологии. Хотя в некоторых исследованиях выявлено влияние эмоций на нравственное формирование личности (Л. И. Божович, Т. В. Драгунова, Н. Д. Левитов, Л. И. Анцыферова и др.) [8; 11], раскрыт механизм взаимодействия эмоционального и интеллектуального, волевого компонентов (Л. С. Выготский, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Рувинский, В. И. Селиванов, П. М. Якобсон), определены эмоциональные показатели эффективности воспитательных воздействий [12; 13] (Т. Е. Конникова, А. А. Стэр, Л. М. Аболин, Г. М. Бреслав и др.) [1; 21; 22; 28], выявлены условия эффективности процесса формирования нравственных чувств школьников (К. Д. Радина).

В результате анализа всех этих и других работ намечены теоретические контуры нашего исследования, подготовлены концептуальный и понятийный аппараты, определены основные подходы экспериментальной работы по изучению эмоций как психологических механизмов формирования личности [17; 24 и др.].

При широкой трактовке эмоций их возникновение связывается с устойчивыми условиями существования субъекта. При узком же понимании эмоций возникновение их рассматривается как реакция на более специфические условия, порождающие фрустрацию или осознание невозможности адекватного поведения. Это, как правило, возникает в ситуациях конфликта и непредсказуемости развития событий.

Другим, очень важным вопросом, является вопрос о природе эмоциональных переживаний. Эмоции, по Леонтьеву, выполняют функцию регулирования активности субъекта путем отражения значимости внешних и внутренних ситуаций для осуществления его жизнедеятельности.

Сопровождая практически любые события жизнедеятельности организма, эмоции отражают значимость (смысл) явлений и ситуаций и вместе с тем выступают в качестве механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей [25; 26].

Признавая важность и правомерность такой позиции, мы получаем для себя возможность рассматривать эмоции как механизм, регулятор и побудитель деятельности и поведения индивида.

Для нашего исследования наиболее значимой концепцией является информационная теория эмоций П. В. Симонова [27]. Она позволяет связывать эмоции и чувства с сознанием и познавательной деятельностью человека. Это, в свою очередь, дает возможность связать их с процессами формирования нравственных свойств личности, с ее морально-этической сферой.

На понимание автором роли эмоций в формировании личности повлияли работы крупных отечественных ученых: Л. С. Выготский (1966), Л. И. Божович (1961), А. В. Запорожец (1974), Б. С. Братусь (1977), П. М. Якобсон (1979), Е. Н. Богданова (1983) и др. Эти психологи подчеркивают, что именно эмоции и высшие чувства выступают важными факторами нравственного формирования личности, становления ее как целостного психологического образования. Такой вывод представляется нам достаточно продуктивным [11; 12; 13; 16].

Мы же, со своей стороны, не только утверждаемся во взгляде на эмоции и чувства как на краеугольный камень в построении личностной индивидуальности, но и рассматриваем их прежде всего как психологические механизмы формирования личности и стремимся в своей работе представить эти механизмы в действии [14].

В разработку этого положения в свое время внесли значительный вклад представители фрейдистского учения, которые утверждали, что эмоциональные процессы могут функционировать бессознательно на бессознательном уровне.

Они проявляются, как правило, в тех случаях, когда оказывают мощное регулирующее влияние. В качестве примера можно привести высказывания Юнга о том, что бессознательное в основном является конструктивным фактором. На это же положение указывают в своих работах Г. С. Салливан, Э. Фром, К. Роджерс, А. Х. Маслоу, В. Бонайм [1].

Развитие личности ребенка является конечной целью школы. Поэтому учителю необходимо знать возрастные особенности и закономерности развития человека, уметь понимать затруднения ребенка при овладении знаниями, умениями, навыками, без которых не может нормально проходить сам процесс развития личности.

Вот почему в своем исследовании мы уделили значительное внимание изучению индивидуальных особенностей эмоционального состояния школьников и студентов [1]. С этой целью мы использовали методику изучения уровня эмоционального состояния, разработанную Н. М. Пейсаховой и Г. Ш. Габиреевой (1988), которая включает в себя наблюдение в процессе коллективной деятельности. Этими же психологами предложена шкала эмоциональной напряженности со следующими показателями.

- | | |
|--------------------|-------|
| 1. Низкий уровень | 0–11 |
| 2. Средний уровень | 12–18 |
| 3. Высокий уровень | 19–22 |

Анализ результатов показал, что как у школьников, так и у студентов можно наблюдать все три уровня эмоционального состояния [19; 22; 23].

Исследование охватило 200 испытуемых школьников и 100 студентов СКЦ. Были получены следующие результаты:

1. Из 100 учащихся 5–6-х классов низким уровнем эмоционального состояния обладают – 5 человек, средним – 25, высоким – 70.
2. Из 100 учащихся 10–11-х классов низким уровнем эмоционального состояния обладают – 22 человека, средним – 62, высоким – 16.
3. Из 100 студентов низкий уровень эмоционального состояния наблюдался у 13 человек, средний – у 74, высокий – у 13.

Таким образом, можно сделать вывод, что у учащихся 5–6-х классов преобладают высокий уровень эмоциональных реакций, у студентов – средний, у учащихся 10–11-х классов – тоже средний. Студенты и старшеклассники показали приблизительно одинаковый результат: низкий уровень их эмоционального состояния оказался на втором месте (по числу низких реакций из ста), а высокий – на третьем [19].

Для детей 5–6-х, 10–11-х классов и студентов, обладающих высокой эмоциональной напряженностью, характерны определенные сложности в управлении своей деятельностью и контроле за нею: затруднения в предвидении и оценке последствий своих поведенческих реакций, возникновение состояния тревожного ожидания без имеющихся на то причин, высокая ранимость и обидчивость, ведущие к конфликтам в межличностных отношениях и т. д. Эти сложности могут быть связаны не

только с неблагоприятными эмоциональными отношениями, складывающимися в семье, но и, главным образом, видимо, они порождены особенностями развития психики человека [1; 19]. Необходимо учитывать эти особенности развития эмоционального состояния в формировании нравственного развития личности. При этом очень важно использовать факторы среднего уровня эмоциональной сферы.

В педагогической практике для нравственного формирования личности имеет большое значение средний уровень эмоционального состояния. На это указывают и работы Т. В. Воробьевой, Ф. П. Вердяева. Эмоциональная гипервозбудимость ведет к крайности в поведении человека, которая в конечном итоге формирует нравственную неуравновешенность.

Знать особенности эмоций и чувств надо прежде всего для того, чтобы с самого начала общения с детьми формировать их эмоциональный мир, влиять на нравственное становление личности [19].

Как показывают наши данные, в педагогической практике нужно в первую очередь обеспечить решение следующих задач:

1. Научить человека в раннем онтогенезе по возможности адекватно реагировать на те воздействия, которые он испытывает в процессе деятельности или общения с коллективом, членом которого он является.
2. В процессе коллективно-творческой деятельности нужно развивать эмоциональную отзывчивость на все существенно важные явления.
3. Необходимо содействовать гармоничному развитию эмоциональной сферы личности, от которой зависит гармоничное развитие ее нравственной сферы.
4. Обучать человека сводить к минимуму роль таких отрицательных чувств, как злость, зависть, злорадство. Если они все-таки возникнут, то вызывать чувство стыда за их проявление.
5. Обеспечить воспитание эмоциональной зрелости, эмоциональной культуры (способность уважать и ценить чувства другого человека, умение относиться к ним с вниманием, способность к сопереживанию).

Для решения этих задач необходимо, чтобы педагог умел, во-первых, обучать анализу своих эмоциональных переживаний, во-вторых, обучать учащихся эмоциональному переключению, а для этого использовать механизмы эмоционального переключения.

Экспериментальная проверка работы указанных механизмов проводилась на базе школы-студии при Новосибирской картинной галерее, Сибирского кадрового центра, школ города. Их главной целью является всестороннее развитие художественного восприятия у детей в возрасте от 3 до 15 лет. Учебная программа рассчитана на семилетнее обучение. Подготовительный период охватывает детей в возрасте от 3 до 7 лет и рассчитан на 3 года. Дети знакомятся с «Азбукой искусства», включающей занятия по основам элементарной композиции, по цветоведению, народному искусству. Основной же период охватывает детей школьного возраста и рассчитан на 4 года обучения. Дети занимаются по сквозному курсу: живопись, графика, декоративно-прикладное искусство, керамика [18, с. 17–18].

Кроме вышеизложенной программы, у каждого преподавателя имеется программа индивидуального развития и обучения детей средствами искусства. Такой подход, на наш взгляд, обеспечивает взаимодействие школьника с социальной средой, позволяет сознательно и целенаправленно использовать психологический механизм эмоций и чувств в социальной и личностной практике [18, с. 16–18].

Это, как отмечает В. Г. Леонтьев, определенный этап в последовательном взаимном преобразовании личности и объективных явлений, этап регулятивный, способный управлять эмоциями и чувствами школьника [26, с. 25].

В экспериментальном исследовании участвовали 100 детей, результаты наблюдения, ранжирования показали следующее. Каждый второй школьник испытывает удовольствие от соприкосновения с искусством. Каждый третий – удовольствие, радость, любопытство, печаль, чувство прекрасного, восторг. Каждого четвертого иногда охватывает безразличие. Такому же количеству учащихся присущи удивление, изумление, состояние спокойного созерцания [19, с. 17–18].

Более сильное воздействие на этих детей оказывает живопись, на втором месте – слайд-программа и на третьем – музыка. Эмоциональный отклик на произведения искусства выступает в двух формах. Нами установлены градации чувства удовольствия, которые появляются при восприятии создания художника. Начиная от чувства умеренного удовольствия, учащиеся школы-студии проходят несколько ступеней вплоть до испытания настоящего эстетического восторга. Такой отклик-переживание затрагивает нравственное сознание.

Наши наблюдения показали, что воздействие предметов искусства во многом определяется тем, какой эмоциональный отклик они нашли в сердце ребенка, какие чувства задели, какую нравственную направленность получили. Если мы хотим воздействовать на каждого школьника и на коллектив, нам не может быть безразлично, какое чувство объединяет детей, какова нравственная направленность их переживания. Формируя эмоциональный опыт во всех рассматриваемых нами ситуациях, необходимо добиваться того, чтобы он был нравственным [18; 19].

В исследовании участвовали также 100 студентов Сибирского кадрового центра. Нами было предложено контрольное задание, состоящее из 4 пунктов:

1. Представьте в своем сознании произведение изобразительного искусства.
2. Напишите, какие, по вашему мнению, чувства, стремления хотел передать автор избранной (представленной в воображении) картине?
3. Какие переживания вызывает картина у вас?
4. Какие эмоции испытываете вы от произведений живописи, музыки, художественной литературы?

Анализ результатов исследования показал, что даже эмоционально-яркие живописные образы вызывают у большинства студентов вялую реакцию или же выявляют неспособность адекватно выразить испытываемые чувства, что обращает нас к глобальной проблеме воспитания свободной личности, способной к самовыражению [19].

Приступая к экспериментальному исследованию качественных характеристик переживаний школьников и студентов и их влияния на формирование личности, мы предположили, что все разнообразие эмоций нельзя свести, скажем, к четырем распространенным формам – радости, печали, гневу, страху [15]. Предполагалось, что эмоциональные переживания, доминирующие в деятельности, представляют собой различные модификации большого числа эмоций. Это предположение и легло в основу эксперимента, результаты которого излагаются.

В процессе экспериментальных занятий, направленных на возбуждение определенных эмоциональных состояний, нами использовался метод ранжирования этих состояний по их динамическим и содержательным характеристикам.

Все эмоциональные переживания, вызванные в учебных процессах, можно условно разделить на две основные группы: по содержательным и динамическим характеристикам. Они имеют неодинаковый уровень интенсивности.

Слабая интенсивность присуща таким эмоциональным переживаниям, как состояние уверенности, успеха и воодушевления. Для эмоции «печаль» интенсивность выражается в виде грусти и огорчения, «гнев» – досады, раздражения, обиды, «страх» – в виде беспокойства, волнения.

Сильная интенсивность переживаний присуща чувству окрыленности и восторга. Для эмоции «печаль» – тоска, страдание, «гнев» – возмущение, злость, негодование, «страха» – раздражение, тревога. С содержательной точки зрения эмоциональные переживания выражаются в четырех основных формах: радость, печаль, гнев, страх. Каждое переживание, в свою очередь, имеет много различных модификаций. В целом, по нашим данным, насчитывается до 65 различных эмоций и чувств.

По динамическим характеристикам выделяются переживания со слабой интенсивностью и с сильной [19, с. 112–113].

Согласно нашим данным по интенсивности эмоциональных переживаний чувство успеха и уверенности проявляется у всех студентов. Воодушевление – у 90 %, окрыленность и радость – у 80 %, восторг – 70 %, ликование – 10 %, гордость – 9 %, азарт, догадка, чувство превосходства – у 7 % и нетерпение – у 5 %.

Выделены доминирующие чувства в каждой группе: «Радость» – из 12 эмоциональных состояний преобладают 3 (уверенность, чувство успеха, воодушевления); в группе «Печаль» из 12 – 2 (огорчение, грусть). В группе «Гнев» из 11 – 3 (досада, раздражение, обида). В группе «Страх» из 12 – 2 (беспокойство, волнение).

В каждой группе вычислялся средний показатель частоты проявления этих переживаний у испытуемых. Так, средний показатель для неинтенсивных эмоциональных переживаний составил 2,88, для интенсивных – 9. В зависимости от того, какое место занимает каждое эмоциональное переживание в группе, можно определить его ранг интенсивности.

Каждое эмоциональное переживание имеет свою частоту проявления у испытуемых. Наибольшая частота присуща чувству уверенности и успеха (100 %), воодушевление – 90 % [19, с. 116]. Наименьшая частота характерна чувству догадки, превосходства и эмоционального азарта. Расстояние между частотами проявления двенадцати анализируемых состояний разное.

На основе проведенного математического анализа установлено, что доля интенсивности чувств в отношении всех проявляемых эмоциональных переживаний составляет 0,333, т. е. $\frac{1}{3}$ [19, с. 114].

Рассмотрим три компонента группы «Радость»: уверенность, чувство успеха, воодушевление. Они говорят о том, что эмоциональные переживания соединяются с когнитивным компонентом. Например, чувство уверенности, безусловно, включает в себя знание конечной цели, способ ее достижения. Это обеспечивает побудительную и регуляторную функцию данному переживанию. В соответствии с нашим пониманием, это переживание можно определить как механизм формирования определенных свойств личности.

Подобное можно сказать и о чувстве успеха, в котором четко выделяется осознанность полученных результатов на основе сравнения, сопоставления с какими-то нормами. Следовательно, и в этом состоянии выделяются эмоциональный и когнитивный компоненты, а значит, чувство успеха тоже выступает в качестве психологического механизма формирования личностных свойств.

Обращают на себя внимание чувства догадки и эмоции азарта, их частота соответственно равна 5 и 6 %. Эти два компонента имеют слабый уровень интенсивности. Следовательно, они редко выступают в качестве психологических механизмов. Действительно, догадка содержит в себе элемент опережения в осуществлении того или иного поведения и деятельности. Как правило, люди сначала действуют, а потом осознают, ради чего они совершали эти действия. Тогда как в действительности должно быть наоборот. Таким образом, это эмоциональное состояние редко выступает в качестве психологического механизма, что значительно снижает результаты формирования личности. Если бы человек в большей мере строил свое поведение и деятельность на основе догадки, меньше бы допускал непродуманных поступков, ошибок, это снижало бы и количество негативных свойств в структуре личности.

Для оценки взаимосвязи отдельных психических свойств личности и эмоциональных состояний использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Степень проявления каждого свойства оценивалась в баллах с использованием личностного теста ММРІ.

Полученная корреляционная матрица затем применялась нами для проведения кластерного анализа (И. Г. Беспелько, В. М. Жуковская, Н. Г. Левандовский, В. М. Мельников, И. Б. Мучник, Я. Окунь, В. Ф. Петренко, Т. А. Холопица, Я. Т. Ямпольский). Всего было выделено 3 кластера.

Основываясь на обобщении изученных материалов, мы можем утверждать не только факт наличия эмоционально-чувственных механизмов, но и неоспоримость их участия в процессе формирования личности. Будучи зависимыми как от множества внешних обстоятельств, так и от личностных индивидуальных качеств, эти эмоциональные механизмы способны оказывать опосредованное влияние на процесс развития и становления нравственно-зрелой личности. Отсюда следует, что роль каждого, кто причастен к воспитательной деятельности, неопределима и ответственна, поскольку, от того, как и какие эмоции мы сможем пробудить в растущем, развивающемся индивидууме, зависит, в конечном счете, какая личность, с какими нравственными качествами станет взаимодействовать с коллективом и обществом [19, с. 224].

В заключении исследования сформулировано, что эмоциональные явления могут выступать в качестве механизмов нравственного формирования личности на бессознательном и сознательном уровнях. При этом их регуляторная функция будет более выражаться тогда, когда эмоция соединяется с когнитивными, т. е. мыслительными процессами. Именно в этом случае формируются наиболее ценные нравственные качества личности (альтруизм, коммуникабельность).



Официальными оппонентами были академик РАО В. В. Рубцов, профессор, доктор психологических наук, директор психологического института РАО; вторым оппонентом был В. Г. Асеев, профессор, доктор психологических наук член докторского совета. Дополнительным оппонентом был Е. В. Руденский, профессор, доктор социологических наук. Ведущим учреждением выступил Омский государственный педагогический институт. Ученый секретарь докторского совета НГПУ Н. Я. Большунова, кандидат психологических наук, огласила материалы личного дела соискателя Н. А. Корниенко.



В процессе обсуждения доклада С. И. Мещеряковой, членом совета, доктором педагогических наук, были заданы 3 вопроса, касающиеся применения кластерного анализа и других аспектов математической обработки данных. Ц. П. Короленко, член совета, доктор медицинских наук, профессор НГМУ, также сформулировал 3 вопроса, направленные на уточнение методов исследования соискателя. Г. В. Залевский, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, директор института образования Сибири, Востока и Севера РАО г. Томска, в свою очередь, задал 5 вопросов.



Затем слово было предоставлено В. Г. Леонтьеву, научному руководителю, профессору.

Процитируем некоторые моменты его выступления. «Дорогие товарищи! Работу, которую мы анализируем, мой диссертант выполнял долго. Корниенко представляет собой зрелую личность, ею проведена попытка выявить функции эмоций как формирующего механизма.



Мы чаще рассматриваем эмоции как “окраску”. Но чтобы эмоции рассматривались как механизм, таких работ пока нет. Возможно, они и есть, но в них недостаточно раскрыт механизм в действии.

Автор попыталась изучить эмоции как механизм, как формирующий, ей это удалось. Найдены прочные связи между эмоциями и нравственностью. Проведен корреляционный анализ. Нина Алексеевна не имеет психологического образования, но я увидел человека, владеющего психологическим аппаратом. Была выдвинута гипотеза. В качестве побудительного регуляционного и формирующего механизма эмоциональные явления начинают выступать лишь при соединении их с когнитивными процессами.

Автор использовала математические методы, и это ей позволило подтвердить гипотезу. Задача ею выполнена. Диссертант заслуживает присвоения ей искомой ученой степени кандидата психологических наук».

Ученый секретарь Н. Я. Большунова огласила отзыв В. В. Рубцова, первого официального оппонента, доктора психологических наук.

В отзыве показано, что «диссертация тов. Корниенко Н. А. подготовлена по актуальной теме и выполнена в русле современных работ по проблеме развития личности, наиболее полно представленных в работах А. Н. Леонтьева и П. В. Симонова».

Рецензент отметил, что «в настоящее время, как известно, высок интерес к этой проблеме со стороны психологии, педагогики, медицины и смежных с ними наук. К сожалению, ориентация экономики на рыночные отношения привела к потере в обществе многих нравственных ценностей. Потери эти особенно чреватые для подрастающего поколения, что вызывает обоснованное беспокойство учителей, родите-

лей, да и в целом общества. Именно поэтому психологические изучения нравственного формирования личности сохраняют значимость в современных условиях».

Научная новизна и практическая ценность кандидатской диссертации Н. А. Корниенко состоит в понимании эмоций как формирующего механизма, обеспечивающего отношение к ситуации и содержащего воспитательный компонент. В работе показано, что эмоциональные переживания, с одной стороны, выступают как механизмы целого ряда личностных свойств, а с другой стороны, нравственного качества, являются основой развития самой эмоциональной сферы человека. Изучая влияние различных эмоций на формирование личности, автором установлено, что в качестве таких механизмов могут выступать динамичность эмоций, ее содержательная сторона. Эти механизмы проявляются на сознательном и бессознательном уровне, в процессе нравственного формирования личности. В качестве показателя динамического механизма эмоций выступает интенсивность как интегральный показатель, включающий глубину и силу переживания. Показателем же содержательного механизма эмоций является типичность (частота) переживаний, присущая личности.

В диссертации на обширном экспериментальном материале показано действие этих механизмов. Так, к эмоциональным механизмам относится широкий класс процессов внутренней регуляции деятельности. Эту функцию они выполняют, отражая тот смысл, который имеют объекты и ситуации, воздействующие на субъект, их значения в его жизни.

Рецензент также отметил, что «у человека эмоции порождают переживания, удовольствия, неудовольствия, страха, робости и т. п., которые играют роль ориентирующих субъективных сигналов. Простейшие эмоциональные механизмы выражаются в органических, двигательных и секреторных изменениях и принадлежат к числу врожденных реакций. Однако в ходе развития эмоции утрачивают свою прямую инстинктивную основу и приобретают сложно обусловленный характер, дифференцируются и образуют многообразные виды так называемых высших эмоциональных процессов: социальных, интеллектуальных и эстетических, которые составляют у человека главное содержание эмоциональной жизни, его нравственной сферы.

Особую функцию эмоции успеха – неуспеха выполняют по отношению к другим производным эмоциям. Возникая в процессе деятельности непосредственно и отражая малейшие сдвиги в вероятности удовлетворения потребности, они служат, своего рода, “диспетчером”, по сигналам которого происходят более специфические производные переживания. Для появления страха, например, недостаточно того ведущего переживания, с которым воспринимается угрожающий агент. При этом диссертант делает важный вывод о том, что в этом процессе участвует еще производная эмоция, констатирующая или предвосхищающая неуспех в попытках удалиться от угрозы.

Эмоциональное переключение констатирующих эмоций успеха – неуспеха на то, что послужило их причиной, приводит к возникновению переживаний, предвосхищающих возможные удачи и затруднения (надежда, тревога и т. п.). По мнению автора диссертации, данная разновидность эмоций успеха – неуспеха, сигнализируя о безысходности действий в одном направлении и о вероятном успехе в другом, существенно облегчает субъекту поиск пути достижения цели, делает этот поиск “эвристическим”. В “эвристической” функции отчетливо обнаруживается приспособительное значение положительного переживания успеха. В противоположность

предвосхищения неуспеха, лишь суживающему зону проб, следы прошлых успехов открывают субъекту конструктивные решения, направляют поведение».

