

# Содержание

## История психологии

А.М. Рикель	
Молодые психологи в поиске научных идей и их решений . . . . .	3
А.Н. Веракса, А.В. Лейбина, С.В. Леонов	
Новый этап в подготовке Европейского психологического конгресса (ЕСР2019) . . . . .	6
А.И. Подольский	
Научное наследие П.Я. Гальперина и вызовы XXI века . . . . .	9
М.А. Степанова	
Психолог, медик, философ: вехи научной биографии П.Я. Гальперина . . . . .	21
А.Н. Ждан	
Теория и практика в психологическом наследии П.Я. Гальперина . . . . .	33

## Общая психология

З.А. Решетова	
Психика и деятельность. Психический механизм усвоения . . . . .	40
В.К. Шабельников	
Основные идеи П.Я. Гальперина о логике и механизмах формирования психических процессов . . . . .	56

## Психология обучения

И.И. Ильясов, А.В. Кострова	
Связь разных типов учения по П.Я. Гальперину с видами мышления учащихся . . . . .	62
Н.Н. Поскребышева	
Особенности практических занятий по теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина . . . . .	76
Ю.А. Самоненко, О.А. Жильцова, И.Ю. Самоненко	
Эргатическая модель зоны ближайшего развития: проектирование и освоение . . . . .	82

## Возрастная и семейная психология

О.А. Карабанова, Т.Ю. Садовникова	
Восприятие моральной атмосферы школы как фактор формирования образа референтного сверстника в подростковом возрасте . . . . .	92
О.Б. Чеснокова, Ю.В. Мартиросова	
Эвристический потенциал теории П.Я. Гальперина для изучения социального познания в детском возрасте . . . . .	103
Н.А. Рождественская	
Деятельностный подход к психологическому сопровождению первокурсников . . . . .	113

## Психология личности

В.С. Собкин, Е.А. Калашникова	
Идеалы и антиидеалы учащихся основной и старшей школы . . . . .	121
С.В. Молчанов	
Проблема формирования внутренней ответственности в трудах П.Я. Гальперина . . . . .	136

## Профессиональное самоопределение личности

Н.С. Пряжников	
Методы ориентировки в психологических «пространствах» самоопределения . . . . .	144
Е.И. Захарова	
Принципы управляемого формирования умственных действий в практике подготовки психологов . . . . .	151

## Приложение

Информация для авторов . . . . .	158
Краткие рекомендации по написанию авторских резюме (аннотаций, рефератов к статьям) . . . . .	160

# Content

## History of Psychology

Aleksandr M. Rikel Young psychologists in search for ideas and scientific solutions.....	3
Aleksandr N.Veraksa, Anna V. Leybina, Sergey V. Leonov The new stage of preparing the European Congress of Psychology (ECP2019).....	6
Andrey I. Podolskiy Scientific legacy of P.Ya. Galperin and the challenges of the 21st century.....	9
Marina A. Stepanova Psychologist, physician and philosopher: the stages of P. Ya. Galperin's scientific biography.....	21
Antonina N. Zhdan Theory and practice in the psychological heritage of P.Ya.Galperin.....	33

## General Psychology

Zoya A. Reshetova Mind and activity. Psychic mechanism of learning.....	40
Vitaliy K. Shabelnikov The logic and mechanisms of the developing mental processes in P.Ya. Galperin's theory.....	56

## Psychology of Education

Ilya I. Ilyasov, Aksinia V. Kostrova Connection between types of learning by P.Ya. Galperin with kinds of thinking in school students.....	62
Natalia N. Poskrebysheva Student practical work on the theory of systematic gradual development of intellectual activity of P.Ya. Galperin.....	76
Yuri A. Samonenko, Olga A. Zhiltsova, Ilya Yu. Samonenko Ergatic model of the zone of proximal development. Design and development.....	82

## Developmental Psychology and Family Psychology

Olga A. Karabanova, Tatiana Yu. Sadovnikova Perception of the school moral atmosphere in the image of the adolescent reference peer.....	92
Olga B. Chesnokova, Yulia V. Martirosova Heuristic potential of the gradual development of human intellectual activity theory for studying social cognition in children.....	103
Natalia A. Rozhdestvenskaya The activity approach to the psychological support of the 1st year university students.....	113

## Personality Psychology

Vladimir S. Sobkin, Ekaterina A. Kalashnikova Ideals and anti-ideals students of the basic and senior school.....	121
Sergey V. Molchanov How to develop the internal responsibility according to P.Ya. Galperin's concept.....	136

## Professional identity of the person

Nikolai S. Prjazhnikov Guidance methods in psychological «spaces» of self-determination.....	144
Elena I. Zakharova Principles of managed intellectual activity in training psychologists.....	151