Далее, рецензент отметил достоверность результатов исследования: «Основываясь на обобщении изученных и исследованных материалов, автор с достаточной долей уверенности утверждает не только факт наличия эмоционально-чувственных механизмов, но и неоспоримость их участия в процессе формирования личности. Будучи зависимыми как от множества внешних обстоятельств, так и от личностных индивидуальных качеств, эти эмоциональные механизмы способны оказывать опосредованное влияние на процесс развития и становления нравственно-зрелой личности», и показывает психолого-педагогическое значение работы: «Диссертант отмечает, что роль каждого, кто причастен к воспитательной деятельности, неопределима и ответственна. Ибо от того, как и какие эмоции сможет он пробудить в растущем, развивающемся индивидууме, зависит в конечном счете, какая личность, с какими нравственными качествами станет взаимодействовать с коллективом, с обществом». В отзыве указывается также компетентность автора в отношении теоретического анализа и обобщения существующих исследований по проблеме, на достоверность математической обработки данных, полученных на внушительной выборке, отмечается также «новый подход автора в толковании эмоции как фактора развития человека. Известно, что существует большое количество таких факторов. Но эмоциональный отличается высокой интенсивностью, проявляющейся как на сознательном, так и бессознательном уровне.

Можно согласиться с автором в том, что эмоциональный механизм оказывает влияние на нравственное формирование личности через процессы саморегуляции. Это означает, что возбужденная эмоция или какое-либо чувство организуют, направляют, активизируют поведение и деятельность человека. В конечном итоге они формируют и развитие определенных качеств и свойств личности».

Рецензент формулирует несколько вопросов: «Как и всякое серьезное исследование, диссертационная работа, работа Н. А. Корниенко не лишена ряда недостатков.

1. В литературном обзоре недостаточно полно освещены работы по проблеме развития личности в онтогенезе.

2. Сам метод исследования, в частности процедуры изучения соотношения эмоциональных и когнитивных компонентов, недостаточно представлен в диссертационной работе. В связи с этим хотелось бы пожелать автору продолжить в дальнейшем работу по заявленной теме.

3. Излишне расширен текст автореферата».

В. В. Рубцов делает следующее заключение: «Таким образом, следует признать, что диссертация Н. А. Корниенко представляет собой законченное исследование актуальных психологических проблем эмоциональных механизмов нравственного формирования личности. Публикации автора и автореферат полностью отражают содержание диссертации». «Диссертация Н. А. Корниенко “Эмоциональные механизмы нравственного формирования личности” отвечает требованием ВАК РФ, предъявляемым к такого рода работам, а ее автор заслуживает присуждения исковой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – общая психология».

Выступление второго оппонента профессора В. Г. Асеева содержит следующие важные моменты: «Уважаемые коллеги! Прежде всего я хотел бы обратить внимание на тему обсуждаемого диссертационного исследования. Как показывают результаты

анализа тематики защищенных диссертаций, проведенного недавно экспертным советом ВАК, в последнее десятилетие у нас почти полностью исчезли исследования и диссертации по проблемам психологии нравственного развития и формирования личности. Поэтому нельзя не приветствовать уже сам факт появления диссертации Н. А. Корниенко, которая кладет конец этой затянувшейся тенденции и возвращает нас к одной из самых актуальных проблем психологической науки и практики, которая в наши дни приобрела особую актуальность и значимость». Это замечание В. Г. Асеева остается важным и в наше время.

Далее рецензент рассматривает позитивные аспекты теоретического анализа, данные соискателем в первой главе: «Теоретически по-новому раскрыто сложное понятие “психологический механизм”, что позволило диссертанту в последующей экспериментальной работе методологически правильно подойти к анализу конкретных эмоциональных механизмов развития личности и обосновать свое главное положение о том, что в качестве побудительного, регуляционного и формирующего личность фактора эмоциональные явления начинают выступать лишь тогда, когда они соединяются с когнитивными процессами».

Отмечен также как плодотворный «такой подход диссертанта к разрабатываемой проблеме, который выражается в стремлении рассматривать механизмы нравственного формирования личности как на сознательном, так и на бессознательном уровне. В заслугу диссертанта следует поставить то, что он показывает специфику функционирования этих механизмов на каждом из указанных уровней. Правда, второй уровень раскрыт диссертантом менее основательно, чем первый, но пусть это останется одной из задач дальнейшего исследования проблемы».

Рецензент также отмечает достоверность эмпирических данных, основанных на весьма обширной выборке и адекватном использовании математического анализа: «Диссертанту удалось показать, что влияние активности личности на формирование нравственной сферы реализуется лишь в случае ее соединения с эмоциональными переживаниями. Причем диссертант выделяет целый блок (систему) таких эмоциональных переживаний, которые воздействуют на процесс становления нравственных качеств личности».

Несомненный практический интерес представляют выводы диссертанта о своеобразной психотехнологии использования данной системы воздействий», – пишет в своем отзыве В. Г. Асеев, и продолжает: «Хотел бы отметить и еще одно достоинство диссертации – своеобразный синтез научного и практического подходов. Чувствуется, что работа написана человеком, пришедшим в науку из практики, хорошо знающим запросы последней и одновременно владеющим научными методами изучения практики. Поэтому в диссертации органически сочетается материал, который очень легко может быть превращен в ценное учебно-методическое пособие с конкретными практическими советами учителю, воспитателю, и материал собственно исследовательский, экспериментальный, который представляет значительный научно-психологический интерес».

Рецензент формулирует и несколько замечаний:

«1. Нам кажется, что диссертант не совсем четко сформулировал цель и предмет исследования. Просто называть эмоции и чувства в качестве механизмов формирования нравственной сферы личности, как это часто делает диссертант, наверное, не совсем правильно и очень широко. Это почти то же самое, если бы мы сказали: “Ощущения и восприятия как механизмы формирования личности”, “Мышление

как механизм формирования личности” и т. д. Поэтому свой предмет исследования диссертанту надо было ограничить определенными рамками и сформулировать его точнее и конкретнее. Кстати, материал второй главы, где рассматриваются конкретные эмоциональные механизмы, дается их характеристика, раскрываются особенности функционирования и т. д., без труда позволяя автору сделать это;

2. И в автореферате, и в тексте диссертации не прозвучали ясно основные положения, выносимые на защиту. Имманентно они присутствуют там, и диссертант хорошо представляет себе, какие научные положения он защищает, но хотелось бы, чтобы они были четко сформулированы, особенно в тексте автореферата. Это значительно облегчило бы восприятие и анализ содержания представленной диссертации;

3. В диссертации имеется очень полное и содержательное приложение, где в таблицах, графиках, гистограммах отражен весь богатый экспериментальный материал, полученный диссертантом. Но почему-то в тексте диссертации, по ходу изложения материала, автор почти не ссылается на эти данные и не комментирует их – в результате прекрасное во всех отношениях приложение, как говорится, не работает на диссертацию».

Однако «все отмеченные недочеты и упущения немного портят впечатление от диссертации, но они не могут повлиять на ее высокую общую оценку. У меня нет никаких сомнений в том, что соискателем выполнено интересное, содержательное и во многом оригинальное научное исследование, которое имеет большое и теоретическое, и практическое значение».

«Работа Н. А. Корниенко представляет собой логически завершенное научное исследование, его основные результаты опубликованы, а содержание автореферата достаточно полно отражает основные положения диссертации. Считаю, что обсуждаемая диссертация отвечает всем необходимым требованиям, предъявляемым к кандидатским диссертациям».

Было также предоставлено слово дополнительному оппоненту, профессору Е. В. Руденскому, который отметил: «Хочу построить свое выступление в более свободной форме. Я благодарен региональному совету за возможность выступить не только потому, что я читал работу Н. А. Корниенко год тому назад еще в рукописном варианте и был одним из тех, кто уговаривал ее сократить большую теоретическую часть диссертации. Я видел интереснейшую психолого-педагогическую программу исследования, которая непонятно куда исчезла. Глубокоуважаемые оппоненты до меня В. В. Рубцов и В. Г. Асеев более детально проанализировали достоинства диссертации Н. А. Корниенко. Я хотел сказать о личности Н. А. Корниенко. Хотя это задача руководителя, но человек работает на глазах. Мы часто общаемся. Это упорный, работоспособный, преданный науке человек. Если бы я мог, то я бы поставил сегодня вопрос о присуждении ей ученой степени кандидата психологических наук за верность науке. Исследование Н. А. Корниенко находится в русле моих личных научных интересов, интересов моей кафедры. Диссертация Н. А. Корниенко вооружает педагогическую науку хорошо выверенной и апробированной, это видно хотя бы на приложении к диссертации, психологической оснасткой для формирования новой психологической технологии, которую мы называем технологией нравственного формирования личности». Е. В. Руденский отметил также, что результаты, полученные соискателем в силу их важности, были проверены и подтверждены в двух группах студентов института народного хозяйства. Данное исследование «позволит разработать технологию нравственного развития личности в онтогенезе и филогенезе».

незе. Диссертация является законченным научным трудом, а ее автор заслуживает присуждения ей искомой ученой степени кандидата психологических наук», – заключает оппонент.

Далее председательствующий В. Г. Асеев предоставил слово для ответа на вопросы соискателю Н. А. Корниенко, которая отметила: «Слишком я дорожу мнением Е. В. Руденского не только как крупного ученого, но и как замечательного человека, моего доброго советчика, рецензента. Действительно, Е. В. Руденский был одним из тех, кто прочитал всю мою рукописную диссертацию и своевременно высказал ряд пожеланий, которые не навредили мне в работе под руководством моего научного руководителя В. Г. Леонтьева. Об этом я никогда не забуду. С замечаниями и пожеланиями я полностью согласна. Сердечно вам благодарна и признательна».

После оглашения отзывов оппонентов и ответов соискателям на все высказанные в процессе защиты замечания Г. В. Залевский, действительный член РАО, профессор, член докторского совета, указал: «Глубокоуважаемый президиум, глубокоуважаемая Нина Алексеевна и члены совета! Сегодня историческое событие. Только создан совет и уже защита. Эмоциональные переживания повлияют на меня, как утверждает соискатель. Прав и автор, и все выступающие в том, что мы как-то попали в полосу, когда теряем идеалы, ценности и задаем вопросы: как быть, что делать?

Работа, несомненно, полезна, она возвращает нас к проблеме нравственного воспитания как в научном, так и в практическом плане. Трудно по автореферату судить о диссертации. Иногда сложно, иногда легко. Я задавал вопросы, получил ответы. Конечно, любую работу можно совершенствовать до бесконечности.

Диссертантом проделана огромная гигантская работа. Для объекта исследования выбран Артек, школы, Сибирский кадровый центр. Для кандидатской диссертации достаточно одного объекта. Нам надо быть более строгими терминологически. Существует некоторая размытость. Это как пожелание».

Н. Я. Большунова огласила отзывы кафедры, где выполнялась диссертация, ведущего учреждения и отзывы других организаций. Так, отзывы на автореферат Н. А. Корниенко были получены от Пятигорского государственного педагогического института, Якутского государственного университета, Томского государственного педагогического института, Воронежского, Барнаульского и Омского педагогических институтов, Новосибирского областного института усовершенствования учителей, от члена Союза писателей РСФСР, известной поэтессы Н. Созиновой, секции учителей русского языка и литературы г. Новосибирска (20 подписей), лауреата Государственной премии СССР и РСФСР, заслуженного артиста Российской Федерации, председателя комиссии по культуре мэрии г. Новосибирска В. Бирюкова и др., в которых указывается теоретическая и практическая значимость исследования, достоверность.

Обратимся к эмоциональному и взволнованному отзыву Н. И. Созиновой, поэтессы, члена Союза писателей РФ, мысли которой как нельзя актуальны и в наше время:

«Диссертация Н. А. Корниенко привлекла и заинтересовала меня уже своим названием, обозначающим, естественно, и тему, и предмет исследования.

Не являясь специалистом ни в области психологии, ни в области педагогических наук, отношусь, однако, к ним не только с глубоким уважением, но с упованием.

Думаю, что не стоит здесь останавливаться на общеизвестном неблагоприятном положении в современном обществе культуры вообще и образования вкупе с вос-

питанием грядущего деятельного поколения яростности. Но поскольку этим положением, бесспорно, определяется и состояние дел в названных сферах общественной жизни, то актуальность любой попытки глубже разобраться в психологических аспектах становления личности, любого научного изыскания в этой области, уже не требует доказательств. Проблема же нравственного формирования личности, определение психологических механизмов такого формирования, выявление неоспоримого участия в нем эмоциональных процессов – все это, на мой взгляд, актуально сегодня, как может быть, никогда.

И хотя не только в силу этой актуальности, но все же и из-за нее, работа Н. А. Корниенко заслуживает и пристального внимания, и всевозможной поддержки. Боюсь, что мое восприятие постановки и разрешения вопроса и, следовательно, оценки труда соискателя могут в глазах не в меру поспевающих за внешним ходом событий оказаться весьма анахроничными, как, впрочем, и сам труд, основы, которого были заложены в 1977 году. Как-то на виду и на слуху ныне несколько иные подходы к формированию личности.

В связи с этим сомнением позволю себе немного отвлечься от предмета настоящего суждения. Как бы отвлечься...

Вспоминаю, в шестидесятых годах возгорелся так называемый спор “физиков” с “лириками” о приоритетности, о значимости гуманитарных и точных наук. Спор как бы сам собой сошел на нет, но теперь как будто стало ясно, что в каком-то смысле “физики” победили. Потому что дальше – больше. И в жизни, и как водится, в чутко отзывавшейся литературе, стали подчеркнуто цениться в человеке сугубый профессионализм, напористость в разрешении любых проблем, энергичность и прочие деловые качества. И ничего бы в этом худого, как бы не явный перекосящий в ущерб качествам нравственного порядка. Ну, в наши дни деловитость – на грани делячества, а то и за гранью, железная хватка, читай-изворот-лживость, опять-таки, где на грани, а где и за гранью мошенничества – все это и не порицается, а как бы приветствуется на самых разных уровнях, аж в государственном масштабе.

Вот почему я с грустью смотрю на актуальнейший, на необходимейший плод многолетнего труда Н. А. Корниенко как на некое парадоксальное явление. Кто в школе, склоняющейся к “производству” “деловых людей”, возьмет, так сказать, на вооружение исследование, проведенное на базе средних общеобразовательных школ (помимо Сибирского кадрового центра и школы-студии при Новосибирской картинной галерее и международного детского центра “Артек”)?

Впрочем, говорят, у страха глаза велики, возможно, я заблуждаюсь, и диссертация найдет вполне достойное, надлежащее место, и будет иметь практическое значение та методика изучения формирования нравственных свойств с помощью эмоционально-чувственных переживаний, которая уже разработана на основе диссертационного материала.

Хочу отметить один, на мой взгляд, наиважнейший вывод из проведенных различными методами исследований. Как бы само собой разумеется, что эмоциональные процессы через индивида, через непосредственного носителя тех или иных эмоциональных переживаний участвуют во взаимоотношениях людей и влияют в конечном счете на психологический климат в коллективе и обществе. Однако Н. А. Корниенко своими разработками останавливает свое и наше внимание на совершенно ином аспекте отношения к эмоциональной сфере жизнедеятельности человека. Она убедительно показывает, что разнохарактерные эмоции и высшие чув-

ства, будучи зависимыми от условий их возникновения, сами способны не только участвовать в разносторонней деятельности человека, но и влиять на нее. Более того, они – эти эмоции и высшие чувства – могут влиять и на развитие, на формирование индивидуальных нравственных качеств человека в процессе его приобщения к общественной жизни, в процессе его обучения и воспитания.

Следовательно, жизнь общества очень во многом зависит от того, в чьих и каких руках оказывается этот действенный механизм нравственного формирования личности.

А на один факт стоит, наверное, обратить внимание. Моя бы, как говорится, воля, я бы добавила соискателю балл за удобочитаемость, за текстовую, логически последовательную “прозрачность” работы, не смотря на оснащенность ее специфической терминологией. Именно это обстоятельство позволило мне ознакомиться с данным трудом и проникнуться его идеями. Мне есть с чем сравнивать. В свое время, а именно, во время работы в редакционно-издательском отделе СО АН СССР, мне доводилось читать в различных “Трудах” различных институтов статьи и главы диссертаций в таком изложении, что казалось, может быть, автор и сам не вполне осознает, что реет».

Н. Созинова, член Союза писателей РФ

В отзыве Пятигорского пединститута иностранных языков указывается, что рассматриваемая проблема «относится к числу важнейших и слабо разработаны в теории интегральной индивидуальности», что особенно «касается проблемы взаимосвязи бессознательного и сознательного в поведении человека». «Грузинские психологи, используя метод установки, показали диалектическое сотрудничество бессознательного и сознательного». Творческая заслуга Н. А. Корниенко, согласно позиции пятигорских психологов, состоит в том, что «в диссертации впервые осуществление на широкой экспериментальной выборке применение принципа синергии бессознательного и сознательного к новым сторонам психической реальности».

В специализированный докторский совет были предоставлены справки об апробации и внедрении результатов исследования Н. А. Корниенко от Новосибирского областного союза писателей, где отмечено, что «книги Н. А. Корниенко с научной достоверностью показывают важность включения добрых чувств в повседневное дело не только воспитания, но и обучения подрастающего поколения, что особенно важно в наши дни крушения старых, во многом изживших себя приемов и методик, отсутствие новых».

В работе первого заседания докторского совета принял участие П. В. Лепин, ректор НГПУ, профессор, выступивший с поддержкой диссертационного исследования и добрыми словами в отношении соискателя.

Комиссия, избранная для тайного голосования, состоящая из 3 человек: профессора Г. В. Залевского, профессоров С. И. Мещеряковой и В. А. Пермяковой, подтвердила, что классификационные признаки диссертации Н. А. Корниенко приняты единогласно.

1. Характер результатов диссертаций.

1.2. Научно обоснованные психологические разработки, обеспечивающие решение важных теоретических и практических задач.

2. Уровень новизны результатов диссертации.

2.1. Результаты являются новыми.

3. Ценность результатов диссертации.

3.2. Высокая.

4. Связь темы диссертации с плановыми исследованиями.

4.2. Тема входит в тематический план исследований кафедры психологии Новосибирского государственного педагогического института.

5. Уровень использования результатов диссертации, имеющих прикладное значение.

5.3. В масштабах отрасли.

6. Рекомендации по расширенному использованию результатов диссертации, имеющих прикладное значение.

6.1. Требуется расширенного использования.

Согласно результатам тайного голосования, из присутствующих восьми человек – семь человек проголосовали «за» присуждение степени, один – воздержался.

Соискатель Н. А. Корниенко обратилась на заседании специализированного совета с предновогодним посланием к профессору В. Г. Леонтьеву.

Предновогоднее послание
моему научному руководителю
Владимиру Григорьевичу Леонтьеву
Хоть ругайтесь, хоть улыбайтесь,
А мы пишем под Новогодье,
Как подсказывает нам сердце,
С уважением – Ваш портрет.
...Каждый жест Ваш – широк и точен.
В слове сказанном – сгусток смысла.
Всех согреет Ваша улыбка:
В ней – добра и участия свет.
Ваша скромность – почти беспредельна.
Вы совсем лишены амбиций.
Вам смешны недоумков капризы
И претензии неумех.
И в просторном праздничном зале,
И в обставленном наспех подвале
Вы готовы выступить с лекцией,
Всех нас радующий человек.
Оптимист Вы с душой неробкой.
Влюблены Вы в свою работу,
И три кафедры, как говорится,
На плечах на Ваших висят.
Извините, – не потому ли
Вас все пламенной любят женщины
И давно с нескрываемой завистью
На супругу Вашу глядят?
Ваша жизнь – ежедневный подвиг:
Уж такая у Вас натура.
Ждут Вас Центры и факультеты.
Внемлет докторский Вам Совет.
С Вашим словом в пединституте
Оживает аспирантура.
И дивимся мы: «В чем таится
Расторопности этой секрет?»

Дорогой Владимир Григорьевич,
Наш тончайший всевед-психолог,
Наш профессор неутомимый,
Шлем почтительный Вам поклон
И желаем, чтоб Счастья солнце
Дом Ваш из виду не теряло,
Чтоб по-прежнему наш Леонтьев
И удачлив был, и силен.

Дорогой Владимир Григорьевич!
Пусть вовеки печаль и горечь
Вашу душу не омрачают,
Не касаются Ваших глаз.
Пусть откроют чиновники строгие,
Разбудив свои души убогие,
Институт
прикладной
психологии,
Что давно – в проекте у Вас!

Список источников

1. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения: дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 1989. – 43 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30, № 1. – С. 32–43.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Айзенк Г. Ю. Количество измерений личности: 16, 5 или 3? Критерии таксономической парадигмы // Иностранная психология. – 1993. – Т. 2, № 2. – С. 9–23.
5. Ананьев Б. Г. Комплексное изучение человека и психодиагностика // Вопросы психологии. – 1968. – № 6. – С. 21–33.
6. Анастаси А. Психологическое тестирование. Кн. 1, 2. – М.: Педагогика, 1982.
7. Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / пер. с англ. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 752 с.
8. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – М.: ИП РАН, 2006. – 510 с.
9. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
10. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Московский государственный университет, 1984. – 104 с.
11. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
12. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 533 с.
13. Выготский Л. С. Учения об эмоциях. – М.: Rugram, 2025. – 160 с.
14. Голубева Э. А. Способности, личность, индивидуальность. – Дубна: Феникс+, 2014. – 512 с.
15. Изард К. Е. Эмоции человека / пер. с англ.; ред. Л. Я. Гозман. – М.: Московский государственный университет, 1980. – 439 с.
16. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Московский государственный университет, 1984. – 200 с.
17. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / под ред. О. В. Овчинниковой. – М.: Московский государственный университет, 1976. – 142 с.

18. Корниенко Н. А. Эмоциональные механизмы нравственного формирования личности. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1993. – 60 с.
19. Корниенко Н. А. Эмоциональные механизмы нравственного формирования личности: монография. – Новосибирск: Изд-во СКЦ, 1993. – 245 с.
20. Корниенко Н. А. Психологическое изучение личности в юношеском возрасте: монография. – Новосибирск: Изд-во СКЦ, 1993. – 129 с.
21. Корниенко Н. А. Методики изучения эмоционально-ценностной сферы личности. – Новосибирск: СибАГС, 2004. – 200 с.
22. Корниенко Н. А. Новые исследования эмоционально-ценностной сферы личности. Кн. 2. Самопознание эмоций как ценностей личности. – Новосибирск: Сибирское книжное издательство, 2013. – 680 с.
23. Корниенко Н. А. Новые исследования эмоционально-ценностной сферы личности. Кн. 4. Ценности, эмоции, цвет, личность. – Новосибирск: Сибирское книжное издательство, 2016. – 644 с.
24. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. – М.: Московский государственный университет, 1971. – 38 с.
25. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
26. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивация учебной деятельности: дисс. ... д-ра психол. наук. – Тбилиси, 1989. – 25 с.
27. Симонов П. В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – 215 с.
28. Ольшанникова А. Е. Анализ соотношения показателей однонаправленных методик, диагностирующих эмоциональность // Вопросы психофизиологии активности и саморегуляции личности. – Свердловск, 1978. – С. 98–115.

References

1. Abolin L. M. Emotional stability in strenuous activity, its psychological mechanisms and ways of improvement: diss. ... of doctor of psychological sciences. Moscow, 1989, 43 p. (In Russian)
2. Abulkhanova-Slavskaya K. A. Consciousness as a vital ability of a personality. *Psychological Journal*, 2009, vol. 30, no. 1, pp. 32–43. (In Russian)
3. Abulkhanova-Slavskaya K. A. Strategy of life. Moscow: Mysl, 1991, 299 p. (In Russian)
4. Eysenck G. Yu. The number of personality dimensions: 16, 5 or 3? Criteria of the taxonomic paradigm. *Foreign Psychology*, 1993, vol. 2, no. 2, pp. 9–23. (In Russian)
5. Ananyev B. G. Complex human study and psychodiagnostics. *Questions of Psychology*, 1968, no. 6, pp. 21–33. (In Russian)
6. Anastasi A. Psychological testing. Books 1, 2. Moscow: Pedagogika, 1982. (In Russian)
7. Anastasi A. Differential psychology. Individual and group differences in behavior. Transl. from English. Moscow: Eksmo-Press, 2001, 752 p. (In Russian)
8. Antsiferova L. I. Personality development and problems of gerontopsychology. Moscow: IP RAS, 2006, 510 p. (In Russian)
9. Aseev V. G. Motivation of behavior and personality formation. Moscow: Mysl, 1976, 158 p. (In Russian)
10. Asmolov A. G. Personality as a subject of psychological research. Moscow: Moscow State University, 1984, 104 p. (In Russian)
11. Bozhovich L. I. Personality and its formation in childhood. Moscow: Education, 1968, 464 p. (In Russian)
12. Vygotsky L. S. Pedagogical psychology. Moscow: Pedagogika Press, 1996, 533 p. (In Russian)
13. Vygotsky L. S. The doctrine of emotions. Moscow: Rugram, 2025, 160 p. (In Russian)

14. Golubeva E. A. Abilities, personality, individuality. Dubna: Phoenix+, 2014, 512 p. (In Russian)
15. Izard K. E. Human emotions. Transl. from English; ed. by L. Ya. Gozman. Moscow: Moscow State University, 1980, 439 p. (In Russian)
16. Vasilyuk F. E. Psychology of experience: analysis of overcoming critical situations. Moscow: Moscow State University, 1984, 200 p. (In Russian)
17. Vilyunas V. K. Psychology of emotional phenomena. Ed. by O. V. Ovchinnikova. Moscow: Moscow State University, 1976, 142 p. (In Russian)
18. Kornienko N. A. Emotional mechanisms of moral personality formation. Novosibirsk: Publishing House of the NSPU, 1993, 60 p. (In Russian)
19. Kornienko N. A. Emotional mechanisms of moral personality formation: monograph. Novosibirsk: Publishing House of the SCC, 1993, 245 p. (In Russian)
20. Kornienko N. A. Psychological study of personality in adolescence: monograph. Novosibirsk: Publishing House of the SCC, 1993, 129 p. (In Russian)
21. Kornienko N. A. Methods of studying the emotional and value sphere of personality. Novosibirsk: SibAGS, 2004, 200 p. (In Russian)
22. Kornienko N. A. New research on the emotional and value sphere of personality. Book 2. Self-knowledge of emotions as personality values. Novosibirsk: Siberian Book Publishing House, 2013, 680 p. (In Russian)
23. Kornienko N. A. New research on the emotional and value sphere of personality. Book 4. Values, emotions, color, personality. Novosibirsk: Siberian Book Publishing House, 2016, 644 p. (In Russian)
24. Leontiev A. N. Needs, motives and emotions: lecture notes. Moscow: Moscow State University, 1971, 38 p. (In Russian)
25. Leontiev A. N. Activity. Conscience. Personality. Moscow: Politizdat, 1977, 304 p. (In Russian)
26. Leontiev V. G. Psychological mechanisms of motivation of educational activity: diss. ... of the doctor of psychology sciences. Tbilisi, 1989, 25 p. (In Russian)
27. Simonov P. V. The emotional brain. Moscow: Nauka, 1981, 215 p. (In Russian)
28. Olshannikova A. E. Analysis of the ratio of indicators of unidirectional techniques that diagnose emotionality. Questions of the psychophysiology of activity and self-regulation of personality. Sverdlovsk, 1978, pp. 98–115. (In Russian)

Информация об авторе

Н. А. Корниенко – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры технологии обучения методики и психологии, Новосибирский государственный аграрный университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orsid.org/0000-0002-1650-1403>, na.kornienko2012@yandex.ru

Information about the author

N. A. Kornienko – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Technology of Teaching Methods and Psychology, Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russia, <https://orsid.org/0000-0002-1650-1403>, na.kornienko2012@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 03.06.2025; одобрена после рецензирования 03.07.2025; принята к публикации 24.07.2025.

The article was submitted 03.06.2025; approved after reviewing 03.07.2025; accepted for publication 24.07.2025.

Развитие человека в современном мире. 2025. № 3
Human Development in the Modern World. 2025, no. 3

Научная статья

УДК 316.36:364.3

Риски ранних браков у выпускников интернатов: роль привязанности и нравственной готовности

Елизавета Игоревна Радецкая¹, Юлия Валерьевна Кудинова¹

¹*Воронежский государственный педагогический университет,
Воронеж, Россия*

Аннотация. Статья посвящена проблеме социальной адаптации выпускников интернатных учреждений и факторам, влияющим на их готовность к созданию семьи. Проблема усугубляется статистическими данными о высоком уровне раннего материнства и низком уровне официальной регистрации браков среди выпускников интернатных учреждений. Цель данного исследования: выявление взаимосвязи между типами привязанности, уровнем нравственной готовности к браку и рисками ранних и незапланированных браков у выпускников интернатных учреждений. Исследование проводилось на базе БУ СО ВО «Череповецкий центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, “Наши дети”», г. Череповец, с участием 30 воспитанников (16–22 лет), имеющих статус детей-сирот. Использовались следующие психодиагностические инструменты: анкета «Нравственная готовность к браку» Е. К. Погодиной и адаптация опросника «Опыт близких отношений» (ECR-R-14). Анализ стилей привязанности показал преобладание надежного типа (43 %), но значительную долю занимают тревожный (17 %), избегающе-отвергающий (23 %) и избегающе-боязливый (17 %) типы, а также низкий уровень нравственной готовности к браку (53,3 %). Выявлены позитивные и негативные тенденции в представлениях респондентов о браке и семейной жизни, а также установлена взаимосвязь между стилями привязанности и нравственной готовностью к браку. Полученные результаты указывают на недостаточную готовность значительной части выпускников интернатных учреждений к созданию семьи, что подтверждается преобладанием низкого уровня нравственной готовности к браку и наличием небезопасных типов привязанности. Сочетание тревожного или избегающего стиля привязанности с низким уровнем нравственной готовности к браку является наиболее неблагоприятным фактором риска ранних и незапланированных браков. Ограничения: небольшой объем выборки, специфика учреждения и наличие ментальных особенностей у респондентов. Исследование подтверждает взаимосвязь между указанными факторами, где низкая нравственная готовность является самостоятельным риском. Результаты могут использоваться для разработки программ поддержки выпускников интернатов, ориентированных на подготовку к семейной жизни.

Ключевые слова: выпускники интернатных учреждений; ранние браки; незапланированные браки; типы привязанности; нравственная готовность к браку; дети-сироты; социальная адаптация; семейные отношения; риски.

Для цитирования: Радецкая Е. И., Кудинова Ю. В. Риски ранних браков у выпускников интернатов: роль привязанности и нравственной готовности // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 3. – С. 50–64.

Original article

Early marriage among boarding school alumni: the influence of attachment and moral preparedness

Elizaveta I. Radetskaya¹, Yulia V. Kudinova¹

¹*Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia*

Abstract. The article focuses on the social adaptation of graduates from residential care facilities and the factors influencing their readiness to start a family. The problem is exacerbated by statistical data showing high rates of early motherhood and low rates of official marriage registration among graduates of these institutions. The aim of this study is to identify the relationship between attachment styles, the level of moral readiness for marriage, and the risks of early and unintended marriages among graduates of residential care facilities. The study was conducted at the “Nashi Deti” Cherepovets Center for Assistance to Children Left Without Parental Care, a state-funded social service institution in the Vologda Oblast, Russia, involving 30 residents (aged 16–22) with the status of orphans. The following psychodiagnostic tools were used: E. K. Pogodina's “Moral Readiness for Marriage” questionnaire and an adaptation of the “Experiences in Close Relationships-Revised” (ECR-R-14) questionnaire. Analysis of attachment styles showed a predominance of the secure type (43 %), but a significant proportion exhibited anxious (17 %), dismissive-avoidant (23 %), and fearful-avoidant (17 %) attachment styles, along with a low level of moral readiness for marriage (53.3 %). Positive and negative trends in respondents' perceptions of marriage and family life were identified, and a correlation between attachment styles and moral readiness for marriage was established. The results indicate that a significant proportion of graduates from residential care facilities are insufficiently prepared for starting a family, which is confirmed by the prevalence of a low level of moral readiness for marriage and the presence of insecure attachment styles. The combination of an anxious or avoidant attachment style with a low level of moral readiness for marriage is the most unfavorable risk factor for early and unintended marriages. Limitations: small sample size, the specificity of the institution, and the presence of mental characteristics in the respondents. The study confirms the relationship between the indicated factors, where low moral readiness is an independent risk. The results can be used to develop support programs for orphanage graduates focused on preparation for family life.

Keywords: graduates of residential care facilities; early marriages; unintended marriages; attachment styles; moral readiness for marriage; orphans; social adaptation; family relationships; risks.

For citation: Radetskaya E. I., Kudinova Yu. V. Early marriage among boarding school alumni: the influence of attachment and moral preparedness. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 3, pp. 50–64. (In Russ.)

Введение. Проблема деинституционализации системы опеки детства в Российской Федерации, направленная на приоритетное развитие семейных форм воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, является одной из важных

социальных задач современности. Несмотря на сокращение числа детей в учреждениях интернатного типа, они по-прежнему играют значимую роль в жизни многих детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации [9]. Поэтому особую актуальность приобретает изучение факторов, влияющих на успешную адаптацию и интеграцию выпускников интернатных учреждений в общество, в частности, их готовность к созданию семьи. Данное исследование направлено на изучение взаимосвязи между типами привязанности, уровнем нравственной готовности к браку и рисками ранних браков у этой уязвимой категории молодежи.

Анализ последних исследований С. Н. Бегидовой, И. А. Бобылевой, О. В. Заводицкой, Н. В. Гибадуллина, М. А. Егоровой, Т. Г. Корякиной, А. А. Ниязовой, И. И. Сулеймановой, Г. П. Сайфуллина, Л. В. Хорошко и др. показывает, что выпускники интернатных учреждений часто оказываются недостаточно готовыми к самостоятельной жизни, включая построение гармоничных семейных отношений [3; 4; 5]. В частности, исследования, проведенные фондом «Культура благотворительности» в 2022 г., демонстрируют низкий уровень официальной регистрации браков и высокое раннее материнство среди выпускников [6]. К 20 годам у каждого третьего выпускника есть ребенок, при этом подавляющее большинство (69 %) не состоит в официальном браке, что подчеркивает их уязвимость и потребность в целенаправленной поддержке. Данное противоречие между важностью семьи и недостаточной готовностью выпускников интернатных учреждений к ее созданию указывает на необходимость углубленного изучения проблемы.

Семья как фундаментальный институт общества играет незаменимую роль в формировании личности и трансляции культурных ценностей [1]. Благополучная семейная жизнь обеспечивает чувство безопасности, эмоциональную стабильность и создает благоприятную среду для развития детей. Особую значимость приобретает готовность к семейной жизни выпускников интернатных учреждений, которые зачастую лишены позитивного опыта семейных отношений и сталкиваются с некоторыми трудностями в построении собственных семей. Для них семья является важным социальным ресурсом, способным обеспечить поддержку и стабильность.

Ранние и незапланированные браки представляют собой сложную социальную проблему, особенно для выпускников интернатных учреждений.

Под ранним браком, с юридической точки зрения, понимается брак, заключенный молодыми людьми, не достигшими законодательного возраста (до 18 лет), а с психологической точки зрения, брак, в который вступили морально неподготовленные к нему молодые люди [7]. Незапланированный брак – это брак, который был заключен в результате случайных обстоятельств, таких как незапланированная беременность, или под влиянием внешних факторов, например социальное давление, без должной подготовки и осознанного желания создать семью.

Отсутствие семейного опыта, дефицит социальных навыков и эмоциональная незрелость создают повышенные риски для успешного построения семьи у этой категории молодежи. Однако при рассмотрении готовности к семейной жизни у выпускников интернатных учреждений важно четко понимать, какие риски стоят перед ними при вступлении в ранний и незапланированный брак.

Опираясь на определение, представленное в психологическом словаре, риск в психологии можно понимать как «ситуативную характеристику деятельности, состоящую в неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха» [12]. В контексте ранних и незапланированных браков риск

можно рассматривать как повышенную вероятность неблагоприятных исходов (развод, бедность, социальная изоляция и др.) в результате принятия решения о вступлении в брак в юном возрасте и/или без достаточной подготовки.

Жизнь после выпуска из интерната часто сопряжена с отсутствием достаточной социальной поддержки и негативным влиянием окружения, что увеличивает риски ранних браков. Риски, обусловленные внешними факторами (факторами среды), такие как негативное влияние окружения, где ранние браки являются нормой, или отсутствие социальной поддержки (жилья, работы, консультаций специалистов), могут формировать искаженные представления о семейной жизни и подталкивать к раннему вступлению в брак. Формально-нормативный риск, связанный с несоответствием готовности выпускников интернатов к браку общественным ожиданиям, касающимся возраста, образования и финансовой стабильности, усиливается из-за недостаточной подготовки и отсутствия ресурсов для успешной адаптации к самостоятельной жизни. Социальная изоляция и отсутствие перспектив часто толкают выпускников на поиски эмоциональной близости и стабильности в ранних браках, которые все же редко оказываются успешными.

На формирование этих рисков влияет комплекс факторов, среди которых особое место занимает семейная история и опыт жизни в интернатном учреждении. Семейная история детей, попадающих в интернаты, часто связана с неблагополучием, неполными семьями или малообеспеченностью [11]. Травматичный опыт (насилие, пренебрежение, депривация) препятствует формированию здоровой привязанности и эмоциональной регуляции [13]. Для воспитанников характерен негативный ранний опыт, связанный с материнским отвержением, отсутствием теплоты и ласки [8]. Условия интернатного учреждения, несмотря на стабильность, могут подавлять индивидуальность и ограничивать возможности для развития самостоятельности и формирования здоровых привязанностей из-за дефицита индивидуального общения со взрослыми [11]. Как следствие, у выпускников часто наблюдаются трудности во взаимоотношениях, поверхностность чувств, иждивенчество и нарушения в сфере самосознания [3]. В совокупности эти факторы создают риски для построения зрелых отношений и повышают вероятность ранних и незапланированных браков.

Описанные социально-психологические особенности выпускников интернатных учреждений создают предпосылки для нестабильных партнерских отношений и ранних браков. Низкий уровень нравственной готовности к браку, определяемый как недостаточная сформированность представлений о семейных ценностях, ролях и обязанностях супругов, может являться значимым фактором риска ранних и незапланированных браков у выпускников интернатных учреждений. Под нравственной готовностью к браку в данном исследовании понимается совокупность представлений о семейных ценностях, ролях и обязанностях супругов, а также осознание важности семьи и готовность к принятию ответственности в браке. Использование теста Е. К. Погодиной «Нравственная готовность к браку» (2003) позволяет выявить, насколько выпускники осознают важность семьи, готовы к принятию ответственности в браке, способны к толерантным и уважительным отношениям с партнером, а также обладают необходимыми знаниями о семейной жизни. Дефицит этих знаний и представлений может приводить к нереалистичным ожиданиям от брака, трудностям в адаптации к семейной жизни и, как следствие, к повышенному риску разводов и других негативных последствий.

Для более глубокого понимания рисков ранних и незапланированных браков среди выпускников интернатных учреждений необходимо обратиться к теории привязанности, которая позволит выявить и проанализировать конкретный фактор – особенность формирования привязанности, влияющий на решение о вступлении в брак у выпускников, находящихся в группе риска по ранним и незапланированным бракам.

Теория привязанности – это известная теория человеческих отношений и развития личности, разработанная Дж. Боулби, объясняющая тесные эмоциональные связи, которые формируются со значимыми людьми, особенно с опекунами, воспитателями (родителями) и романтическими партнерами, и то, как эти связи формируют человеческий опыт на протяжении всей жизни [15, с. 402]. Безопасные отношения создают основу для психологического благополучия. Современные исследователи отмечают, что, хотя стиль привязанности формируется в раннем детстве, романтические отношения во взрослом возрасте становятся ведущими, именно они определяют особенности межличностного взаимодействия [14]. Однако небезопасные или неопределенные отношения могут привести к неуверенности в себе и межличностным проблемам, затрудняющим эффективное выполнение ролей родителя или партнера.

Данная теория объясняет истоки сильного стресса, испытываемого детьми, разлученными со своими основными опекунами [15, с. 403], предполагает, что младенцы рождаются с системой поведения привязанности, которая побуждает их формировать глубокие эмоциональные связи с теми, кто может обеспечить поддержку и защиту.

Взрослые люди, как правило, уверены в своих романтических отношениях и сообщают, что им комфортно открываться другим, зависеть от них и не беспокоиться о будущем своих отношений [15, с. 404]. Другие взрослые сообщают о неуверенности в своих отношениях, им неудобно зависеть от своих партнеров или они обеспокоены тем, что их партнеры не так отзывчивы, как им хотелось бы. Индивидуальные различия в моделях привязанности, или стилях привязанности, часто представлены в двухмерном пространстве, определяемом тревогой привязанности и избеганием привязанности.

Рассматриваемая теория в настоящее время является одной из ведущих теоретических основ для понимания межличностного функционирования, взаимоотношений и развития личности в социальной психологии и психологии личности [15, с. 404]. Отношения, сформированные в раннем детстве с основными фигурами привязанности, формируют модель для будущих взаимоотношений. Теория привязанности объясняет глубокие эмоциональные связи, которые мы устанавливаем с близкими, и как эти связи влияют на наши поведение и ожидания в отношениях на протяжении всей жизни.

В контексте ранних браков ненадежные стили привязанности – тревожный или избегающий – могут представлять собой значительный фактор риска. В частности, выпускники интернатных учреждений, чей ранний опыт в отношениях был отмечен нестабильностью или недостатком поддержки, могут развить тревожный стиль привязанности, характеризующийся страхом одиночества и чрезмерной потребностью в близости. Это может подтолкнуть их к ранним бракам как к способу обретения стабильности и уверенности, даже если эти отношения не являются здоровыми или обдуманными. С другой стороны, люди с избегающим стилем привязанности,

которые испытывают дискомфорт в близких отношениях и избегают обязательств, также могут быть уязвимы к ранним бракам, поддаваясь социальному давлению или ожиданиям, несмотря на внутреннее сопротивление.

Сформированные в детских домах стили привязанности могут исказить представления о любви и отношениях, что приводит к поспешным бракам, заключенным не по любви, а из-за страха одиночества, социального давления или ради материальной выгоды. Особенно уязвимыми оказываются выпускники с сочетанием нескольких факторов риска. Например, сочетание тревожного стиля привязанности, низкого уровня эмоциональной регуляции и нереалистичных ожиданий от брака может быть мощным предиктором раннего брака, заключенного из-за страха одиночества и потребности в постоянном подтверждении любви. В таких случаях брак рассматривается как способ «заполнить пустоту», возникшую из-за дефицита тепла и поддержки в детстве. С другой стороны, выпускники с избегающим стилем привязанности, испытывающие трудности с установлением близких эмоциональных связей и имеющие низкий уровень готовности к браку, могут вступать в ранние браки под давлением социума или из-за желания соответствовать общественным ожиданиям, что также чревато разочарованием и разводом.

Основываясь на теоретическом анализе проблемы, представленном выше, предполагается, что небезопасные типы привязанности и низкий уровень нравственной готовности к браку могут являться значимыми факторами риска ранних и незапланированных браков среди выпускников интернатных учреждений.

Результаты данного исследования могут быть использованы для разработки и совершенствования программ подготовки выпускников интернатных учреждений к семейной жизни. Полученные данные позволят выявить наиболее уязвимые группы выпускников, нуждающиеся в адресной психолого-педагогической поддержке, а также определить эффективные стратегии профилактики ранних и незапланированных браков. Также результаты исследования могут быть использованы для обучения специалистов, работающих с выпускниками интернатных учреждений, с целью повышения их компетенций в вопросах формирования здоровых отношений и подготовки к браку.

Цель данного исследования состоит в выявлении взаимосвязи между стилями привязанности, уровнем нравственной готовности к браку и рисками ранних и незапланированных браков у выпускников интернатных учреждений.

Для оценки степени нравственной готовности к супружеству и определения стилей привязанности у выпускников интернатных учреждений было проведено исследование среди 30 обучающихся в БУ СО ВО «Череповецкий центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Наши дети»», г. Череповец. Возрастной диапазон участников составил от 16 до 22 лет. В частности, в выборку вошли 21 человек в возрасте 16–17 лет, 3 человека в возрасте 18 лет (выпускники интернатного учреждения) и 6 человек в возрасте от 18 до 22 лет (выпустившиеся из интернатного учреждения). Все юноши и девушки, принявшие участие в исследовании, имеют статус дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, что определяет специфику их социального опыта и потенциально влияет на формирование представлений о семейных ценностях и готовности к супружеству.

Методы исследования. Для достижения цели исследования были использованы следующие психодиагностические инструменты: стандартизированная анкета Е. К. Погодиной «Нравственная готовность к браку» (2003) и краткая версия «Пере-

работанного опросника – Опыт близких отношений» (ECR-R-14), адаптированная К. А. Чистопольской, О. В. Митиной и С. Н. Ениколоповым (2018) [10; 14].

Для определения стилей привязанности у выпускников интернатных учреждений была использована краткая версия переработанного опросника «Опыт близких отношений» [14]. Методика основана на теории Боулби и последующих исследований, где привязанность рассматривается как внутренние модели поведения в близких отношениях. Данный инструмент направлен на измерение выраженности тревожности и избегания в близких отношениях, что позволяет определить преобладающий стиль привязанности респондента. Эта версия состоит из 14 пунктов, отобранных авторами адаптации как наиболее точно отражающие тревожность и избегание в близких отношениях. Авторы адаптации показали, что данная краткая версия сохраняет структуру оригинального опросника и обладает достаточной надежностью и валидностью для оценки стилей взрослой романтической привязанности. Шкала включает в себя две субшкалы: тревожность (страх отвержения и беспокойство о сохранении отношений) и избегание (дискомфорт в близких отношениях и стремление к независимости). Пункты оцениваются по шкале Лайкерта от 1 (совершенно неверно) до 7 (совершенно верно), содержит 14 вопросов. Примеры утверждений, предложенных участникам, были следующими: «Я часто беспокоюсь, что мой(-я) любимый(-ая) не захочет продолжать со мной отношения» (тревожность) и «Мне трудно раскрывать душу любимым людям» (избегание).

Обработка данных предусматривала перекодировку инвертированных пунктов, подсчет суммы баллов по каждой шкале (тревожности и избегания) и вычисление среднего значения для каждой шкалы. На основе полученных средних значений определялся преобладающий стиль привязанности для каждого участника.