## Application

Information For Authors.....	158
Guidelines for Abstract Writing.....	160

# Молодые психологи в поиске научных идей и их решений

**А.М. Рикель**

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 12 июля 2017/ Принята к публикации: 16 июля 2017

## Young psychologists in search for ideas and scientific solutions

**Aleksandr M. Rikel**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received July 12, 2017 / Accepted for publication: July 16, 2017

*С 29 июня по 3 июля факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова провел Международную студенческую научно-практическую конференцию - Летнюю психологическую школу факультета психологии МГУ (ЛПШ МГУ-2017).*

*June 29–July 3, 2017 the Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, holds an International Student Scientific Practical Conference, Summer School of the Department of Psychology (LShP MSU- 2017)*

Летняя психологическая школа факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова – это ставшее уже традиционным университетское мероприятие научного психологического сообщества, целями которого являются попытки найти новые подходы к решению актуальных научных проблем, создание и укрепление междисциплинарных связей между различными направле-

ми психологии, активизация научно-исследовательской деятельности студентов, аспирантов и молодых ученых. Школа способствует установлению контактов и взаимопониманию между состоявшимися учёными и студентами, между психологами разных городов, разных возрастов и разных направлений.

Первая летняя психологическая школа была организована в 1967 году на фа-

культете психологии МГУ по инициативе профессора А.Н.Леонтьева. Алексей Николаевич обратил внимание на то, что «обучение уж очень приобретало характер именно обучения, т.е. некоторого усвоения суммы или, лучше сказать, системы знаний, иногда не очень полной, иногда фрагментарной. ... Студенческие учебные группы как бы немножко «засыпали». И возникла естественная необхо-



димось расшевелить эти группы, создать собственно психологические интересы студентов на темы, относящиеся к психологии».

Сделать это он предложил в виде набиравшего популярность метода «мозгового штурма», «мозговой атаки», «brainstorming'a». Но для этого нужно было найти такую форму работы со студентами, которая ничем бы не напоминала учебную работу. Была разработана форма такого обучения – психологическая школа, где студенты и преподаватели вне стен университета смогли совместно обсуждать научные концепции и находить пути из воплощения в жизнь.

В течение работы школы её участники в сжатые сроки получают большой объём теоретических знаний и практических навыков. Для повышения эффективности работы они объединяются в группы по интересам и проводят совместную работу по подготовке и внедрению пилотного научно-исследовательского проекта.

В этом году пять летних дней Летней психологической школы МГУ (проходила она в подмосковном пансионате «Красновидово») были посвящены актуальным проблемам, с которыми может столкнуться любой человек: девиации и деформации, аддикции и социальные проблемы, деструктивные психологические новообразования и современные методы борьбы с ними.

География ЛПШ-2017 обширна: вся Россия и ближнее зарубежье – Москва, Санкт-Петербург, Владивосток, Новосибирск, Ростов-на-Дону, Махачкала, Баку (Азербайджан), Ташкент (Узбекистан) – всего 148 участников (студентов и аспирантов) из более чем 40 городов.

На Школе выступили с лекциями и мастер-классами 41 преподаватель. Её научными руководителями стали доктора психологических наук, заведующие кафедрами и лабораторий факультета психологии МГУ имени М.В.Ломоносова – А.Ш. Тхостов, О.А. Карабанова и В.В. Барбанщикова. В качестве приглашенных спикеров приняли участие преподаватели и эксперты из РГПУ им. А.И. Герцена, Психологического института РАО, Московского областного Центра социальной и судебной психиатрии, Государственного научного центра социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербско-

го, ЦЭПП МЧС России и пр. Участники смогли познакомиться как с психологическими подходами к изучаемой проблематике, так и узнать мнение юристов, журналистов и психиатров.

Отличительной чертой ЛПШ-2017 стала успешная реализация 12 актуальных научно-практических проектов, результаты которых уже в ближайшее время могут быть внедрены и использованы многими учреждениями и организациями. При реализации проектов разрабатываются программы превенции и реабилитации, практические рекомендации и методические инструменты для психологов, педагогов, родителей, позволяющих подойти к ответам на актуальные современные вопросы: как построить профилактику подростковых суицидов в условиях существования «Синего кита» и подобных сообществ?; как работать с людьми в экстремальных ситуациях, чтобы избежать паники?; как помочь подросткам правильно воспринимать и принимать себя; как может выглядеть социальная реклама, которая поможет остановить буллинг?; как распознать, что близкий человек может стать членом секты и как избежать этого?; какие рекомендации можно дать учителям и психологам, чтобы самоопасное поведение, к которому склонны подростки, не приводило к трагическим последствиям?