Для оценки уровня представлений о взаимоотношениях в семье и теоретических знаний о семье, ее функциях и роли в жизни человека у выпускников интернатных учреждений был использован тест Е. К. Погодиной «Нравственная готовность к браку» [10]. Варианты ответов представлены в форме шкалы Лайкерта от 1 (совершенно не согласен) до 5 (полностью согласен). Анкета состоит из 16 вопросов-утверждений, касающихся понимания молодыми людьми ценности и значимости семьи, ответственного подхода к созданию семьи, ее существованию. Данная методика позволяет выявить ориентированность молодых людей на брачно-семейные отношения, создание семьи, готовность построения положительных межличностных взаимоотношений, толерантность, уважение мнения партнера, получение знаний о супружестве и родительстве.

Примеры утверждений, предложенных респондентам, были следующие: «Жизнь стала бы чрезвычайно непривлекательна, если бы люди перестали жить семьями», «Раннее начало половой жизни наносит ущерб не только здоровью, но и благополучию будущей семьи». Обработка результатов включала в себя подсчет суммы баллов, полученных по ответам на нечетные и четные вопросы. На основе этих сумм вычислялся итоговый показатель, отражающий уровень нравственной готовности к браку, в соответствии с руководством к методике. Высокие значения данного показателя свидетельствуют о более высоком уровне нравственной готовности к семейной жизни. Помимо расчета итогового показателя, проводился анализ процентного распределения ответов по каждому вопросу, что позволило выявить преобладающие представления о семейных ценностях и ролях среди участников исследования.

Для определения типа привязанности использовалась двумерная модель индивидуальных различий во взрослой привязанности, предложенная К. Бартоломью

и представленная на рисунке 1 [16]. В соответствии с этой моделью, участники были отнесены к одному из четырех типов: надежный (безопасный), избегающе-отвергающий (безразличный), избегающе-боязливый (робкий, дезорганизованный) или прилипчивый, в зависимости от соотношения баллов по шкалам тревожности и избегания. Далее будет представлен анализ распределения типов привязанности в исследуемой группе и их взаимосвязь с уровнем нравственной готовности к браку.



Рис. 1. Двумерная модель индивидуальных различий во взрослой привязанности

При проведении исследования обеспечивалась анонимность данных участников, каждому из которых был присвоен уникальный ID. Процедура включала проведение исследования во время классного часа с обеспечением добровольности участия, сбор данных и их последующую обработку. Полученные данные были закодированы и внесены в электронную таблицу. Дополнительно был проведен анализ взаимосвязи между результатами, полученными по методике «Нравственная готовность к браку» и адаптации краткой версии переработанного опросника «Опыт близких отношений». Все расчеты и анализ данных осуществлялись с использованием программного обеспечения Microsoft Excel.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ результатов, полученных с использованием краткой версии переработанного опросника «Опыт близких отношений» (ECR-R-14), показал следующее распределение стилей (типов) привязанности среди участников исследования (рис. 2).



Рис. 2. Диаграмма с распределением типов привязанности

Полученное в ходе исследования распределение стилей привязанности среди выпускников интернатного учреждения демонстрирует как позитивные, так и потенциально проблемные тенденции:

- надежный стиль привязанности: 13 участников (43 %);
- тревожный (прилипчивый) стиль привязанности: 5 участников (17 %);
- избегающе-отвергающий стиль привязанности: 7 участников (23 %);
- избегающе-боязливый стиль привязанности: 5 участников (17 %).

Преобладание надежного стиля привязанности (43 %) может свидетельствовать о наличии у значительной части выпускников позитивного опыта построения близких отношений, характеризующихся комфортом с близостью и доверием [14]. Это, в свою очередь, снижает риски ранних и незапланированных браков, обусловленных страхом одиночества или потребностью в немедленном удовлетворении эмоциональных потребностей.

Однако наличие значительной группы выпускников с небезопасными стилями привязанности (тревожный и избегающий) требует особого внимания. Тревожный (прилипчивый) стиль привязанности (17 %) характеризуется боязнью быть отвергнутым и потребностью в постоянном подтверждении чувств партнера [14]. Как отмечалось во введении, выпускники интернатных учреждений, чей ранний опыт был отмечен нестабильностью отношений, могут развивать тревожный стиль, подталкивающий их к ранним бракам в поисках стабильности, даже если отношения не являются здоровыми. В таких случаях брак рассматривается как способ «заполнить пустоту», возникшую из-за дефицита тепла и поддержки в детстве [32].

Избегающие стили привязанности (отвергающий и боязливый) также представляют риск. Выпускники с избегающе-отвергающим стилем (23 %) склонны избегать эмоциональной близости и демонстрируют стремление к самостоятельности, могут испытывать сложности с доверием и открытостью [14]. В сочетании с низким уровнем нравственной готовности к браку это может приводить к вступлению в ранние браки под давлением социума или из-за желания соответствовать общественным ожиданиям. Избегающе-боязливый стиль привязанности (17 %), характеризующийся одновременно страхом близости и потребностью в ней, может создавать внутренний конфликт, повышающий уязвимость к деструктивным отношениям и ранним бракам [14].

Анализ суммарных показателей по методике «Нравственная готовность к браку» показал, что средний уровень нравственной готовности к браку в исследуемой группе составил 59,18 %. Распределение по уровням выраженности готовности (высокий, средний, низкий) показано на рисунке 3.

Преобладание низкого уровня нравственной готовности к браку в исследуемой группе может свидетельствовать о недостаточной сформированности представлений о семейных ценностях и ролях, а также об осознании ответственности в браке:

- высокий уровень: 3,3 % (1 участник из 30);
- средний уровень: 43,3 % (13 участников из 30);
- низкий уровень: 53,3 % (16 участников из 30).

Полученные данные соотносятся с выводами других исследователей, указывающих на недостаточную готовность выпускников интернатных учреждений к созданию семьи [3; 4; 5].



Рис. 3. Диаграмма с распределением уровней нравственной готовности к браку

Анализ ответов респондентов выявил как позитивные, так и негативные тенденции в отношении представлений о браке и семейной жизни. К числу позитивных следует отнести преобладающее понимание важности моральных качеств партнера, что подтверждается высоким уровнем согласия с утверждением о значимости доброты и такта для семейной жизни (57 % полностью согласны и 37 % согласны с утверждением «Если у человека есть доброта и такт – значит, для семейной жизни есть очень многое»). Также значительная часть респондентов демонстрирует активную жизненную позицию и веру в возможность построения собственного семейного счастья, о чем свидетельствует согласие с поговоркой «Каждый кузнец своего счастья» (40 % полностью согласны и 47 % согласны). Также выявлено критичное отношение к себе и понимание необходимости постоянного самосовершенствования для успешной адаптации к семейной жизни (27 % полностью согласны и 53 % согласны с утверждением о переоценке готовности к браку).

Вместе с тем были выявлены и негативные тенденции, указывающие на наличие у части респондентов незрелых представлений о браке и потенциальную неготовность к ответственности. Так, значительная доля респондентов (23 %) затруднилась ответить или выразила согласие с выражением «Некоторая беспечность и легкомыслие человека даже укрепляет семейную жизнь», это может свидетельствовать о недооценке серьезности брака. Аналогичная ситуация наблюдается и в отношении проявления деликатности и предупредительности к противоположному полу, где 10 % респондентов согласны с утверждением об отсутствии такой необходимости.

Кроме того, значительная часть респондентов испытывает затруднения с определением своей позиции по вопросам, касающимся необходимости уступок и изменения привычек в браке, что может свидетельствовать о несформировавшемся мнении и, как следствие, о возможных трудностях в адаптации к совместной жизни.

В целом результаты исследования показывают, что, несмотря на преобладающее понимание важности семьи и позитивных качеств в отношениях, существует группа выпускников, демонстрирующих незрелые представления о браке и неготовность к ответственности, что повышает риск ранних и незапланированных браков, которые, в свою очередь, могут быть сопряжены с негативными последствиями для благополучия личности и общества.

Низкий уровень нравственной готовности к браку, независимо от типа привязанности, является значимым фактором риска ранних и незапланированных браков. Респонденты с низким уровнем нравственной готовности к браку демонстрируют незрелые представления о семейных ценностях, ролях и обязанностях супругов, а также не готовы к принятию ответственности в браке. Это может приводить к нереалистичным ожиданиям от брака, трудностям в адаптации к семейной жизни и, как следствие, к повышенному риску разводов и других негативных последствий.

Представленный ниже рисунок 4 демонстрирует распределение уровней нравственной готовности к браку в зависимости от типа привязанности. На графике видно, что респонденты с надежным типом привязанности чаще демонстрируют средний уровень нравственной готовности к браку (11 человек), в то время как низкий уровень готовности отмечается лишь у 2 респондентов. Среди респондентов с прилипчивым типом привязанности преобладает средний уровень готовности (5 человек), а у респондентов с избегающе-отвергающим типом привязанности средний уровень готовности наблюдается у 7 человек. У респондентов с избегающе-боязливым типом привязанности средний уровень готовности выявлен у 1 человека, при этом низкий уровень готовности отмечается у 3 человек.

Анализ взаимосвязи между стилями привязанности (рис. 4) и нравственной готовности к браку показал, что респонденты с надежным типом привязанности в целом склонны демонстрировать более зрелые и ответственные взгляды на семейную жизнь. Они чаще согласны с утверждениями, подчеркивающими важность моральных качеств, взаимопонимания и готовность к компромиссам в отношениях. Респонденты с тревожным типом привязанности склонны проявлять более идеализированные представления о браке, ожидая, прежде всего, эмоциональной поддержки и взаимопонимания. Хотя они также высоко оценивают важность доброты и такта в отношениях (57 % полностью согласны и 37 % согласны), существует риск завышенных ожиданий, что потенциально может приводить к разочарованиям в реальной семейной жизни. Более того, тревожный тип привязанности может повышать уязвимость к рискам ранних браков, о чем свидетельствует незначительное, но все же присутствующее согласие с утверждением о возможности укрепления семейной жизни легкомыслием (23 % затруднились с ответом или выразили согласие).



Рис. 4. Соотношение типов привязанности и уровня нравственной готовности к браку

Респонденты с избегающими типами привязанности (отвергающий и боязливый), в свою очередь, демонстрируют меньшую готовность к обсуждению вопросов, связанных с эмоциональной близостью и ответственностью. Это проявляется в их неуверенности при ответах на вопросы, касающиеся необходимости компромиссов и уступок в семейной жизни, а также в недооценке важности проявления деликатности и предупредительности в отношениях (47 % не согласны и 33 % совершенно не согласны с соответствующим утверждением).

Полученные данные свидетельствуют о взаимосвязи между стилями привязанности и нравственной готовностью к семейной жизни. Наблюдается тенденция, что надежный тип привязанности связан с более зрелыми и ответственными взглядами на брак, реалистичным отношением к браку (27 % полностью согласны и 53 % согласны с утверждением о переоценке готовности к браку), в то время как небезопасные типы привязанности могут быть связаны с неадекватными ожиданиями, меньшей готовностью к компромиссам и потенциально увеличивать уязвимость к ранним и незапланированным бракам.

Таким образом, проведенный анализ выявил не только общие тенденции, но и позволил обозначить наиболее уязвимые группы выпускников интернатных учреждений в контексте рисков ранних и незапланированных браков. Сочетание тревожного стиля привязанности с низким уровнем нравственной готовности к браку представляется особо неблагоприятным. Данная комбинация создает условия, при которых потребность в близости и боязнь одиночества могут подталкивать к поспешным решениям о браке, не подкрепленным зрелым пониманием семейных ценностей и ответственности. Не менее значимым представляется сочетание избегающего (боязливого) стиля привязанности с недостаточной нравственной готовностью к браку. В таких случаях внешнее давление и социальные ожидания способны приводить к бракам, заключенным вопреки внутренним установкам и при отсутствии готовности к эмоциональной близости.

Выявленные тенденции позволяют перейти к разработке практических рекомендаций для специалистов интернатных учреждений, направленных на формирование безопасных стилей привязанности и развитие навыков построения здоровых отношений у воспитанников.

Наряду с полученными результатами, необходимо учитывать ограничения данного исследования. Выборка ограничена 30 участниками, что не позволяет в полной мере обобщить выводы на совокупность выпускников интернатных учреждений, а специфика выборки – выпускники одного конкретного интернатного учреждения. Несмотря на то, что авторы теории привязанности утверждают об универсальности данного феномена и возможности для каждого человека представить себя в ситуации близких отношений, следует учитывать, что значительная часть выборки (около 90 % воспитанников и выпускников старше 16 лет) имеет ментальные особенности, такие как задержка психического развития и легкая степень умственной отсталости, что может влиять на понимание и осознание респондентами вопросов, касающихся привязанности и готовности к браку, и, как следствие, потенциально искажать результаты исследования [16]. Кроме того, выборка состояла из воспитанников (16–22 лет), для которых опыт длительных романтических отношений может быть ограниченным. В исследовании не учитывался текущий или прошлый опыт респондентов в отношениях, что, несмотря на теоретическое обоснование авторов, не позволило оценить влияние этого фактора на формирование стилей привязанности и нравственной готовности к браку [16].

Для более глубокого понимания выявленных взаимосвязей дальнейшие исследования целесообразно направить на увеличение выборки с включением выпускников из разных интернатных учреждений. Необходимо использовать комплексный подход, сочетающий количественные и качественные методы, а также учитывать когнитивные особенности респондентов при сборе и анализе данных.

Выводы. Готовность к ответственному супружеству детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является важной составляющей воспитания в интернатных учреждениях. Социальные институты должны осуществлять целенаправленную деятельность по формированию у данной категории детей ответственного отношения к супружеству и родительству [2].

Проведенное исследование подтвердило наличие взаимосвязи между стилями привязанности, уровнем нравственной готовности к браку и рисками ранних и незапланированных браков среди выпускников интернатных учреждений. Результаты показали, что преобладание надежного стиля привязанности способствует формированию более зрелых и ответственных взглядов на семейную жизнь, в то время как небезопасные типы привязанности (тревожный и избегающий) могут повышать уязвимость к ранним бракам, заключенным из-за страха одиночества, социального давления или нереалистичных ожиданий.

Ключевым выводом является значимость низкого уровня нравственной готовности к браку как самостоятельного фактора риска. Недостаточная сформированность представлений о семейных ценностях, ролях и обязанностях, а также неготовность к принятию ответственности в браке, повышают вероятность неблагоприятных исходов, таких как разводы и другие негативные последствия. Особого внимания заслуживают выпускники с сочетанием тревожного или избегающего стиля привязанности и низкого уровня нравственной готовности к браку. Именно эти группы представляют наибольший риск в контексте ранних и незапланированных браков и нуждаются в адресной психолого-педагогической поддержке. Для более глубокого понимания выявленных взаимосвязей необходимы дальнейшие исследования с расширенной выборкой, использованием комплексных методов и учетом когнитивных особенностей респондентов.

Список источников

1. Антонова Т. В. Семейное воспитание: теория и практика. – М.: Сфера, 2018. – 128 с.
2. Бегидова С. Н., Хуажева Д. Д., Ахтаов Р. А. Оценка готовности к ответственному супружеству у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Педагогические исследования. – 2023. – № 3. – С. 78–101.
3. Березин С. В., Евдокимова Ю. Б. Социальное сиротство: дети и родители. – Самара: Универс-групп, 2003. – 52 с.
4. Дружинина А. А. Основные направления социально-педагогической работы по формированию самостоятельности детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 8. – С. 240–249.
5. Дусенко М. Е. Психолого-педагогические характеристики детей-сирот как объектов профессиональной деятельности социального педагога // Живая психология. – 2017. – Т. 4, № 1. – С. 33–36.
6. Ерошкина И. Р. Фонд развития цифровых технологий в социальной сфере. Как складывается жизнь после выпуска из интерната: результаты опроса [Электронный ресурс] // Филантроп. – URL: <https://inlnk.ru/1PYM7E> (дата обращения: 10.01.2025).

7. Ильясова Т. В., Орлова Я. А. Анализ проблемы роста ранних браков в России и пути их решения // Инновационные технологии в управлении, экономике и культуре: материалы Международной научно-практической конференции (г. Магнитогорск, 28–30 ноября 2016 г.). – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2017. – С. 303–305.

8. Исмиянов В. В., Рыбина Л. Д. Исследования психоэмоционального состояния обучающихся сирот в условиях непрерывного спортивного воспитания «школа – СПО, вуз» // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2023. – № 3. – С. 215–216.

9. Львова-Белова М. А. Необходимость отправки детей в интернаты предложили рассматривать консилиумам [Электронный ресурс] // Информационное агентство ТАСС. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/22387027> (дата обращения: 01.02.2025).

10. Погодина Е. К. Основы семейной жизни: уч. пособие. – Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2003. – 94 с.

11. Психическое развитие воспитанников детского дома / М. И. Лисина, И. В. Дубровина, А. Г. Рузская [и др.]; под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.

12. Психологический лексикон: энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского; под ред. М. Ю. Кондратьева. – М.: Пер Сэ, 2006. – 176 с.

13. Райгородский Д. Я. Психология семьи и семейного воспитания. – М.: Бахрах-М, 2023. – 768 с.

14. Чистопольская К. А., Митина О. В., Ениколопов С. Н. Адаптация краткой версии «Переработанного опросника – Опыт близких отношений» (ECR-R) на русскоязычной выборке // Психологический журнал. – 2018. – Т. 39, № 5. – С. 87–98.

15. Fraley R. C. Attachment in Adulthood: Recent Developments, Emerging Debates, and Future Directions [Электронный ресурс] // Annual Review of Psychology. – 2019. – URL: <https://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2019/01/Fraley-2019.pdf> (дата обращения: 10.01.2025).

16. Mikulincer M., Shaver P. Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. – New York: Guilford Press, 2010.

References

1. Antonova T. V. Family education: theory and practice. Moscow: Sfera, 2018, 128 p. (In Russian)

2. Begidova S. N., Khuazheva D. D., Akhtaov R. A. Assessing readiness for responsible marriage among orphans and children left without parental care. *Pedagogical Research*, 2023, no. 3, pp. 78–101. (In Russian)

3. Berezin S. V., Evdokimova Yu. B. Social orphanhood: children and parents. Samara: Univers-Grupp, 2003, 52 p. (In Russian)

4. Druzhinina A. A. The main directions of social and pedagogical work on formation of independence of orphan children and children without parental care. *Tambov University Bulletin. Series: Humanities*, 2015, no. 8, pp. 240–249. (In Russian)

5. Dusenko M. E. Psychological and pedagogical characteristics of orphans as objects of professional activity of a social educator. *Living Psychology*, 2017, vol. 4, no. 1, pp. 33–36. (In Russian)

6. Eroshkina I. R. Foundation for the development of digital technologies in the social sphere. How life is shaping up after leaving the orphanage: survey results [Electronic resource]. *Philanthropist*. URL: <https://inlnk.ru/1PYM7E> (date of access: 10.01.2025). (In Russian)

7. Ilyasova T. V., Orlova Ya. A. Analysis of the problem of the growth of early marriages in Russia and ways to solve them. Innovative technologies in management, economics and

culture: materials of the International scientific and practical conference (Magnitogorsk, November 28–30, 2016). Magnitogorsk: Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov, 2017, pp. 303–305. (In Russian)

8. Ismiyanov V. V., Rybina L. D. Research of psycho-emotional state of orphan students in conditions of continuous sports education “school – SPO, university”. *Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*, 2023, no. 3, pp. 215–216. (In Russian)

9. Lvova-Belova M. A. The necessity of sending children to boarding schools was proposed to be considered by conciliations [Electronic resource]. TASS News Agency. URL: <https://tass.ru/obschestvo/22387027> (date of access: 01.02.2025). (In Russian)

10. Pogodina E. K. Fundamentals of family life: textbook. Vitebsk: Vitebsk State University named after P. M. Masharov, 2003, 94 p. (In Russian)

11. Mental development of orphanage students. M. I. Lisina, I. V. Dubrovina, A. G. Ruzskaya [et al.]. Ed. by I. V. Dubrovina. Moscow: Pedagogy, 1990, 264 p. (In Russian)

12. Psychological lexicon: encyclopedic dictionary: in 6 vol. Ed. by L. A. Karpenko; under the general editorship of A. V. Petrovsky; under the editorship of M. Yu. Kondratiev. Moscow: Per Se, 176 p. (In Russian)

13. Raygorodsky D. Ya. Psychology of family and family education. Moscow: Bakhrakh-M, 2023, 768 p. (In Russian)

14. Chistopolskaya K. A., Mitina O. V., Enikolopov S. N. Adaptation of the brief version of the “Revised experiences in Close relationships scale” (ECR-R) in the Russian-Speaking sample. *Psychological Journal*, 2018, vol. 39, no. 5, pp. 87–98. (In Russian)

15. Fraley R. C. Attachment in Adulthood: Recent Developments, Emerging Debates, and Future Directions [Electronic resource]. *Annual Review of Psychology*, 2019. URL: <https://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2019/01/Fraley-2019.pdf> (date of access: 10.01.2025).

16. Mikulincer M., Shaver P. Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. New York: Guilford Press, 2010.

Информация об авторах

Е. И. Радецкая – магистрант 2 курса, магистерская программа «Психология и социальная педагогика», гуманитарный факультет, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, Россия, r.shylg@mail.ru

Ю. В. Кудинова – кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, Россия, kudjulia@mail.ru

Information about the authors

E. I. Radetskaya – 2nd-year Master's student, Master's program “Psychology and Social Pedagogy”, Faculty of Humanities, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, r.shylg@mail.ru

Yu. V. Kudinova – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, kudjulia@mail.ru

Статья поступила в редакцию 25.06.2025; одобрена после рецензирования 23.07.2025; принята к публикации 22.08.2025.

The article was submitted 25.06.2025; approved after reviewing 23.07.2025; accepted for publication 22.08.2025.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Развитие человека в современном мире. 2025. № 3
Human Development in the Modern World. 2025, no. 3

Научная статья

УДК 159.99

Проблемы подготовки психологов в высших учебных заведениях

Геннадий Григорьевич Кравцов¹, Мария Олеговна Соболева¹

¹*Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия*

Аннотация. Целью данной статьи является анализ процесса подготовки психологов с точки зрения культурно-исторического подхода Л. С. Выготского, на основании которого необходимо рассматривать обозначенные проблемы в контексте зоны ближайшего развития, интериоризации знаний, а также социальной ситуации развития, признавая неотъемлемую культурную обусловленность образования. Культурно-историческая психология поставила центральную для всей психологической науки проблему личности, только в этом подходе предметом научного изучения является философская категория развития.

В статье рассматриваются методологические трудности в психологической науке, осложняющие построение эффективных программ подготовки психологов, подчеркивается пагубное влияние методологического плюрализма и волюнтаризма, утверждается, что кризис, описанный Л. С. Выготским, до сих пор не преодолен.

В работе представлено два фундаментальных вопроса: «Чему учить?» и «Как учить?» современных психологов, оба представляют собой значительные вызовы для современной системы образования. Критикуются современные методические подходы, которые чрезмерно полагаются на игрофикацию, что может быть увлекательным, но часто приводит к плохому усвоению знаний. Подчеркивается необходимость обучения студентов как научно обоснованным теориям, способствующим развитию профессионального мышления, так и обучения практическим навыкам, которые привлекают интерес студентов. Цифровизация образования может оказывать как положительное влияние на процесс обучения будущих профессионалов, так и вызывать определенные опасения, связанные с уменьшением роли наставников. Это может привести к потере смысла в процессе обучения, т. к. наставник начинает постепенно заменяться технологиями. Подчеркивается важная роль наставничества в адаптации студентов к практике, повышении качества обучения и формировании профессиональных и личных качеств, что особенно важно при подготовке психологов. С точки зрения культурно-исторического подхода, наставничество – это сложный процесс, оказывающий существенное влияние на личностное и профессиональное развитие, способствуя росту в зоне ближайшего развития.

Определены основные понятия культурно-исторической психологии, такие как личность, развитие, логика внутреннего самообоснования и единица развития.

Ключевые слова: обучение; культурно-исторический подход; игра; наставничество; профессиональная мотивация; зона ближайшего развития; цифровые технологии.

Для цитирования: Кравцов Г. Г., Соболева М. О. Проблемы подготовки психологов в высших учебных заведениях // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 3. – С. 65–81.

Original article

Challenges in the education of psychologists in higher education institutions

Gennady G. Kravtsov¹, Maria O. Soboleva¹

¹Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

Abstract. The aim of this article is to analyze the process of training psychologists from the perspective of L. S. Vygotsky's cultural-historical approach, based on which it is necessary to examine the identified problems within the context of the zone of proximal development, internalization of knowledge, and the social situation of development, recognizing the inherent cultural conditioning of education. Cultural-historical psychology has placed the problem of personality, central to all psychological science, and within this approach, the philosophical category of development is the subject of scientific study.

The article examines methodological difficulties in psychological science that complicate the construction of effective training programs for psychologists, highlighting the detrimental effects of methodological pluralism and voluntarism, and arguing that the crisis described by Vygotsky has not yet been overcome.

The article poses two fundamental questions: "What to teach?" and "How to teach?" modern psychologists, both of which pose significant challenges for the contemporary education system. Current methodological approaches that overly rely on gamification are criticized, as they can be engaging but often lead to poor knowledge retention. The necessity of training students in both scientifically-grounded theories that promote the development of professional thinking and practical skills that attract students' interest is emphasized. The digitization of education can have both a positive impact on the learning process of future professionals and raise certain concerns related to the diminishing role of mentors. This can lead to a loss of meaning in the learning process, as the mentor begins to be gradually replaced by technology. The important role of mentoring in adapting students to practice, improving the quality of education, and forming professional and personal qualities is highlighted, which is particularly important in the training of psychologists. From a cultural-historical perspective, mentoring is a complex process that has a significant impact on personal and professional development, facilitating growth within the zone of proximal development.

The article also defines the basic concepts of cultural-historical psychology, such as personality, development, the logic of internal self-justification, and the unit of development.

Keywords: training; cultural-historical approach; game; mentoring; professional motivation; zone of proximal development; digital technologies.

For citation: Kravtsov G. G., Soboleva M. O. Challenges in the education of psychologists in higher education institutions. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 3, pp. 65–81. (In Russ.)

Введение. В современном обществе профессия психолога приобретает все большую значимость, обусловленную необходимостью обеспечения психологического благополучия населения и потребностью в квалифицированных специалистах, способных эффективно решать широкий спектр задач, связанных с психологией человека. Регламентирование деятельности психологов обсуждается на самых высоких уровнях. Поэтому вопросы подготовки психологов, формирования их профессиональной компетентности и развития личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности, приобретают особую актуальность. Обзор психолого-педагогических исследований, связанных с вопросами обучения студентов на психологических факультетах, свидетельствует о том, что доминирующее место в этом процессе занимает вопрос «Как учить будущих психологов?» Это вопрос о методах организации осуществления учебного процесса, т. е. он глубоко педагогический. В то же время это вторичный вопрос, исходящий из первого: «Чему следует учить на факультете психологии?». В свою очередь, вопрос о предметном содержании психологического образования сопряжен со многими другими серьезными проблемами, среди которых центральное место занимает вопрос о цели и назначении самой системы образования. Однако положение дел в этой области у нас крайне неблагоприятное.

В настоящее время у нас нет научно обоснованной дидактики, а создать такую дидактику по силам только такой психологии, которая может сделать предметом своего изучения понятия «личности» и «развития», являющиеся ключевыми в формулировке истинной цели системы образования. Такой психологией, по нашему убеждению, является исключительно культурно-историческая концепция Л. С. Выготского. Только в его теории верно поставлена центральная для всей психологической науки проблема личности, в этом подходе предметом научного изучения является философская категория развития. Эти фундаментальные понятия органично связаны между собой. Развитие – это высшая форма движения, являющаяся способом существования личности. Если человек останавливается в своем развитии, то он теряет себя как личность. Следует отметить, что психологическая наука, на которую опираются на сегодняшний день в нашей стране, находится в не менее бедственном состоянии, чем наша система образования на всех ее ступенях. Основным принципом культурно-исторического подхода заключается в том, что человеческое психическое функционирование по своей сути обусловлено социальным взаимодействием, культурным, институциональным и историческим контекстом [27]. Л. С. Выготский говорил о том, что существенно важно изучать психологические процессы в их исторической динамике, т. к. механизмы человеческого развития не предопределены генетически, поэтому мы должны искать его источник в культуре и социальной среде. [28]. В рамках культурно-исторического подхода общение и деятельность в психологии рассматриваются как определяющий фактор развития личности, особенно в контексте получения высшего образования. Оно, будучи формой социальной жизни и продуктом исторического развития, предлагает студентам разнообразные виды деятельности, способствующие усвоению культурного и научного наследия [22]. Согласно исследованиям Г. Е. Смирновой, установлено, что большинство студентов поступают на психологический факультет с выраженным интересом к профессии психолога, однако их представления о ней зачастую носят крайне поверхностный характер. В процессе обучения у части студентов наблюдается снижение мотивации и усиление сомнений в правильности профессиональ-

ного выбора. Несмотря на это, большинство студентов высоко оценивают обучение на факультете психологии с точки зрения возможностей для личностного роста. При этом инициативность в обучении проявляет меньшинство студентов, их значительная часть оценивает свою вовлеченность в учебный процесс как среднюю [19]. На процесс обучения, несомненно, влияют информационные технологии, без которых сложно представить современный образовательный процесс. Несмотря на кажущееся удобство применения данных технологий, возникают и определенные сложности в процессе подготовки будущих специалистов. Интеграция взглядов Л. С. Выготского в образование требует изучения взаимосвязей между индивидуальными, межличностными и социально-историческими влияниями на развитие человека [26]. Целью данной статьи является понимание процесса подготовки психологов с точки зрения культурно-исторического подхода, который дает возможность осмысления обозначенных проблем в контексте зоны ближайшего развития, интериоризации знаний, а также понимания социальной ситуации развития, поскольку обучение всегда происходит в определенном культурном контексте, который влияет на содержание и методы обучения.

Теоретическая часть. А. Н. Леонтьев одним из первых стал говорить и беспокоиться о девальвации психологического знания, т. к. началась безудержная экспансия психологии вширь. Психологические факультеты стали открываться в вузах, неприспособленных для этого, где обучали преподаватели, имеющие весьма отдаленное отношение к этой науке. В результате, случилась самая настоящая деградация психологии. В подтверждение сказанного можно привести тот факт, что в солидных профессиональных журналах публикуются якобы научные статьи, в которых утверждается, что методологический плюрализм – это залог будущего расцвета психологической науки. При этом словосочетание «методологический плюрализм» – это, на самом деле, явная и категорически недопустимая эклектика. Там, где воцарилась и эклектика, нет никакой науки. Важно отметить, что единой научной школы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии никогда не было, поскольку в лаборатории Л. С. Выготского Леонтьев находился в непримиримой оппозиции к руководителю лаборатории. Выготский, как известно, называл возможную победу деятельностного подхода непоправимой ошибкой для психологической науки. Эта ошибка, как известно, случилась и устранить ее не получается и в наши дни. Правильное решение проблем, связанных с понятием деятельности, еще в 70-е гг. прошлого века предлагал Э. Г. Юдин, призывая сохранить в психологии понятие деятельности, но для этого нужно, чтобы это понятие не было связано с принципами деятельностного подхода.

Вся научная жизнь Л. С. Выготского проходила в тот исторический отрезок времени, который П. Я. Гальперин и А. Н. Ждан обозначили в названии опубликованной ими хрестоматии по истории психологии как «Период открытого кризиса психологии 10-х – 30-х годов». Исключительно значимое место в научных поисках Выготского занимает его методологическое исследование, воплощенное в работе «Исторический смысл психологического кризиса», написанной им в 1927 г., а опубликованной только в 1982 г. Эта работа, с нашей точки зрения, крайне важна для психологии и в настоящее время. Главная проблема всей современной психологии и всех современных психологов заключается в недостаточной методологической просвещенности. Кризис психологии Л. С. Выготский считал смертельно опасным для этой науки заболеванием, от которого она должна как можно скорее

излечиться. Внешним проявлением кризиса он называл великое многообразие психологии – всевозможных научных школ, подходов и теорий, внутренней, а значит, сущностной характеристикой кризиса он считал потерю психологической наукой своего предмета [7].

Период открытого кризиса психологии остался в ее историческом прошлом, но сам кризис до сих пор не преодолен. Он просто из острой формы заболевания трансформировался в вялотекущую хроническую болезнь, не утратившую своей смертельной опасности для психологической науки. Сохранилось множество самых разных научных школ и теорий, а у каждой теории свой объяснительный принцип. Это означает, что психологической науки, как таковой, в настоящее время нет, а есть столько же различных психологий, сколько создавших их несколько известных психологов.

Можно сказать, что преодоление кризиса в психологии было главным направлением научных поисков Л. С. Выготского. Он заложил теоретико-методологические основы принципиально нового метода познания действительности, радикально отличного от традиционной науки классического образца. Д. Б. Эльконин первым назвал концепцию Выготского неклассической психологией. Сейчас многие отечественные психологи стали понимать, что культурно-историческая психология это и есть подлинно классическая психология, только она пока еще не состоялась в ее полном объеме и конкретике как психологическая наука будущего.

Современное общество ставит перед системой образования несколько серьезных вызовов, требующих специальной адаптации и инноваций. Анализ различных тенденций в этой области позволяет разделить их на два основных вопроса: «Чему учить?» и «Как учить?». На первый вопрос в определенной мере помогает ответить компетентностный подход в образовании, который подразумевает передачу студентам конкретных знаний, умений и навыков, однако принципиальное отличие психологического образования заключается в акценте на личностном развитии и на трансформации мировоззрения, а не на передаче узкоспециальных знаний.

Можно попытаться поставить вопрос, на который нет исчерпывающего ответа у представителей психологической профессии: «А чему именно следует учить студентов на факультетах психологии?». Этот вопрос можно сформулировать несколько иначе: «А какую именно психологию должны изучать будущие психологи?». На сегодняшний день существует множество всевозможных психологий. Часто на этот вопрос можно услышать ответ: «Учить надо всем ныне общепризнанным психологиям, а также тем психологиям, которые уже стали достоянием истории». В таком ответе есть здоровое зерно и верная мысль о том, что психолог должен быть всесторонне образованным специалистом. Однако прямое и буквальное исследование вышеприведенному ответу несет в себе угрозу и большую вероятность получить в итоге псевдоспециалиста. Это можно прокомментировать словами Л. С. Выготского из монографии «Истории развития высших психических функций» о том, что в лице лучших своих представителей детская психология приходит к выводу, что описание внутреннего образа жизни человека как целого относится к искусству поэта или историка, но это, по мнению Выготского, означает несостоятельность детской психологии и принципиальную невозможность исследования проблемы личности в пределах тех методологических границ, внутри которых возникла и сложилась детская психология [8]. По словам Выготского, только решительный выход за методологический предел традиционной детской психологии может привести

нас к исследованию развития того самого высшего психического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка. Скорее всего, в вышеприведенной фразе ученый под «лучшими представителями детской психологии» подразумевает В. Дельтея, предложившего описательную психологию, и его ученика Э. Шпрангера, разрабатывающего понимающую психологию. В настоящее время в психологии этот вид подхода стали называть феноменологическим, в самом общем значении этого термина, означающего, что у них нет объяснительного принципа, а значит, нет и соответствующей ему научной теории.

Теоретические концепции нередко могут восприниматься студентами как неоправданное искусственное усложнение самоочевидных и интуитивно понятных закономерностей. Следует признать, что во многом рациональное мышление, обладающее когнитивной сложностью, формируется на некоторой базе эмпирических данных, а вот теоретическое мышление закономерно возникает и развивается благодаря формированию основательно обоснованных теоретических знаний и общепризнанных научных концепций, отражающихся в умственных действиях учащихся [23]. Это требует особого внимания в процессе подготовки специалистов, т. к. от того, насколько успешно студенты овладевают теоретическими понятиями, будет зависеть то, как они будут использовать их для решения практических задач. «Перекос» в ориентации на навыки зачастую не позволяет сформировать полноценное профессиональное мышление для решения разнообразных задач в практической работе, т. к. проблемы каждого клиента требуют индивидуального подхода [15]. Д. Б. Эльконин определяет ведущую учебную деятельность как форму теоретического исследования учебных проблем, однако предлагаемое школьными программами учебное содержание, согласно В. В. Давыдову, в основном опирается на эмпирические обобщения. Это противоречие ограничивает возможности для развития творческого теоретического мышления и грамотной исследовательской активности в процессе решения учебных задач. Влияние способов обобщения на способы коммуникации и, наоборот, демонстрирует взаимосвязь между познавательной и социальной сферами. [14]. Таким образом, для обучения студентов на психологических факультетах нужны как теоретические концепции, позволяющие им понять и усвоить учебный материал и овладеть профессиональным мышлением, так и прикладные навыки, которые вызывают у студентов наибольший интерес.

Кроме того, есть несколько существенных сложностей, которые касаются как формы подачи материала, так и способов развития умственных навыков по его осмыслению и формированию критического мышления, что является особенно важным, поскольку зачастую в психологии нет единственно верного ответа на возникающие в процессе обучения вопросы.

Современные методические подходы в образовании нередко ориентированы на подачу материала с помощью различных игровых техник, что зачастую увлекает студентов, но не дает качественных результатов усвоения учебного материала, а в некоторых случаях разрушает учебный процесс. Прямое связывание игры и обучения затруднено условным характером игровой деятельности, а непосредственное включение обучения в игру может нарушать ее структуру. Игровая деятельность становится эффективной формой обучения тогда, когда субъект способен к переходу от реальных предметных действий, переосмысленных в воображаемой ситуации, к их вербальной или условной репрезентации. В качестве опосредствующего звена могут выступать игры с правилами, предполагающие выполнение реальных

действий. Успешное использование игры в обучении требует предварительной сформированности игровой деятельности, готовности к принятию учебной задачи, придающей смысл процессу обучения, и наличию учебных действий, представляющих собой общий способ решения задач. Соответственно, развитие учебной деятельности связано с формированием действия контроля, позволяющего отразить результат обучения и спрогнозировать его последствия [13]. Трудности в обучении могут быть связаны с недостаточной сформированностью этих навыков. В результате, мы нередко наблюдаем студентов, которые «застевают» в игре в профессию. Это выражается в попытках интерпретации поведения других людей с точки зрения изучавшихся психологических концепций и неадекватного применения консультативных техник. Подобные проявления своеобразной «игры в профессию» могут рассматриваться как этап в формировании профессиональной идентичности и освоении практических навыков, требующих осознанной рефлексии [13].

Цифровизация образования в современном мире становится все более распространенной, но активное внедрение информационных технологий в образовательный процесс требует существенного пересмотра дидактических основ системы образования. В обучении активно используются цифровые технологии, такие как презентации, образовательные интернет-платформы, обучающие приложения. Педагоги отмечают повышение мотивации и вовлеченности учащихся в образовательный процесс при использовании цифровых медиа средств. Важным преимуществом цифровых инструментов является возможность делиться результатами работы с широкой аудиторией в режиме реального времени, использовать разнообразный медиаконтент и создавать более привлекательные и удобные образовательные среды [5]. Культурно-историческая концепция позволяет обосновать необходимость формирования опережающей дидактики, которая обеспечит более эффективную интеграцию цифровых технологий в процесс обучения и культурного становления личности, хотя существуют вполне обоснованные подходы, стремящиеся ограничить использование электронных устройств в образовании, ссылаясь на заботу о здоровье обучающихся [1]. Важно рассматривать цифровую трансформацию как ресурс для развития, соблюдая баланс между полным запретом и неограниченной свободой в ее применении [5].

Зачастую можно услышать призывы вернуться к советской системе образования, которая справедливо считалась одной из лучших в мире. Однако, как говорили мудрецы древности, нельзя дважды войти в одну и ту же реку. Советское образование действительно было одним из лучших, но далеко не безупречным. Глубокий анализ и освещение его недостатков было осуществлено в масштабном движении новаторов образования в конце 80-х и начале 90-х гг. прошлого века. Тем не менее все серьезные изъяны и недостатки советского образования успешно компенсировались тем, что в школах и вузах работали специалисты, качественно отличающиеся от нынешних преподавателей и воспитателей. Выпускники советских педагогических институтов знали тот предмет, который должны были преподавать в школе, на исключительно высоком уровне. Например, подготовка учителей математики была такого уровня, что их вполне заслуженно можно было назвать профессиональными математиками, фантастически увлеченными своим предметом, в самом лучшем значении примененного термина. Также и другие творческие педагоги, глубокие специалисты и в других областях научного знания с радостью уделяли много внимания, заботы и надлежащей помощи своим ученикам. Целью образования явля-

лось всестороннее и гармоничное развитие личности учащихся. Это очень точное и верное определение истинной цели образования, а критическое к нему отношение является свидетельством того, что каждое слово этой формулы остается непостижимым для обыденного сознания. Вот это, наверное, и есть та самая тайна, которая делала советское образование лучшим в мире.

Цифровизация образования, несмотря на возможность создания персонализированных траекторий, нередко приводит к уходу взрослого (наставника/учителя) из событийного поля и, как следствие, к дефициту осмысленности в акте освоения нового [18]. Ориентируясь на выводы Б. Д. Эльконина и А. А. Егоровой, подчеркнем, что замена взрослого гаджетом приводит к редуцированию смысловой и мотивационной сфер, что делает способ действия отчужденным [12]. При цифровизации важно руководствоваться принципом инженерной психологии Б. Ф. Ломова, согласно которому техника должна адаптироваться к человеку, а не наоборот. Соблюдение этого принципа позволит эффективно использовать потенциал цифровой среды для улучшения качества жизни и образования, в частности [6]. С. А. Смирнов видит выход из сложившейся ситуации в восстановлении духовных традиций и практик формирования субъектности, где цифровые технологии используются как инструмент, а не как замена межличностному взаимодействию [18]. В некоторых вузах существует система наставничества, которая направлена на адаптацию студентов к учебной среде и оказание необходимой помощи в профессиональном становлении. Это реализация на практике идеи Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, суть которой заключается в том, что при соответствующей помощи взрослого ребенок может решать задачи такой сложности, с которыми самостоятельно справиться не может. Как известно, университетское образование ориентировано преимущественно на передачу теоретических знаний, однако наставничество, при условии его грамотной организации, способствует приобретению студентами исключительно ценного практического опыта. Оно рассматривается как длительный и многогранный учебно-воспитательный процесс, играет важную роль в адаптации студентов к требованиям практики, повышении качества обучения и формировании профессиональных и личностных качеств будущего специалиста. Успешное наставничество требует от наставника значительной компетентности, терпения и искренней заинтересованности в развитии студентов [4]. Исследования единогласно подтверждают положительную связь между наставничеством и различными аспектами развития: от удовлетворенности работой до карьерного роста, личностного становления, развития рефлексивных способностей и самостоятельности в обучении. Первоначально в психологии наставничество трактовалось как важный фактор социализации, а наставник – как советник и друг, обеспечивающий поддержку и мотивацию ученичества. Современные подходы к наставничеству подразумевают реализацию целенаправленных действий, основанных на личных взаимоотношениях. Принципы наставничества включают в себя добровольность, конфиденциальность, прогрессивность, взаимосвязь, уважение, безопасность и ответственность. Функционал наставничества охватывает образовательно-профессиональную, социально-педагогическую, организационно-воспитательную, культурно-воспитательную, научно-методическую и координирующую сферы деятельности [10]. Именно через наставничество можно помочь становлению готовности к профессиональной деятельности студентов. Профессиональное самоопределение специалиста включает в себя два ключевых компонента: приобретение необходимых знаний, навыков и профессио-

нально важных качеств, а также формирование мотивации, установок и стремления к реализации профессиональной деятельности, что в совокупности составляет личностную готовность к профессиональной деятельности. Поэтому высшее образование призвано не только передавать студентам знания, умения и компетенции, но и формировать ценностно-мотивационную основу их будущей профессиональной деятельности, обеспечивая ориентацию в социальных и организационных аспектах профессии и поддерживая процесс профессионального самоопределения [3]. Личностная готовность к профессиональной деятельности определяется как интегральное качество личности, включающее в себя развитую рефлекссию, сформированный образ себя как профессионала (конструкт «Я-профессионал») и выраженную мотивацию достижения успеха [17]. Безусловно, стоит отметить, что наставничество не является панацеей для современного образования, т. к. могут возникать различные по своей сущности сложности, проблемы, связанные с недостатком доверия или недобросовестным поведением со стороны подопечного, либо с дисфункциональным поведением наставника, вызванным недостаточной подготовкой или неспособностью адаптироваться к меняющимся потребностям подопечного [24]. Студенты ожидают от наставников проявления как профессиональных (профессионализм, эрудиция, организаторские способности, адаптивность), так и личностных качеств (коммуникабельность, харизматичность, воспитанность). Особое значение придается морально-этической составляющей, включающей честность, нравственность, бескорыстие и порядочность [11]. Наставничество в российском высшем образовании представляет собой многогранное явление, включающее образовательные, академические, профессиональные, нравственно-этические и патриотические аспекты. Наставническая деятельность, как правило, не учитывается при планировании нагрузки преподавателей и не влияет на их карьерный рост. К сожалению, во многих странах преобладает бессистемность и ориентация на прагматизм повседневной жизни при построении систем образования на всех ступенях онтогенеза [25]. К основным препятствиям на пути к построению и эффективной реализации наставничества относятся дефицит времени у преподавателей, отсутствие эффективных механизмов стимулирования и мотивации учения, недостаток информационных ресурсов и соответствующего учебно-методического обеспечения. Таким образом, можно говорить о существовании необходимости пересмотра подходов к организации и стимулированию наставнической деятельности в российских вузах [10].