Некоторые проекты получают продолжение в виде дальнейших научных работ. Ряд разработок привлекли внимание СМИ из-за их актуальности для жизни общества.

На Школе были предложены и успешные внеучебные форматы взаимодействия: организованы научные дискуссии



и дебаты, кинопоказы с последующими комментариями специалистов и общим обсуждением, театрализованные шоу, посвященные проблематике аддикций, научные интеллектуальные игры («Что? Где? Когда?»), концерты рок-группы, со-

стоящей из преподавателей факультета психологии МГУ, и многое другое.

Организаторы приглашают всех заинтересованных участников на ЛПШ-2018, подготовка к которой начнется уже в ближайшее время.



# Новый этап в подготовке Европейского психологического конгресса (ЕСР2019)

А.Н. Веракса, А.В. Лейбина, С.В. Леонов

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 20 июля 2017 / Принята к публикации: 23 июля 2017

## The new stage of preparing the European Congress of Psychology (ECP2019)

Aleksandr N. Veraksa, Anna V. Leybina, Sergey V. Leonov

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received July 20, 2017 / Accepted for publication: July 23, 2017

*С 11 по 14 июля 2017 года в Амстердаме, в рамках XV Европейского психологического конгресса (ЕСР2017) прошла презентация XVI Европейского психологического конгресса (ЕСР2019), который впервые пройдет в Москве 2–5 июля 2019 года*

*July 1–14, 2017 Amsterdam, Holland, the 16th European Congress of Psychology (ECP2019) to be held in Moscow, Russia, on July 2–5, 2019, is presented within the 15th European Congress of Psychology (ECP2017)*

На протяжении нескольких лет Российское психологическое общество (РПО) ведет активную международную деятельность, в частности, поддерживается членство в глобальных психологических объединениях, таких как International Union of Psychological Science (IUPsyS), European Federation of Psychologists' Associations/ Европейская федерация психологических ассоциаций (ЕФРА/ЕФПА).

Одним из главных достижений РПО на международном уровне стало завое-

вание права проведения в России Европейского психологического конгресса (ЕСР2019), который состоится в Москве со 2 по 5 июля 2019 года. Российская делегация переняла эстафету у голландских коллег, которые 11–14 июля провели XVI Европейский психологический конгресс.

Для информирования коллег о предстоящем конгрессе в холле RAI Amsterdam был организован стенд ЕСР2019, на котором любой желающий смог задать вопросы о предстоя-

щем конгрессе, получить небольшой памятный сувенир, ознакомиться с содержанием свежего издания Psychology in Russia: State of the Art, пройти предварительную регистрацию, открытую на сайте Конгресса. Она гарантирует получение скидки при оплате взноса участника. Гости стенда в любой момент могли обратиться к организаторам и получить ответы на русском, английском, голландском, французском и турецком языках. По приблизительным подсчетам стойку посетило более семисот человек,



Делегация от России на ECP2017.



Президент ЕФПА Тельмо Баптиста и Член исполнительного комитета ЕФПА Каруана Бернард

среди которых были как российские, так и зарубежные психологи.

На церемонии закрытия конгресса в Амстердаме состоялось выступление представителей исполнительного комитета ECP2019. У данной презентации было несколько черт, выгодно отличавших ее от подобных выступлений на других конгрессах. Во-первых, одновременно на сцене было три человека, каждый из которых освещал свой информационный блок, вопреки обычному выступлению одного представителя. Во-вторых, организаторы не просто представили стандартное туристическое видео Москвы, а показали свой проект, который отразил не только идею Конгресса, но и привлекательность страны. В-третьих, в ходе самой презентации был дан убедительный и развернутый ответ на вопрос «Зачем становиться участником ECP2019?» вместо стандартного формального приглашения и общих сведений о конгрессе. В-четвертых, поскольку туристическая привлекательность является одной из составляющих успеха по привлечению участников, Россия была показана как страна, интересная и с туристической точки зрения. В частности, говорилось не только о достопримечательностях Москвы, но и о красотах Санкт-Петербурга. Организаторы также выразили надежду, что к моменту проведения Конгресса им удастся предложить участникам из других стран обширную туристическую программу, предполагающую посещения многих городов нашей страны.

По итогам Европейского психологического конгресса состоялось заседание Генеральной ассамблеи Европейской федерации психологических ассоциаций, соведущим которого впервые в истории выступил представитель российской делегации Анна Лейбина. На заседании был представлен отчет РПО о ходе подготовки к Европейскому психологическому конгрессу, который получил высокую оценку со стороны европейской комиссии.