С точки зрения культурно-исторического подхода, феномен наставничества предстает как сложный социокультурный процесс, оказывающий существенное влияние на психическое развитие личности и становление будущего профессионала, обеспечивающий развитие последнего в его зоне ближайшего развития. Наставничество начинается с создания социальной ситуации развития, где наставник формирует среду, предоставляющую подопечному новые возможности для обучения и развития. Л. С. Выготский писал: «Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом» [9, с. 83]. Ключевым элементом этого процесса является работа в зоне ближайшего развития (ЗБР). Наставник, выступая носителем знаний и умений, находящихся в ЗБР студента, оказывает ему поддержку и направляет его деятельность, помогая овладеть новыми навыками и знаниями, которые он пока не способен освоить самостоятельно. Процесс наставничества всегда опосредован культурными знаками и символами, включая язык, который принят в определенной социальной и профессиональной

группе. Культурное опосредование подразумевает особую важность социального мира в развитии человека, поскольку только другие люди могут создать особые условия, необходимые для этого развития [21]. Наставник может не просто передавать информацию, но и помогать студенту освоить эти культурные инструменты, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Данный процесс происходит в ходе совместной деятельности, где студент наблюдает за действиями наставника, учится на его опыте и перенимает знания. Это, в свою очередь, способствует развитию высших психических функций, таких как мышление, память, внимание, речь и воображение в контексте их профессиональной реализации. Наставничество также может играть важную роль в формировании идентичности студента, помогая ему освоить ценности, нормы и правила психологического сообщества. Кроме того, наставничество выступает как важный механизм культурной трансмиссии, обеспечивая передачу знаний, умений, ценностей и традиций от одного поколения к другому. Конечной целью развития личности является не просто передача конкретных знаний и умений, а развитие личности студента в целом, его способности к самостоятельному мышлению, творчеству и активной деятельности в обществе.

Такое личностное взаимодействие и передача знаний и опыта невозможно без субъектной позиции студента. Развитие субъекта, по мнению некоторых исследователей, является активным процессом преобразования мира и самого себя, а не пассивным «естественным ростом». Ключевым условием развития становится способность преодолевать трудности и разрешать противоречия, возникающие между внутренним миром личности (целями, мотивами, способностями) и внешними обстоятельствами жизни. Осознание и рефлексия этих противоречий являются необходимым условием становления личности как субъекта деятельности [16]. Главным результатом образования является развитие самостоятельности и инициативности обучающегося, что отражает степень его соучастия в образовательном процессе, проявляющегося в создании ситуаций адекватной деятельности и разработке соответствующих способов действия. В контексте культурно-исторической концепции формирование структуры соучастия, самостоятельности и перспективы (ССП) происходит в коллективной деятельности. Развитие ребенка, согласно Д. Б. Эльконину, характеризуется одновременным стремлением к самостоятельности и соучастию во взрослой жизни, при этом каждая новая ступень самостоятельности порождает новую форму связи с обществом [20]. Соответственно, для студентов их профессиональное развитие будет характеризоваться инициативностью в их стремлении к полноценному становлению как специалиста в выбранной профессии.

В своей монографии «Исторический смысл психологического кризиса», Л. С. Выготский, проанализировав положение дел в современной ему психологии, пришел к заключению, что, во-первых, психология – это объяснительная наука, соответственно из этого понятия, имеющего статус объяснительного принципа психологической теории, вводятся все конкретные положения и выводы этой теории в ее развитом виде. Также любое конкретное утверждение развитой теории может быть обосновано путем ее сведения к исходному принципу. Вот только объяснительный принцип, согласно Выготскому, должен доказать свое «королевское происхождение» и законное право на этот статус, а для этого претендующее на эту роль фундаментальное понятие должно подвергнуться философскому анализу, надлежащим образом отрефлексировано и обоснованно. В психологии, переживающей кризис, внутренней, главной проблемой, является преобладание в ней произвола

и волюнтаризма при выборе объяснительного принципа теории [7]. Возвращаясь к вопросу о том, чему следует учить студентов психологических факультетов, нужно отметить, что чрезвычайно важной для психолога выступает методология его профессиональной науки.

Попытаемся назвать наиболее важные понятия культурно-исторической психологии, дав им краткие определения и некоторые пояснения.

1) *Личность*. Л. С. Выготский называет это понятие центральным для всей психологии. К. Маркс, на чьих работах основывался Выготский, в своих трудах не употреблял слово «личность», поскольку его не было в научном обиходе того времени. Когда он писал о человеке как о личности, он пользовался словосочетанием «свободная индивидуальность», которое, по нашему убеждению, является предельно абстрактным, но очень точным исходным определением понятия личности.

2) *Развитие*. Согласно Л. С. Выготскому, традиционная детская психология не могла даже верно поставить проблему личности, поскольку она не знала культурного развития ребенка. Развитие – это способность обретения себя как личности и одновременно способ существования личности. Человек, остановившийся в развитии, теряет себя как личность. Важно подчеркнуть, что профессия психолога предполагает не только овладение различными знаниями, умениями и навыками, но и предъявляет высокие требования к личности самого профессионала, а также его способности к непрерывному самообразованию, что является ключевым фактором успешной адаптации к меняющимся требованиям профессиональной деятельности [2].

3) *Логика внутреннего самообоснования*. В традиционной науке классического образца, ведущей свое происхождение от картезианского мировоззрения и ньютоновской механики, преобладает логика обоснования через иное, доставшаяся нам от формальной логики Аристотеля. В то же время Выготский в своих работах настоятельно подчеркивает, что развитие – это всегда саморазвитие. В философии первым сформулировал идею самообоснования Б. Спиноза, обозначив ее термином “*causa sui*” – внутренняя причина собственного бытия и самодвижения [14].

4) *Единица саморазвития*. В своих лекциях Д. Б. Эльконин со всей остротой ставил вопрос об исходном пункте, с которого должно начинаться построение психологической теории развития ребенка. Он назвал в этом качестве отношение «индивид – общество». В детской психологии это будет отношение «ребенок – взрослый». Если мы соединим эти слова союзом «и», то, согласно Эльконину, мы совершим непоправимую методологическую ошибку. Дело в том, что союз «и» является не только соединительным, но и разделительным. Поэтому его применение означает, что сначала мы изолированно взяли «ребенка», затем, также отдельно, без каких-либо связей мы рассматриваем такого же абстрактного «взрослого», а далее пытаемся с помощью союза «и» навести между этими абстракциями мост и какие-то связи. Правильным решением этой проблемы, по Эльконину, будет отношение «индивид в обществе». В детской психологии ребенок существует внутри его сущных связей с близким, взрослым, а через него со всем человеческим обществом. Для маленького ребенка его родная мама это и есть не абстрактное, а абсолютно реальное для него общество. В работах Л. С. Выготского это утверждение сопряжено с понятием сознания типа «пра-мы», внутри которого нет границы, отделяющей сознание ребенка от сознания взрослого. Поэтому единицей саморазвития всегда является не изолированный ребенок, а нераздельная «диадо-монада», ребенок внутри единения его сознания «пра-мы» и сознание взрослого. С этой точки зрения ребенок развива-

ется только в той мере и качестве, в какой вместе с ним развивается взрослый. Этот закон развития как саморазвития распространяется на все периоды онтогенеза и на все ступени в системе образования, но о нем ничего не говорится в учебниках по педагогике.

Заключение. Приведем один из фундаментальных постулатов философии К. Маркса, который писал, что давно надо перестать противопоставлять абстрактно понятное общество и индивида, поскольку индивид – это непосредственно общественное существо. Поясняя философский постулат, следует отметить, что «абстрактно понятное общество» – это тот или иной социум, имеющий определенные границы, а вот общество – это весь род человеческий, включающий в себя всех, кто жил до нас, всех людей живущих сейчас, и всех, кто будет жить после нас. Это значит, что человеческий индивид, в отличие от животных, является не видовым, а родовым существом, эквивалентным, как говорят математики, всему человечеству в целом. Поэтому у индивида и рода не может быть каких-либо несогласий, поскольку это, по сути, одно и то же. Поэтому для малыша его родная мама это все человечество, а для его матери ребенок это, как говорится, весь свет в окошке. В свою очередь, абстрактно рассматриваемый индивид, в том числе маленький ребенок, вполне закономерно приводит к построению катастрофически ошибочных умственных конструкций. Традиционная классическая наука современности навязывает нам такую картину мира, в который все на свете имеет свою причину, все каузально обусловлено, а для человеческой свободы, в том числе и для «свободной индивидуальности», не остается ровным счетом никакого места.

Подводя итог, подчеркнем, что те психологи, которые уже получили профессиональное образование, а также те, кто только изучает психологию, но уже совершенно искренне и по-настоящему увлеклись изучением культурно-исторической концепции, имеют перед собой двери, открывающие им путь к сознательному самосовершенствованию и целеустремленному саморазвитию, с чем их можно поздравить. Тем, кто еще не открыл для себя научного наследия Л. С. Выготского, можно попробовать найти такую его работу, которая показалась бы им крайне интересной.

Таким образом, отметим, что профессиональное развитие будущих психологов требует развития как профессиональных знаний, умений и навыков, так и соответствующих личностных качеств. В процессе подготовки студентам важно осваивать как прикладные навыки, так и теоретические концепции, формируя свое профессиональное мышление. Без понимания методологии своей области невозможно профессиональное становление будущих высококвалифицированных специалистов. Популярные игровые техники в обучении являются хорошим инструментом, когда на предыдущих этапах развития у обучающихся сформированы все виды игровой и учебной деятельности, иначе учебный материал не усвоится. Цифровизация общества вносит свои коррективы и в образовательный процесс, но важно, чтобы гаджеты оставались инструментом, а не подчиняли себе человека. Настораживающей тенденцией является недостаток присутствия наставников в цифровом пространстве. Именно через наставничество может быть реализован потенциал обучающегося, лежащего в зоне его ближайшего развития. Однако такая тенденция требует высокой степени сознательности обучающихся и проявления субъектности. У студента должно быть стремление к разрешению противоречий и профессиональному саморазвитию. Важно рассматривать цифровую трансформацию как ресурс для развития, соблюдая при этом баланс между полным запретом и неограниченной

свободой в зависимости от общего контекста и ситуации. Рассмотрение современных тенденций в образовании с позиций культурно-исторического подхода остается актуальным, т. к. основная идея Л. С. Выготского заключалась в том, чтобы обязательно учитывать социальный контекст в характеристике обучения и развития человека на разных этапах онтогенеза. Соответственно, актуальные проблемы современного образования невозможно рассматривать без учета нынешнего контекста цифровизации общества.

У Выготского было одно качество, свойственное только ему, а именно, там, где все проходили мимо, ничего особенного не замечая, он видел фундаментальную психологическую проблему. По нашему мнению, эта способность проблематизации действительности, отличавшая и Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина, имеет к методологическим основам культурно-исторического подхода и к «неклассической психологии» Выготского самое прямое глубинно-сущностное отношение. Л. С. Выготский изложил основополагающие идеи культурно-исторического подхода еще в 30-х гг. прошлого века, но его научное наследие, вплоть до сегодняшнего дня, еще ждет своих «Платонов и быстрых разумом Невтонов», чтобы полноценно воплотить его как в «неклассической психологии», так и в научно обоснованной дидактике, без которой невозможно возрождение развивающего обучения на всех этапах и стадиях системы образования.

Список источников

1. Агавелян Р. О., Агавелян О. К., Агавелян М. Г. Воспитание современной культуры цифрового разнообразия в системе специального образования: потребность в многоканальной интегративной дидактике и ассистивных технологиях // Л. С. Выготский и А. Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках: материалы международного конгресса по культурно-исторической психологии, посвященного памяти Ж. М. Глозман (г. Новосибирск, 15–17 ноября 2022 г.) / под ред. Т. Э. Сизиковой, Г. С. Чесноковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. – С. 8–12.
2. Андриенко О. А., Зубкова С. Н. К проблеме профессиональной мотивации студентов-психологов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – № 2 (31). – С. 303–306.
3. Антонов Д. Д. Личностная готовность студентов-психологов различных специализаций к профессиональной деятельности // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2021. – № 4. – С. 152–164.
4. Ахметова А. Т. Наставничество в вузе как ориентир в будущей профессии // E-Scio. – 2021. – № 3 (54). – С. 167–171.
5. Баклыкова О. А. Развитие понимания эмоций у школьников в условиях цифровой трансформации // Л. С. Выготский и А. Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках: материалы международного конгресса по культурно-исторической психологии, посвященного памяти Ж. М. Глозман (г. Новосибирск, 15–17 ноября 2022 г.) / под ред. Т. Э. Сизиковой, Г. С. Чесноковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. – С. 18–23.
6. Большунова Н. Я. Организация цифровой среды или развитие цифровой компетентности – выборы цифрового образования // Л. С. Выготский и А. Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках: материалы международного конгресса по культурно-исторической психологии, посвященного памяти Ж. М. Глозман (г. Новосибирск, 15–17 ноября 2022 г.) / под ред. Т. Э. Сизиковой, Г. С. Чесноковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. – С. 70–77.

7. *Выготский Л. С.* Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 291–436.
8. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 6–328.
9. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
10. *Гиндес Е. Г., Троян И. А., Кравченко Л. А.* Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. – 2023. – № 8-9. – С. 110–129.
11. *Гринько Е. Н.* Наставничество и наставник как социокультурные феномены // Человек. Культура. Образование. – 2023. – № 1 (47). – С. 10–25.
12. *Егорова А. А.* Построение ситуации собственного действия: способ действия и намерение // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 3. – С. 18–28.
13. *Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е.* Психология игры: культурно-исторический подход. – М.: Левъ, 2017. – 184 с.
14. *Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е.* Культурно-исторический подход к вопросам образования // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16, № 4. – С. 4–13.
15. *Кравцов О. Г.* Трудности изучения базовой дисциплины «Психология» в контексте формирования профессиональных компетенций курсантов учебных заведений МВД России // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2019. – № 1. – С. 41–45.
16. *Селиванова Л. И.* Мотивация профессионального обучения студентов-психологов в вузе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2008. – № 3 (Психология). – С. 108–116.
17. *Сладкова И. А.* Личностная готовность к профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов на завершающем этапе вузовского обучения // Вестник Университета Российской академии образования. – 2022. – № 3. – С. 94–106.
18. *Смирнов С. А. Л. С.* Выготский и цифра: вызов для культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. – 2023. – Т. 19, № 2. – С. 41–51.
19. *Смирнова Г. Е.* Развитие профессиональной мотивации студентов-психологов // Педагогика и психология образования. – 2009. – № 3. – С. 77–88.
20. *Эльконин Б. Д.* Субъект-субъектное пространство как результат развития // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2009. – № 2. – С. 78–83.
21. *Cole M., Engeström Y.* A cultural-historical approach to distributed cognition // Distributed cognitions: Psychological and educational considerations. – 1993. – P. 1–46.
22. *Facci M. G. D., Tavares L. S. P.* Development periodization in historical-cultural psychology: contributions to teaching practice in child education // Psicologia Escolar e Educacional. – 2024. – Vol. 28. – P. 1–11.
23. *Freitas S., Zibetti M., Miguel J.* Teoria Histórico-Cultural e suas implicações no Ensino Fundamental: práticas de ensino e aprendizagem // Revista Obutchénie. – 2022. – Vol. 6, № 2. – P. 327–333.
24. *Heeneman S., de Grave W.* Development and initial validation of a dual-purpose questionnaire capturing mentors' and mentees' perceptions and expectations of the mentoring process // BMC medical education. – 2019. – Vol. 19, № 1. – P. 133. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1574-2>
25. *Pasqualini J. C., Martins L. M.* Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? // Revista on line de Política e Gestão Educacional. – 2020. – P. 425–447.
26. *Tudge J., Scrimsher S. Lev S.* Vygotsky on education: A cultural-historical, interpersonal, and individual approach to development // Educational psychology. – Routledge, 2014. – P. 207–228.

27. Wertsch J. V. A sociocultural approach to socially shared cognition // Perspectives on socially shared cognition. American Psychological Association. – 1991. – P. 85–100. <https://doi.org/10.1037/10096-004>

28. Zavershneva E., van der Veer R. Vygotsky and the cultural-historical approach to human development [Электронный ресурс] // Oxford Research Encyclopedia of Psychology. – 2019. – URL: <https://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-522> (дата обращения: 09.07.2025).

References

1. Agavelyan R. O., Agavelyan O. K., Agavelyan M. G. Fostering a modern culture of digital diversity in the system of special education: the need for multichannel integrative didactics and assistive technologies. L. S. Vygotsky and A. R. Luria: cultural-historical psychology and issues of digitalization in social practices: proceedings of the international congress on cultural-historical psychology, dedicated to the memory of Zh. M. Glozman (Novosibirsk, November 15–17, 2022). Ed. by T. E. Sizikova, G. S. Chesnokova. Novosibirsk: Publishing House of the NSPU, 2022, pp. 8–12. (In Russian)

2. Andrienko O. A., Zubkova S. N. On the problem of professional motivation of psychology students. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 2 (31), pp. 303–306. (In Russian)

3. Antonov D. D. Personal readiness of psychology students of various specializations for professional activity. *Bulletin of the Russian State Humanitarian University. Series "Psychology. Pedagogy. Education"*, 2021, no. 4, pp. 152–164. (In Russian)

4. Akhmetova A. T. Mentorship in higher education as a guide to the future profession. *E-Scio*, 2021, no. 3 (54), pp. 167–171. (In Russian)

5. Baklykova O. A. Developing an understanding of emotions in schoolchildren in the context of digital transformation. L. S. Vygotsky and A. R. Luria: cultural-historical psychology and issues of digitalization in social practices: proceedings of the international congress on cultural-historical psychology dedicated to the memory of Zh. M. Glozman (Novosibirsk, November 15–17, 2022). Ed. by T. E. Sizikova, G. S. Chesnokova. Novosibirsk: Publishing House of the NSPU, 2022, pp. 18–23. (In Russian)

6. Bolshunova N. Ya. Organization of the digital environment or development of digital competence – choices of digital education. L. S. Vygotsky and A. R. Luria: cultural-historical psychology and issues of digitalization in social practices: materials of the international congress on cultural-historical psychology, dedicated to the memory of Zh. M. Glozman (Novosibirsk, November 15–17, 2022). Ed. by T. E. Sizikova, G. S. Chesnokova. Novosibirsk: Publishing House of the NSPU, 2022, pp. 70–77. (In Russian)

7. Vygotsky L. S. Historical meaning of the psychological crisis. Vygotsky L. S. Collected works: in 6 vol. Moscow: Pedagogy, 1982, vol. 1, pp. 291–436. (In Russian)

8. Vygotsky L. S. History of the development of higher mental functions. Vygotsky L. S. Collected works: in 6 vol. Moscow: Pedagogy, 1983, vol. 3, pp. 6–328. (In Russian)

9. Vygotsky L. S. Pedagogical psychology. Ed. by V. V. Davydov. Moscow: Pedagogy, 1991, 480 p. (In Russian)

10. Gindes E. G., Troyan I. A., Kravchenko L. A. Mentorship in higher education: concept, model and development prospects. *Higher Education in Russia*, 2023, no. 8-9, pp. 110–129. (In Russian)

11. Grinko E. N. Mentorship and mentor as sociocultural phenomena. *Human. Culture. Education*, 2023, no. 1 (47), pp. 10–25. (In Russian)

12. Egorova A. A. Construction of a situation of self-action: mode of action and intention. *Cultural-Historical Psychology*, 2010, no. 3, pp. 18–28. (In Russian)

13. Kravtsov G. G., Kravtsova E. E. Psychology of play: a cultural-historical approach. Moscow: Lev, 2017, 184 p. (In Russian)
14. Kravtsov G. G., Kravtsova E. E. Cultural-historical approach to educational issues. *Cultural-Historical Psychology*, 2020, vol. 16, no. 4, pp. 4–13. (In Russian)
15. Kravtsov O. G. Difficulties in studying the basic discipline “Psychology” in the context of forming professional competencies of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Psychology and Pedagogy of Service Activity*, 2019, no. 1, pp. 41–45. (In Russian)
16. Selivanova L. I. Motivation of professional training of psychology students in universities. *Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*, 2008, no. 3 (Psychology), pp. 108–116. (In Russian)
17. Sladkova I. A. Personal readiness for professional activity of future teacher-psychologists at the final stage of university education. *Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*, 2022, no. 3, pp. 94–106. (In Russian)
18. Smirnov S. A. L. S. Vygotsky and the digital: a challenge for cultural-historical psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 2023, vol. 19, no. 2, pp. 41–51. (In Russian)
19. Smirnova G. E. Development of professional motivation of psychology students. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2009, no. 3, pp. 77–88. (In Russian)
20. Elkonin B. D. Subject-subject space as a result of development. *Theoretical and Experimental Psychology*, 2009, no. 2, pp. 78–83. (In Russian)
21. Cole M., Engeström Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, 1993, pp. 1–46.
22. Facci M. G. D., Tavares L. S. P. Development periodization in historical-cultural psychology: contributions to teaching practice in child education. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2024, vol. 28, pp. 1–11.
23. Freitas S., Zibetti M., Miguel J. Teoria Histórico-Cultural e suas implicações no Ensino Fundamental: práticas de ensino e aprendizagem. *Revista Obutchénie*, 2022, vol. 6, no. 2, pp. 327–333.
24. Heeneman S., de Grave W. Development and initial validation of a dual-purpose questionnaire capturing mentors’ and mentees’ perceptions and expectations of the mentoring process. *BMC Medical Education*, 2019, vol. 19, no. 1, p. 133. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1574-2>
25. Pasqualini J. C., Martins L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 2020, pp. 425–447.
26. Tudge J., Scrimsher S. Lev S. Vygotsky on education: A cultural-historical, interpersonal, and individual approach to development. *Educational psychology*. Routledge, 2014, pp. 207–228.
27. Wertsch J. V. A sociocultural approach to socially shared cognition. *Perspectives on socially shared cognition*. American Psychological Association, 1991, pp. 85–100. <https://doi.org/10.1037/10096-004>
28. Zavershneva E., van der Veer R. Vygotsky and the cultural-historical approach to human development [Electronic resource]. Oxford Research Encyclopedia of Psychology. 2019. URL: <https://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-522> (date of access: 09.07.2025).

Информация об авторах

Г. Г. Кравцов – доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии им. Л. С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, kravtsovvg@gmail.com

М. О. Соболева – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Института психологии им. Л. С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Россия, maria.soboleva1988@gmail.com

Information about the authors

G. G. Kravtsov – Doctor of Psychology, Professor, Director of the Institute of Psychology named after L. S. Vygotsky, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, kravtsovgg@gmail.com

М. О. Соболева – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Personality Psychology of the Institute of Psychology named after L. S. Vygotsky, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia, maria.soboleva1988@gmail.com

Статья поступила в редакцию 09.06.2025; одобрена после рецензирования 10.07.2025; принята к публикации 11.08.2025.

The article was submitted 09.06.2025; approved after reviewing 10.07.2025; accepted for publication 11.08.2025.



Научная статья

УДК 159.9.01

Практический поворот в профессионально-психологической подготовке

**Александр Андреевич Полонников¹, Наталья Дмитриевна Корчалова²,
Леонид Абрамович Пергаменщик¹, Наталия Леонидовна Пузыревич¹**

¹*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь*

²*Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь*

Аннотация. Отсутствие разработанной концепции психологической практики, а также дидактического дизайна практического обучения будущих психологов, составляет основную проблему статьи. Речь идет не просто об усилении практической составляющей обучения или так называемой его практикоориентированности, а о практизации всей ее формы, одним из следствий которой становится переопределение отношения между теорией и практикой, или, в более узком смысле, теоретической и практической установками в мышлении и действии их носителей. Решение данной задачи, в свою очередь, требует создания специализированного дискурса практического поворота образования и определяющих его обстоятельств, к проектированию которого обращаются авторы в работе.

Практика, принятая как базовая организационная форма всей профессиональной подготовки психологов, с необходимостью должна реконтекстуализировать теорию, подчинить ее соображениям практической сообразности и эффективности. В контексте указанной задачи в тексте представлено обоснование психологического содержания учебной деятельности студента, направленной на освоение им практической профессионально-психологической позиции. Концептуально определение такого рода содержания опирается на идею присутствия (Х. Гумбрехт), с учетом которой необходимо дидактически обеспечить производство присутствия студента в жизненных феноменах, моделируемых в учебных ситуациях. Предполагается, что данный шаг является исходным в проектируемом практическом обучении и должен быть принципиально ограничен и предшествовать шагу производства значений – рационализации опыта профессионального взаимодействия. Психологическим механизмом последней может выступить горизонтальная трансценденция, которая, с одной стороны, является основанием концептуализации ситуации взаимодействия, а с другой, ее целью выступает не познание человека как таковое, а преодоление кризисных состояний (индивидуальных или коллективных), вызывающих к участию психолога-профессионала. В заключении авторами намечены области исследования, которые связаны с практическим поворотом в практико-психологической подготовке.

Ключевые слова: практический поворот образования; теоретическая установка; практическая установка; трангрессия; вертикальная трансценденция; горизонтальная трансценденция; переживание; диалог.

Для цитирования: Полонников А. А., Корчалова Н. Д., Пергаменщик Л. А., Пузыревич Н. Л. Практический поворот в профессионально-психологической подготовке // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 3. – С. 82–96.

A practical turn in professional psychological training

Alexander A. Polonnikov¹, Natalia D. Korchalova²,
Leonid A. Pergamenshchik¹, Natalia L. Puzyrevich¹

¹*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus*

²*Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus*

Abstract. The lack of a developed concept of psychological practice, as well as a didactic design for the practical training of future psychologists, constitute the main problematic tension of this article. This is not simply about strengthening the practical component of training or its so-called practice-oriented nature, but about the practicalization of its entire form, one of the consequences of which is the redefinition of the relationship between theory and practice, or, in a narrower sense, theoretical and practical attitudes in the thinking and actions of their bearers. The solution to this problem, in turn, requires the creation of a specialized discourse on the practical turn of education and the circumstances that determine it, the design of which the authors address in this text.

Practice, accepted as the basic organizational form of all professional training of psychologists, must necessarily recontextualize theory, subordinating it to considerations of practical relevance and effectiveness. In the context of the stated task, the text presents a rationale for the psychological content of the student's educational activity aimed at mastering a practical professional-psychological position. Conceptually, the definition of this type of content is based on the idea of presence (Kh. Gumbrecht), taking into account which it is necessary to didactically ensure the production of the student's presence in life phenomena modeled by educational situations. It is assumed that this step is the initial one in the designed practical training and should be fundamentally delimited and precede the step of producing meanings – rationalization of the experience of professional interaction. The psychological mechanism of the latter can be horizontal transcendence, which, on the one hand, is not alien to the conceptualization of experience, but its appeal to theory is rather instrumental in nature and is guided by the primacy of situationality; on the other hand, its goal is not the knowledge of man as such, but overcoming crisis situations in human life (individual or collective), calling for the participation of a professional psychologist. In conclusion, the authors outline areas of research that are related to the practical turn in practical psychological training.

Keywords: practical turn of education; theoretical stance; practical stance; transgression; vertical transcendence; horizontal transcendence; experience; dialogue.

For citation: Polonnikov A. A., Korchalova N. D., Pergamenshchik L. A., Puzyrevich N. L. A practical turn in professional psychological training. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 3, pp. 82–96. (In Russ.)

Введение. В гуманитарной методологии идея «поворота» нередко используется для описания характера исторического развития познания и критики идеологии научного прогресса. Немецкий культуролог Д. Бахманн-Медик попыталась составить перечень таких «поворотов» в науках о культуре, которые, с ее точки зрения, определяли динамику поля гуманитарных исследований, начиная с 70-х гг. XX в. В ее перечне: интерпретативный поворот (interpretive turn), перформативный поворот (performative turn), рефлексивный поворот (reflexive turn), постколониальный

поворот (postcolonial turn), пространственный (spatial turn), иконический/пикториальный поворот (iconic/pictorial turn), а также поворот последнего десятилетия – переводческий (translational turn) [4, с. 8]. В свою очередь, историки философии пишут о феноменологическом повороте Э. Гуссерля, социологи – о коммуникативном повороте Ю. Хабермаса, культурологи – об изобразительном повороте У. Митчелла и т. д. В реконструкции истории развития психолого-педагогических дисциплин данная идея используется крайне редко, несмотря на то, что для гуманитарной мысли есть сущностная необходимость «признать поворот закономерным этапом эволюции» этой формы знания [19, с. 107], поскольку тем самым она «сама радикально обращается к новому способу вопрошания о том, что есть, к своим способам рассмотрения» [там же].

В статье будет концентрироваться внимание на проектировании дискурса практического поворота образования, а также на прояснении обосновывающих его обстоятельств. При этом мы будем говорить не о повороте университетского обучения к практике, а о *практизации* самого образования. В этом случае зачастую принимаемое по умолчанию «соотношение теоретического и практического... переопределяется таким образом, что сфера практического не только расширяется далеко за границы традиционных областей (охватывая неявное знание, личностное самобытие, социальные практики, языковую коммуникацию и др.), но и понимается как первичная относительно теоретической установки» [7, с. 5].

Уже давно известно о различии теоретической и практической установок. Еще Аристотель отмечал их разность и приоритетность последней в «Никомаховой этике», ее он именовал «праксисом», считая, что для жизни души человека «это значение, видимо, главнее», чем «гнозис» [3, с. 64]. Идея праксиса, претерпев многочисленные философские реинтерпретации, предстала в форме «практики» в известных «Тезисах о Фейербахе» К. Маркса. В них Маркс упрекает современную ему философскую материалистическую традицию в гносеологизме, в том, что в ней «предмет, действительность, чувственность берется только в форме объекта, или в форме созерцания, а не как человеческая чувственная деятельность, практика, не субъективно» [16, с. 1].

Между тем на продуктивность созерцания (восприятия) обратил серьезное внимание (примерно в это же время) Э. Гуссерль, немецкий феноменолог. Для него, по оценке российского философа И. А. Михайлова, восприятие, точно так же, как и все наглядные представления, является первым фундаментальным образованием сознания, лежащим «в самой основе интеллективных актов» [17, с. 71–72]. При этом в акте созерцания, отмечает он, мир представлен в сознании целокупно и самоценно, в нем «объект присутствует “сам”, “самолично”... и именно в качестве такого схватывается сознанием... в его телесной данности» [там же, с. 74], и тем самым указывает на важную работу восприятия, субъективирующего мир, вне которой практика Маркса может оказаться отчужденным от индивида предметом или, что еще более вероятно, обернуться структурным принуждением. Другими словами, из определенной методологической перспективы гуссерлианское созерцание само по себе может быть квалифицировано как практика.

Однако, каковы бы ни были перипетии выстраиваемых в гуманитарных науках отношений теоретического и практического, взятых или как дихотомия, или как интеграция, их проекция в образование не просто остается дискуссионным вопросом, формулируемым зачастую в русле идеи оптимизации, но и в условиях усложняю-

щей индивидуальной и коллективной деятельности требует поиска принципиально новых решений, обеспечивающих продуктивное взаимодействие образования и других социальных институтов.

Цель статьи заключается в предпроектной разработке следующих вопросов практического поворота в образовании: спецификация теоретической и практической установок в конструировании гуманитарного дискурса, их образовательная реинтерпретация и контуры релевантной практическому повороту в образовании учебной деятельности будущих практиков (на примере подготовки специалистов в области психологии).

Теоретическая часть

1. Слагаемые теоретической установки.

Теоретической установкой будем считать сознание и поведение, подчиненное познавательным целям и ориентированное на распредмечивание объекта, выяснение его сущности или истины в том или ином континууме времени. Именем *объект*, в полном соответствии с кантовским определением, назовем некий идеальный или материальный предмет, «который рассматривается сам по себе (независимо от способа, каким он созерцается...)» [12, с. 141]. В теоретическом залоге распредмечивание сложно опосредовано прежде всего корпусом концептуальных текстов. Теория при этом выполняет оптическую функцию, не только фокусируя зрение носителя, но и содержательно ее определяя. Французский методолог науки Б. Латур по этому поводу иронически заключает: «Если бы ученые просто смотрели на природу, экономику, звезды и органы, они бы не увидели ничего... Ученые начинают что-то видеть, как только перестают смотреть на природу и начинают усердно рассматривать исключительно печатные изображения и записи» [14, с. 121]. Именно поэтому движение в области теории соотнобразуется с погружением в то или иное концептуальное поле, изучение текстов традиции и оппонирующих ей высказываний.

Кредо теоретической установки – объективность – прочно связано с корреспондентской версией истины. В соответствии с ним теоретические понятия – это семиотико-символические копии изучаемого объекта, но не его зеркальные отражения. Если пользоваться тропом «зеркало», то это зеркало вогнутое, концентрирующее сущностное и придающее ему статус реальности. Идея «зеркала», согласно Р. Рорти, опирается на «философскую традицию, которую Деррида называет “метафизикой присутствия”» [26, с. 99]. Установление *modus vivendi* объекта и прогнозирование его будущего составляют основной смысл теоретизирующей активности. Требование объективности в методологическом плане означает исключение позиции исследователя из структуры получаемых данных, поскольку эта позиция наделяется характеристиками предвзятости, партикулярности и ангажированности. Включенность познающего субъекта в структуру изучаемого объекта воспринимается сторонниками теоретической установки «не только как несоответствующее роли ученого, но и как ненаучное» [25, с. 64].

Теоретическая установка ориентирована на генерализацию, поиск единства в многообразии. В этом, на наш взгляд, коренится одна из причин приверженности ее сторонников статистическим методам, которые, как они полагают, делают научные выводы убедительными и однозначными. С этим можно согласиться в тех случаях, когда такие высказывания касаются области естественных наук, для нас, авторов текста, остается вопросом открытым и находящимся вне рамок нашей компетенции. Однако в психологии и психологическом обучении – сфере нашей

профессиональной деятельности, – где преобладают интерпретативные феномены и гипотетические установления, однозначность, на наш взгляд, чревата серьезным упрощением предмета. Как быть, например, с таким жизненным явлением как любовь, в которой одновременно соприсутствуют и обожание, и отвержение, и стремление к обладанию, и самоотречение? Если учесть то обстоятельство, что форма любви существует не сама по себе, а в динамике отношений, то искомая теоретиком определенность становится флаттером любовного переживания.

Мы понимаем, что научное психологическое знание может строиться по образцу естественнонаучного дисциплинарного знания, что имеет столь же продолжительную историю, как и психология в целом. Примеры такого рода построений можно обнаружить в многочисленных публикациях, от тезисов конференций до монографических изданий, диссертационных исследований. Более того, именно данный образец научного знания задается публикационной политикой научных редакций и советов по защите диссертаций. Однако ориентация на естественнонаучные дисциплины может подразумевать отличные друг от друга количественные подходы в психологии и релевантные им представления о «едином», «законе» и «закономерности» (например, ориентированные на использование понятий, основанных на повторяемости, регулярности, либо «функциональных понятий») [15].

Возвращаясь к вопросу о генерализации, следует отметить, что реализация данной функции предполагает пространственную гомогенность, обеспечивающую одновременное удержание всех предметов обобщения. Теория в этом смысле выступает в роли карты, на которую нанесены не только «известные земли», но и «белые пятна» – направления предстоящих поисков. Так обеспечивается обозримость. Если же пространство негомогенно, то картография оказывается невозможной, т. к. разнoproстранственность апеллирует не к рядоположенности, а взаимоотношению. В негомогенных условиях обзор блокируется несопоставимостью и даже несоизмеримостью сравниваемых предметов, а в психологии – разнокачественностью онтологий, эпистемологий и праксикологий, создаваемых теми или иными деятельностными ориентациями. Это значит, что принцип релевантности предметной реальности, необходимой для теоретического анализа, не соблюдается. Например, только с точки зрения психологии сознания психологическая реальность бихевиоризма выглядит не только редуцированной, но и не психологической, и наоборот. Исходя из этого, отметим репрезентацию когнитивного подхода Б. Скиннера, в изображении которого все рабочие понятия когнитивистов – намерения, цели или воля – не более чем фикции, скрывающие истинные причины поведения [27, с. 9].

Попытки же игнорировать указанную концептуальную разнородность психологических подходов порождают двойной эффект в отношениях «теории» и «практики». С одной стороны, уподобление предметной реальности, проецируемое на плоскость, превращает картографа в *абсолютного наблюдателя*, в трактовке позиции которого подчеркивается психотехнический аспект, а именно: обсерватор, осуществляющий действия обозрения всего «видимого» поля, отчуждает себя от него; в то же время предмет «видения» приобретает объективные, независимые от наблюдателя характеристики. Акт наблюдения десубъективируется, участие наблюдателя в построении поля наблюдения не принимается в расчет.

С другой стороны, происходит инактивация психологических подходов и их антропотехнической специфики или, иными словами, «практическая нейтрализация». П. Бурдье, который ввел в научный оборот описание этого эффекта, подчеркивал,

что само «теоретическое вопрошание предполагает приостановку практических инвестиций» [21, с. 83].

Нейтрализации сопутствует еще одно следствие, связанное с теоретической установкой. Речь идет о системе опосредования, с помощью которой теоретическая установка реализуется. Между реальностью и воспринимающим ее ученым, как заметил Латур, всегда есть «невидимый» текстуальный медиатор. Ученый видит не текст, а сквозь текст и сквозь содержащиеся в нем значения. Данное обстоятельство ведет к минимизации участия в познании реальности непосредственного чувственного опыта ученого, делает его восприятие «упакованным» в теоретические знания и придает образу восприятия статус дубликата реальности.

Традиция университетской профессионально-психологической подготовки такова, что теория непременно предшествует актам применения знаний, т. е. «теория информирует практику» [1, с. 9]. Это подтверждается в том числе организацией образовательного процесса, в котором главной выступает «начитка» лекций, предваряющая семинарские дискуссии и лабораторно-практические занятия. При этом теория обязательно должна проецироваться на материал, подлежащий изучению.

Теоретическая установка, инкорпорированная в действующую практику обучения, устанавливает в ней приоритет категоризованных значений, которые, как предполагается, должны составлять фундамент профессионального мировоззрения. Чаще всего адресат теоретических знаний (в качестве него выступает не только обучающийся, но и обучающий) не вовлечен в процесс их получения, довольствуясь главным образом извлечениями из него. Студент вводится в символизированный мир, который был создан когда-то и кем-то, будучи неявным образом, принужденным воспринимать теоретические конструкции реальности как то, что есть на самом деле. В этом, как нам представляется, коренится столь часто наблюдаемый «реализм» знаний будущих практиков, а также их специфическая ситуационная слепота, игнорирующая действенность здесь и сейчас протекающих интеракций. Критическое отношение к теоретической индоктринации и либерализация чувственного опыта студентов составляют одну из наиболее значимых проблемных областей проектируемого практического поворота образования, обсуждаемого в статье. Генерализация теоретической установки на все пространство профессиональной подготовки выступает очевидным препятствием в решении указанной проблемы.

2. Слагаемые практической установки

Практическая установка, к контурному описанию которой мы переходим в данной части, с необходимостью предполагает опору на рабочее определение «практики». В этом качестве мы избрали дефиницию, предложенную французским психоаналитиком Л. Альтюссером: «Под практикой как таковой мы будем понимать любой процесс преобразования данного определенного материала в определенный продукт, преобразования, осуществляемого определенным человеческим трудом, использующим определенные средства (“производства”). Во всякой понятой таким образом практике определяющим моментом (или элементом) процесса является не материал и не продукт, но сама практика в узком смысле слова: *момент самой работы преобразования, которая в пределах специфической структуры задействует людей, средства и технический метод утилизации средств*» [2, с. 238]. В такой трактовке практики хорошо видно ее качественное отличие от психологической трактовки практики как деятельности, производной от активности субъекта. Подчеркнем эти отличия, поскольку они принципиальны с точки зрения организации

обучения будущих практических психологов. В то же время заметим, что разработка контуров дидактической концепции практики, отсутствующей в настоящий момент, составляет основную задачу работы. Для упрощения описания уточним, что под практикой мы будем понимать указанную ниже психологическую практику.

Во-первых, практика, реализуемая в качестве учебного предмета, – это *культурная форма*, которая «задействует людей». Или, иными словами, она их практикует, хотя и живет посредством их усилий. Люди входят в практику, функционируют в ней по ее законам и выходят из нее по мере исчерпания проблемы. Во-вторых, в практическом залоге действует принцип «неизвлекаемости» практикующего из обстоятельств взаимодействия (диалога с другим). Преобразующий и преобразуемый связаны реципрокными отношениями, конфигурация которых определяется номосом и этосом практики. Другой воспринимается практикующим не как подтверждение или отвержение навешанной той или иной теорией априорной схемой, а как человек, совпадающий с ним в его самоценности, целостности и участности. Возникающая в этом контакте связь отражается в восприятии субъектов взаимодействия как синкретическая сингулярность, т. е. исходно в не различенном качестве.

Если теоретическая установка, как уже отмечалось, ориентирована на сущее, на психологическую истину как на цель познания, то практическая – на производимый в ходе взаимодействия эффект. Сложность способов достижения психологической эффективности и ее актуальной и отсроченной оценки нередко маскируется расхожим утверждением, согласно которому она прямо связана с личностью психолога-практика. Нам представляется, что подобного рода утверждения являются либо следствием отказа от рефлексии психотехнического опыта, реализуемого в условиях взаимодействия, либо, что чаще, простой мистификацией. Вопрос эффективности реализации практической установки связан, как нам представляется, со способностью психолога работать со своей личностью как инструментом, используемым в целях специализированной регуляции профессионального взаимодействия на каждом его шаге.

С учетом того, что мы не склонны воплощать личность практика, но понимаем ее как элемент практической установки, столь же конструируемый, как и другие ее элементы, и полагаем, что эта сложная проблема требует отдельного своего рассмотрения в рамках проектирования практического поворота образования.

3. Конституирование практической установки в профессиональной подготовке практических психологов

3.1. Производство присутствия в обучении

Генез практической ситуации, как будет показано далее, связан с укорененностью психолога в актуально действующих в ней отношениях. Этот аспект его работы удачно, как нам представляется, подчеркивает немецкий культуролог Х. Гумбрехт с помощью термина «присутствие». Присутствие в трактовке последнего – это событие восприятия, чувственная включенность человека в жизнь, «удержание» ее еще не символизированным образом. В этом смысле присутствие – это опыт до его означения. Разумеется, замечает ученый, такая непосредственная доступность мира в полной мере никогда не достижима человеком, однако сама установка присутствия связана со «стремлением к такой непосредственности» [11, с. 10]. Практическая установка, сообразная присутствию, корреспондирует, с одной стороны, с дотеоретическим отношением человека к действительности, а с другой, с приостановкой атрибуции смысла этой действительности.

В психологическом плане присутствие выражается в человеческом переживании. Это состояние мы рассматриваем в качестве индикативной характеристики практического режима работы сознания, а также практического выражения психологического предмета. Для действующей практической установки теоретическое отношение выступает, скорее, как вторичное и логическое, нежели психологическое; в то же время в модусе переживания практически организованное сознание обнаруживает себя для его носителя как момент погруженности в реальность. Переживание – «это такой модус “данности” “вещи”, при котором максимум “предметных содержаний” коррелирует с максимумом “индивидуальной вовлеченности” воспринимающего» [7, с. 43]. В отношении «переживания» (по крайней мере на этапе собственно переживания) не работают аналитические категории «субъект»/«объект», «Я»/«другой», «теория»/«практика» и пр. Они и все прочие составляют ресурс концептуализации, и их априорность способна разрушить возникающие в акте переживания связи, а значит, и собственно практическую установку.

В условиях присутствия работа психолога соотнобразуется с душевным откликом на состояние другого. К. Ясперс, немецкий психотерапевт, именует эту диалогическую форму как «психологическое понимание», «психологическая связь» или «прочувствованная связь» [20, с. 164–165]. Здесь другой выступает не как психика, мышление или сознание, не как знак объекта или набор диагностических показателей. По словам Ясперса, «мы воспринимаем всего человека, его сущность, его развитие и его гибель как “личность”, мы воспринимаем в ней при точном знании человека единство, которое мы не дефинируем, а можем только пережить» [там же, с. 166].

В отношении обучения практических психологов категорию «переживание» более корректно определять как «со-переживание». «Общим методом работы со-переживания является понимание» [9, с. 209]. При этом, пишет Ф. Е. Василюк, последнее реализуется «как целостная внутренняя творческая работа психотерапевта, протекающая в разных формах и направленная на содействие продуктивному ходу и развитию переживания клиента» [там же, с. 211]. По существу, здесь Василюк говорит об интервенции в состояние переживания своего визави, о своего рода активизме психолога. Развивая эту мысль, он утверждает, что «общая задача со-переживания» может «помочь пациенту встретиться с реальностью своих чувств, не уклониться от испытывания боли, тоски, одиночества, отчаяния (но и радости, благодарности, любви)» [там же]. Подчеркнем в этом высказывании слово «общая», которое указывает на конечную цель психотехнического участия, заключающуюся, как сказано далее в тексте Василюка, «в решении задачи на смысл». Однако, сделанный нами акцент на со-присутствии психолога в переживании другого и необходимость воздержания от преждевременной символизации переживаемого другим состояния, побуждает нас к осторожному обращению и отдельной исследовательской тематизации акта смыслопорождения.

Таким образом, практическое обучение, в отличие от теоретического, определяется прежде всего задачей *производства присутствия* студента в жизненных феноменах, моделируемых учебными ситуациями. Их восприятие и со-переживание являются необходимыми стартовыми условиями процесса последующей рационализации – приписывания значения.

3.2. Смысловая атрибуция в профессиональной подготовке

Приписывание значения, согласно точке зрения Г. Гумбрехта, соотносимо, но не тождественно присутствию. В этом отношении можно выделить две стратегии

смысловой атрибуции, которым соответствует и определенный дизайн профессиональной подготовки практических психологов.

Вертикальная трансценденция. Теоретическая установка, представленная нами в первой части изложения, предполагает, что определение значения того, что «происходит на самом деле», принадлежит науке. Она диктует истинную дефиницию ситуации, отводя обыденным восприятиям статус «иллюзии», «стереотипа», «ложного сознания». Истина события в теоретической установке априорно предопределена научной методологией, преобладающей над эмпирической фактичностью. По Л. С. Выготскому это положение звучит так: «первичная абстракция, лежащая в основе науки, не только определяет содержание, но и предопределяет характер единства отдельных дисциплин, а через это – способ объяснения фактов, главный объяснительный принцип науки» [10, с. 49]. Психолог, следующий методологическим предписаниям теоретической установки, понимает, квалифицирует и интерпретирует жизненные события в ее свете, следуя диктуемым ею правилам до тех пор, пока накопившиеся фактические аномалии не вызовут к жизни ревизию теории: речь идет о тех ситуациях, в которых теоретик уже «не может больше избежать аномалий, разрушающих существующую традицию научной практики, – начинаются нетрадиционные исследования, которые в конце концов приводят всю данную отрасль науки к новой системе предписаний (commitments), к новому базису для практики научных исследований» [13, с. 29]. Новая абстракция продолжит миссию своей предшественницы.

Это означает, что психологическая практика есть форма «*приложения*» психологической теоретической рациональности. Реализацию этого правила должна обеспечить профессиональная подготовка посредством изучения психологической теории, предваряющего обращение к практике, в ходе которого, как предполагается, обучающийся совершит акт вертикальной трансценденции, покинет территорию повседневности и переместится в смысловое пространство, конституируемое логосом науки. Не имеет принципиального значения то, какая именно наука определяет такого рода пространство. Важно другое – теория придает осваиваемой позиции степень превосходства и право редактировать опыт повседневности в категориях истинности. Именно в этом смысле теория информирует практику. Приобретение опыта восхождения (вертикальной трансценденции), перехода из «профанной» реальности повседневного мира в «сакральную», освященную светом теоретического знания и определяющую студента как держателя истины, детерминирует смысл и дизайн теоретически ориентированного психологического обучения.

Для того чтобы точнее указать значение вертикальной трансценденции, попробуем отграничить ее от близкого, но все же иного по назначению понятия «*трансгрессия*». Последняя, как и первая, связана с выходом психолога за рамки своего или разделяемого с другим опыта. Она означает прежде всего различие «я – не я» и способность к рефлексивной конверсии самого себя, т. е. к «преображению, неожиданному прозрению, к своему новому видению» [19, с. 94]. Самой простой иллюстрацией трансгрессии может выступать акт децентрации, исследованный в свое время Ж. Пиаже и его последователями. Для Пиаже, как известно, индикативной с точки зрения когнитивного развития ребенка была его способность «к дифференциации своей точки зрения от других возможных» [18, с. 465]. Взгляд на предмет или явление глазами другого человека, выход за пределы индивидуальной перспективы, опытной привычки есть интеллектуальная децентрация. С этой точки зрения

психолог должен быть способен судить о переживании другого «не со своей колокольни», но понимая его значение для носителя переживания. При этом символическое пространство, в котором психологом осуществляется трансгрессия, остается релевантным для его участников. Более того, соблюдение релевантности является условием реализации метода понимания, о котором пишут и Ясперс, и Василюк.

Когда мы говорим о *трансценденции*, то в ней, как и в акте трансгрессии, осуществляется выход психолога за опытные пределы, однако отношение релевантности в этом случае нарушается. Психолог перемещается в символическое пространство разделяемой им теории, и именно оно позволяет ему осуществлять трактовку состояния своего визави в форме концептуализированного понимания, а также проводить психотехнические мероприятия, ресурс которых уже содержится в концептуальном резервуаре подхода. Хороший пример такого трансцендентального перемещения мы находим у Пиаже. Он пишет: «В области мышления вся история науки от эгоцентризма до революции Коперника, от ошибочных абсолютов физики Аристотеля до относительности принципов инерции Галилея и до теории относительности Эйнштейна показывает, что требуются века, чтобы освободить нас от систематических ошибок, от иллюзий, вызванных непосредственной точкой зрения, противоположной “децентрированному” систематическому мышлению» [там же, с. 464]. Здесь стоит отметить, что взгляд на макет «трех гор» – трансгрессия – не связан со сменой символической перспективы, как это наблюдается в случае с гелеецентрическим образом мира Н. Коперника, который становится возможным лишь при реализации неантропологической зрительной перспективы. В том случае, когда работает теоретическая установка, статус истинной в обучении придается, как правило, лишь одной символически обусловленной точке зрения, а в случае наличия множества теоретических решений их специфика, как уже отмечалось выше, нейтрализуется.

Горизонтальная трансценденция. Практический поворот психологической подготовки обнаруживает продуктивность второго психологического механизма формирования профессионально-психологической позиции студента, преодолевающего пределы повседневного, которому, как кажется, удастся избежать негативных следствий вертикальной трансценденции, и который в современных гуманитарных исследованиях интерпретируется как «горизонтальная трансценденция» [22, с. 26; 23, с. 51; 24, с. 153]. Ей атрибутируется специфически гуманистическое измерение, способное заменить иерархическое отношение человека с Абсолютом и его многочисленными вертикально-трансцендентными теоретическими эквивалентами, ситуативным. Американский биолог У. Гуденаф считает, что горизонтальная трансцендентность обладает в современной культуре особой дискурсивной ценностью и касается большинства «наших отношений с окружающим нас миром» [22, с. 27].

Для трактовки опыта горизонтальной трансценденции в контексте практического поворота образования нам потребуется вернуться к стартовому условию рождения профессионального отношения – опыту присутствия и его воплощению в переживании. Если в теоретической установке активность психолога априорно концептуально обусловлена, то практическое действие определяется постулатом ситуативной непосредственности. Во втором случае начальный шаг связан с определением ситуации, опирающимся не на концептуальные конструкты, а на эффекты присутствия (со-переживания), о которых сказано выше. Другими словами, понимание и определение ситуации на начальном шаге не зависят от теории, поскольку теоре-

тическое (концептуальное) решение возникает апостериори. Значит ли это, что то, что называется теорией практики, если практика эффективна, вообще избыточно? На этот вопрос немецкий экзистенциалист О. фон Больнов отвечает так: «Задача теории – осознание того, что для нее уже является данным» [6, с. 71]. Продолжая эту мысль, мы можем сказать, что концептуализация практики важна с точки зрения ее рефлексии, обеспечивающей ее относительную устойчивость и воспроизводство. Осознание же, по мнению Больнова, включает в себя следующие необходимые аналитические действия: описание, истолкование и антропологическое рассмотрение [там же, с. 73–79]. Последнее означает отказ от апелляции к некоему абстрактному (нормативному) образу человека и обращенность к воспринимаемым характеристикам партнера по взаимодействию. В этом случае не данные понимания подстраиваются к уже имеющейся теории, а теория представляет собой концептуальное решение для конкретного жизненного случая. При этом, разумеется, культурный ресурс психологии, адаптированный к имеющейся ситуации, может использоваться в целях ее концептуализации.

Второе отличие заключается в том, что трансцендентальный механизм практики не связан с субординацией повседневного и профессионально-психологического опытов. Опыт повседневности в соответствии с социально-феноменологической установкой признается базовой реальностью человеческой жизни, имеющей само собой разумеющийся характер. «Она не требует никакой дополнительной проверки сверх того, что она просто существует. Она существует как самоочевидная и непреодолимая фактичность» [5, с. 45]. Именно разрывы в этой непреодолимой фактичности создают кризисные ситуации в человеческой жизни и в некоторых случаях не могут быть устранены без участия психолога-профессионала. С учетом сказанного описываемая форма трансценденции важна не для изучения человека, оказавшегося в кризисной ситуации, а для оказания ему (или группе лиц) помощи в восстановлении непрерывности опыта. Собственно, для осуществления этой «ремонтной» работы и должен быть подготовлен будущий практический психолог.

Однако, поскольку кризисных ситуаций и, соответственно, их концептуализаций существует множество, а времени, отпущенного на психологическую подготовку в вузе, для их освоения явно недостаточно, ключевым в ней с точки зрения практического поворота образования оказывается обучение студентов горизонтальному трансцендентальному выходу. Этот выход представляет собой воображаемое (в игре или работе с артефактом: текстом, изображением, видео) перемещение в не повседневную символически обустроенную реальность, в перспективе которой должны моделироваться способы разрешения кризисных обстоятельств. Такого рода реальность не обладает статусом истины как в теоретическом залоге, а реализуется как возможность ре-редактирования тех условий, которые породили кризис. Для этого и необходим культурный ресурс разных традиций, с помощью средств которых ре-редактирование производится. Испытание рабочего потенциала разных традиций определяет учебный дизайн профессиональной подготовки.

В обучении, содержание которого определяется задачей упражнения студентов в горизонтальном трансцендентальном выходе, последний является не самоцелью, а психологическим условием возникновения профессиональной позиции. Создание такой позиции и ее дереализация составляют основную цель учебной деятельности в практическом залоге.

Закключение. В представленной работе осуществлена попытка дидактической концептуализации практического поворота профессиональной подготовки будущих психологов. В ее презентации мы исходили из достаточно простого предположения, согласно которому дидактические модели не выступают в роли «зеркал» профессиональной деятельности, а реализуются как специфически устроенные образовательные практики, обладающие репертуаром собственных учебных задач, открывающие в конечном итоге доступ студентам к условиям и средствам конструирования психологической реальности. В случае практического обучения таковыми, как мы стремились показать, выступали: а) моделирование в образовательном процессе ситуаций со-переживания; б) осуществление опыта горизонтального трансцендирования в ходе реконструкции и анализа содержания кризисных ситуаций. Важнейшей характеристикой практической позиции, формируемой в определяемой психологической подготовке, становится воспроизводство и апробация студентом символических конструкций (ситуационных концепций) и осмысление с их помощью обстоятельств осуществляемого психологического взаимодействия. За границами ситуации профессиональных отношений эти символические (воображаемые) формы теряют свою релевантность. Другими словами, профессиональная позиция психолога-практика функционирует как ситуационное и временное образование, ориентированное на психотехническое изменение опытных характеристик индивида (социальной группы).

Представленные в статье предложения относительно профессиональной подготовки практических психологов составляют возможный вариант содержания образовательного акта как системообразующего элемента практического поворота образования, но не исчерпывают полностью определение последнего. Как и иколический поворот в науках о культуре, практический поворот образования не является в строгом смысле ответом на тот или иной вопрос об истине образования, но выступает режимом вопрошания о способе мышления и действия в образовании и направленности образовательной рефракции [4, с. 400]. Под ней мы, вслед за П. Бурдьё, понимаем «способность переводить внешние принуждения и требования в их специфическую форму» любого относительно автономного социального пространства [8, с. 53], к одному из вариантов которого, наряду с искусством, правом, наукой и политикой, обсуждаемыми указанным автором, мы относим образование, поскольку оно участвует в процессах культурного производства и воспроизводства, а специфика такого участия должна учитываться в любом акте построения образования.

Практический поворот образования, к проектированию которого мы обращаем свои усилия, в том числе в рамках представленной работы, это не решение задачи усиления практикоориентированности профессиональной подготовки или обеспечения связи теории и практики в обучении. Он с должен означать придание практического смысла всему арсеналу эпистемологических, технологических, коммуникативных инструментов, посредством которых конституируется современное психологическое образование.

Список источников

1. Аганбегян А. Г. Две главные макроэкономические теории Д. Кейнса и М. Фридмана и их использование в экономической политике крупных стран мира и России // Проблемы прогнозирования. – 2022. – № 5. – С. 9–20.

2. Альтюссер Л. За Маркса. – М.: Праксис, 2006. – 392 с.
3. Аристотель. Сочинения: в 4-х т. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – 830 с.
4. Бахманн-Медик Д. Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре. – М.: Новое литературное обозрение, 2017. – 504 с.
5. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Academia-Центр; Медиум, 1995. – 321 с.
6. Больнов О. Ф. Теория и практика воспитания // Теоретические вопросы образования: хрестоматия. – Минск: Белорусский государственный университет, 2013. – С. 70–84.
7. Борисов Е., Инишев И., Фурс В. Практический поворот в постметафизической философии. – Вильнюс: Европейский гуманитарный университет, 2008. – Т. 1. – 212 с.
8. Бурдьё П. Клиническая социология поля науки // Социоанализ Пьера Бурдьё. Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук. – М.; СПб.: Институт экспериментальной социологии; Алетейя, 2001. – С. 47–96.
9. Василюк Ф. Е. Сопереживание как центральная категория понимающей психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24, № 5. – С. 205–227.
10. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
11. Гумбрехт Х. У. Производство присутствия: чего не может передать значение. – М.: Новое литературное обозрение, 2006. – 184 с.
12. Кант И. Сочинения: в 6 т. Т. 3. Критика чистого разума. – М.: Мысль, 1964. – 799 с.
13. Кун Т. Структура научных революций. – М.: АСТ, 2003. – 605 с.
14. Латур Б. Визуализация и познание: изображая вещи вместе // Логос. – 2017. – Т. 27, № 2. – С. 95–156.
15. Левин К. Переход от аристотелевского к галилеевскому способу мышления в биологии и психологии // Левин К. Динамическая психология: избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – С. 54–84.
16. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1955. – 629 с.
17. Михайлов И. А. Проблемы восприятия в феноменологии Гуссерля // Наука, техника и образование. – 2018. – № 12. – С. 71–80.
18. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.
19. Савчук В. В. Феномен поворота в культуре XX века // Международный журнал исследований культуры. – 2013. – № 1 (10). – С. 93–108.
20. Ясперс К. Собрание сочинений по психопатологии: в 2 т. – М.; СПб.: Академия; Белый Кролик, 1996. – Т. 1. – 352 с.
21. Bourdieu P. The logic of practice. – Stanford: Stanford University Press, 1990. – 340 p.
22. Goodenough U. Vertical and Horizontal Transcendence // Zygon. – 2001. – № 36 (1). – P. 21–31.
23. Halseth A. Luce Irigaray and Horizontal Transcendence. – Amsterdam: Humanistics University Press, 2010. – 88 p.
24. Irigaray L. This sex which is not one. – New York: Cornell University Press, 1985. – 223 p.
25. Jabłońska B. Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne // Przegląd Socjologii Jakościowej. – 2006. – Т. 2, № 1. – P. 53–67.
26. Rorty R. Edukacja i wyzwanie postnowoczesności // Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach. – Warszawa: Edukator, 1993. – P. 96–102.
27. Skinner B. F. Why I am not a cognitive psychologist // Behaviorism. – 1977. – Vol. 5, № 2. – P. 1–10.

References

1. Aganbegyan A. G. The two main macroeconomic theories of Keynes and Friedman and their use in the economic policy of the world's major countries and Russia. *Forecasting Problems*, 2022, no. 5, pp. 9–20. (In Russian)
2. Althusser L. For Marx. Moscow: Praxis, 2006, 392 p. (In Russian)
3. Aristotle. Works: in 4 vol. Moscow: Mysl', 1983, vol. 4, 830 p. (In Russian)
4. Bakhmann-Medick D. Cultural turns. Reorientations in cultural studies. Moscow: New Literary Review, 2017, 504 p. (In Russian)
5. Berger P., Luckmann T. The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge. Moscow: Academia-Cent; Medium, 1995, 321 p. (In Russian)
6. Bolnov O. F. Theory and practice of education. Theoretical issues of education: anthology. Minsk: Belarusian State University, 2013, pp. 70–84. (In Russian)
7. Borisov E., Inishev I., Furs V. Practical turn in post-metaphysical philosophy. Vilnius: European Humanities University, 2008, vol. 1, 212 p. (In Russian)
8. Bourdieu P. Clinical sociology of the field of science. Socioanalysis of Pierre Bourdieu. Almanac of the Russian-French Center for Sociology and Philosophy of the Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences. Moscow; Saint Petersburg: Institute of Experimental Sociology; Aletejya, 2001, pp. 47–96. (In Russian)
9. Vasilyuk F. E. Co-experiencing as a key category of co-experiencing psychotherapy. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2016, vol. 24, no. 5, pp. 205–227. (In Russian)
10. Vygotsky L. S. Psychology of human development. Moscow: Smysl; Eksmo, 2005, 1136 p. (In Russian)
11. Gumbrecht Kh. U. Production of Presence: what meaning cannot convey. Moscow: New Literary Review, 2006, 184 p. (In Russian)
12. Kant I. Works: in 6 vol. Vol. 3. Critique of pure reason. Moscow: Mysl', 1964, 799 p. (In Russian)
13. Kun T. The structure of scientific revolutions. Moscow: AST, 2003, 605 p. (In Russian)
14. Latour B. Visualization and cognition: drawing things together. *Logos*, 2017, vol. 27, no. 2, pp. 95–156. (In Russian)
15. Levin K. The transition from Aristotelian to Galilean thinking in biology and psychology. Levin K. Dynamic psychology: selected works. Moscow: Smysl, 2001, pp. 54–84. (In Russian)
16. Marx K., Engels F. Works. Moscow: State Publishing House of Political Literature, 1955, 629 p. (In Russian)
17. Mikhaylov I. A. Perception in Husserl's phenomenology. *Science, Technology and Education*, 2018, no. 12, pp. 71–80. (In Russian)
18. Piaget J. The language and the writing of the child. Moscow: Pedagogy-press, 1994, 528 p. (In Russian)
19. Savchuk V. V. The phenomenon of turn in 20th century culture. *International Journal of Cultural Research*, 2013, no. 1 (10), pp. 93–108. (In Russian)
20. Jaspers K. Collected works on psychopathology: in 2 vol. Moscow; Saint Petersburg: Academy; White rabbit, 1996, vol. 1, 352 p. (In Russian)
21. Bourdieu P. The logic of practice. Stanford: Stanford University Press, 1990, 340 p.
22. Goodenough U. Vertical and Horizontal Transcendence. *Zygon*, 2001, no. 36 (1), pp. 21–31.
23. Halsema A. Luce Irigaray and Horizontal Transcendence. Amsterdam: Humanistics University Press, 2010, 88 p.
24. Irigaray L. This sex which is not one. New York: Cornell University Press, 1985, 223 p.
25. Jabłońska B. Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2006, vol. 2, no. 1, pp. 53–67.

26. Rorty R. Edukacja i wyzwanie postnowoczesności. Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach. Warszawa: Edukator, 1993, pp. 96–102.

27. Skinner B. F. Why I am not a cognitive psychologist. *Behaviorism*, 1977, vol. 5, no. 2, pp. 1–10.

Информация об авторах

А. А. Полонников – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития личности Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь, <https://orcid.org/0000-0002-1798-9949>, alexpolonnikov@gmail.com

Н. Д. Корчалова – заведующий научно-образовательной лабораторией психологии познавательных процессов Института психологии Белорусского государственного университета, Минск, Республика Беларусь, <https://orcid.org/0000-0001-8771-6164>, ndk2000@mail.ru

Л. А. Пергаменичик – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и семейной психологии, факультет психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь, <https://orcid.org/0000-0002-6412-346X>, leonpergam@gmail.com

Н. Л. Пузыревич – кандидат психологических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь, natleon.fp@gmail.com

Information about the authors

A. A. Polonnikov – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Department of Psychology of Education and Personality Development, Institute of Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus, <https://orcid.org/0000-0002-1798-9949>, alexpolonnikov@gmail.com

N. D. Korchalova – Head of the Research and Educational Laboratory of Psychology of Cognitive Processes, Institute of Psychology, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus, <https://orcid.org/0000-0001-8771-6164>, ndk2000@mail.ru

L. A. Pergamenschchik – Doctor of Psychological Sciences, Professor Department of Social and Family Psychology, Faculty of Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus, <https://orcid.org/0000-0002-6412-346X>, leonpergam@gmail.com

N. L. Puzyrevich – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus, natleon.fp@gmail.com

Статья поступила в редакцию 16.06.2025; одобрена после рецензирования 14.07.2025; принята к публикации 15.08.2025.

The article was submitted 16.06.2025; approved after reviewing 14.07.2025; accepted for publication 15.08.2025.



Уважаемые коллеги!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом научном периодическом журнале «Развитие человека в современном мире», отражающем проблемы современной теоретической и практической психологии. Журнал выходит 4 раза в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

Журнал адресован преподавателям вузов и средне специальных учебных заведений, научным сотрудникам, практикующим психологам и педагогам, аспирантам, соискателям, магистрантам и студентам в психолого-педагогической области.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, работники системы общего и дополнительного образования.

Требования к статьям и условия публикации в журнале:

1. Общие положения.

1.1. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.2. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (не в соавторстве с научным руководителем) предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

1.3. Редакционная коллегия производит отбор поступивших материалов и распределяет их по рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.4. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.5. Автор (соавторы), в соответствии с приведенными ниже требованиями, условиями, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте.

1.6. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.7. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на интернет-сайте журнала.

2. Требования к материалам и рукописям.

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи и заявку в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (без соавтора с научным руководителем), также прилагают отзыв научного руководителя на статью.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы:

- а) УДК (на русском языке);
- б) данные об авторе (на русском и английском языках);
- в) заголовок статьи (на русском и английском языках);
- г) аннотация (на русском и английском языках);
- д) ключевые слова (на русском и английском языках);
- е) список источников (на русском языке, в алфавитном порядке)
- ж) References (литература на английском языке).

2.3. Объем статьи может составлять до 30 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2,5 см с каждого края.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи и отражать ее структуру. Рекомендуется в статьях, содержащих результаты эмпирического исследования, в структуру аннотации включать: введение, цель статьи, методы, результаты, обсуждение результатов, выводы. В теоретических статьях рекомендуется в аннотацию включать: введение, цель статьи, основная часть (в основной части могут выделены соответствующие тематические подразделы (параграфы), выводы.

Текст аннотации должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Объем аннотации не менее 200 – 250. Шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал 1,5, выравнивание по ширине.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Текст статьи. При подготовке рукописи автору необходимо определиться с жанром – теоретическое, эмпирическое или методическое исследование.

В структуру статей, описывающих **эмпирические исследования**, рекомендуется включать следующие разделы: ВВЕДЕНИЕ, МЕТОДЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ, ВЫВОДЫ. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой, содержание рукописи должно отражать новизну исследовательского подхода автора.

В статьях **теоретической направленности** рекомендуется выделять следующие разделы: ВВЕДЕНИЕ, ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ (в основной части могут быть выделены соответствующие тематические подразделы (параграфы), ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой. Во ВВЕДЕНИИ должна быть сформулирована цель статьи, содержание статьи должно отражать новизну теоретической позиции автора.

В статьях **методической направленности** рекомендуется выделять ВВЕДЕНИЕ, предлагаемые МЕТОДЫ (психологической помощи, психоконсультирования, психокоррекции, исследовательские методы, развития личности, психических процессов и пр.) и их обоснование, РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ,

ВЫВОДЫ. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой. Во **ВВЕДЕНИИ** должна быть сформулирована цель статьи.

2.7. Список источников. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

Все источники, на которые были даны ссылки в тексте, должны быть включены в список источников. Авторы должны специально проверить это соответствие!

В рукописи должны быть представлены источники на русском и иностранных языках (рекомендуемая доля иностранных источников не менее 30 %, от общего количества). Литература должна отражать современное состояние проблемы исследования. Литература составляется в алфавитном порядке – сначала русскоязычные, затем – иностранные источники. Для эмпирических и методических статей список литературы должен включать не менее 15 источников, для теоретических – не менее 25. References оформляется в соответствии с требованиями.

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию и названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом данные объекты должны быть расположены после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman, размер кегля 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки и схемы сохраняются как картинки (они не должны быть редактируемыми в текстовом редакторе Word).

3. Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей.

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Развитие человека в современном мире», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редакционную коллегию.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи.

3.5. Рецензенты обращают внимание на следующие вопросы: соответствие названия статьи ее содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая / методическая направленность данной работы; теоретическая / практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование научных библиографических источников, индексированных в базах данных (РИНЦ, SCOPUS). При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала.

Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.6. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.7. Статьи аспирантов, соискателей и магистрантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

3.8. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 70 % (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

3.9. Более подробные требования к оформлению статьи можно найти на сайте журнала

3.10. В связи с размещением журнала в системе РИНЦ с авторами заключаются договоры, предусматривающие передачу авторских прав на конкретную статью издателю журнала. Договор в бумажном виде привозится автором лично, отправляется по почте России, либо сканированный вариант подписанного договора высылается на электронную почту.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская 28, НГПУ, кафедра общей психологии и истории психологии.

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: razv.cheloveka.journal@nspu.ru