Все эти события являются важным этапом пути по подготовке к важнейшему для российских психологов мероприятию, успешность проведения которого полностью зависит от нас с вами!

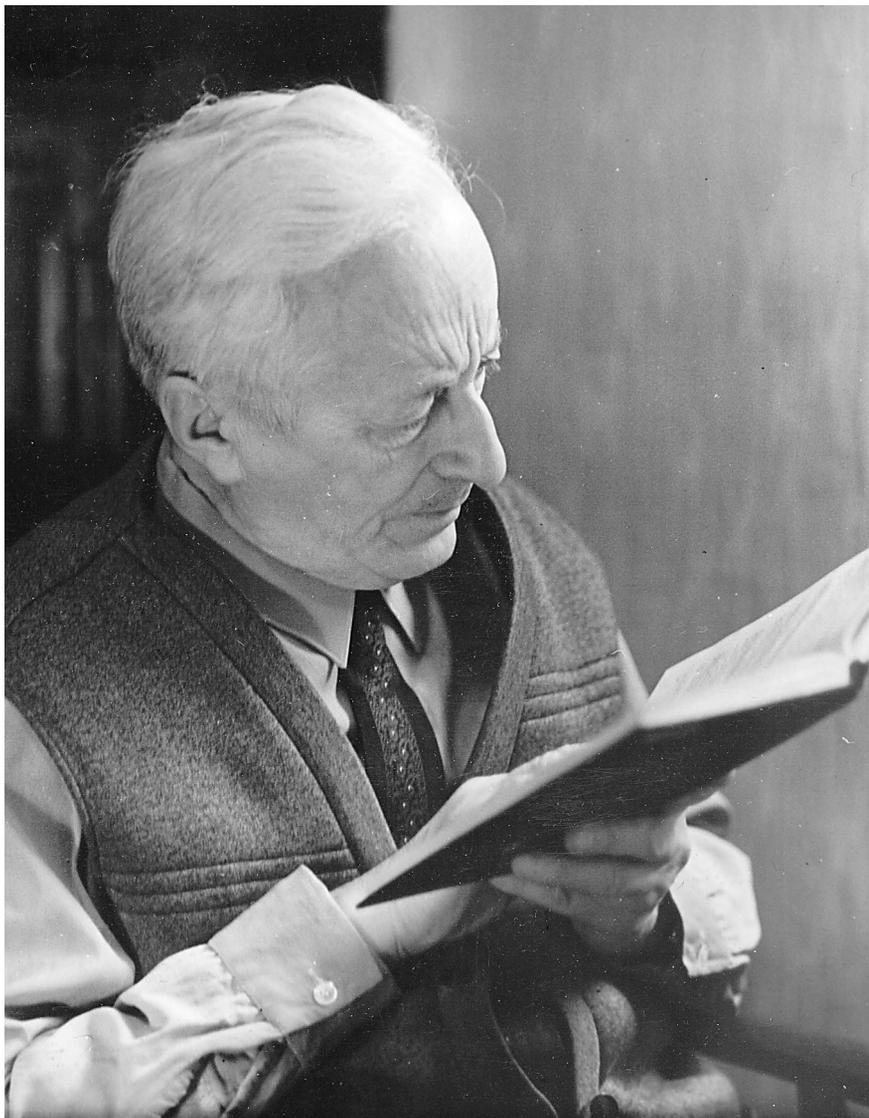
*Для цитирования:* Веракса А.Н., Лейбина А.В., Леонов С.В. Новый этап в подготовке Европейского психологического конгресса (ECP2019) // Национальный психологический журнал. – 2017. – №3(27). – С. 6–7. doi: 10.11621/npj.2017.0302

*For citation:* Veraksa A.N., Leybina A.V., Leonov S.V. (2017) The new stage of preparing the European Congress of Psychology (ECP2019). National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal], 3, 6–7. doi: 10.11621/npj.2017.0302

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2017  
© Russian Psychological Society, 2017

**Петр Яковлевич Гальперин** (1902–1988) – выдающийся отечественный психолог. В начале 1950-х годов выступил с гипотезой поэтапного формирования умственных действий и новым пониманием основных проблем психологии. Дал оригинальное решение проблемы предмета психологии как науки о психической деятельности как ориентировочной по своей жизненной функции, представил все проявления психики (восприятие, память, мышление, внимание, волю и др. психические функции) как разные формы ориентировочной деятельности субъекта. Наметил решение таких трудных вопросов психологии, как вопрос об объективных критериях психики и об отличии психики человека от животных, психофизическая проблема и др. Создал новый метод исследования психических процессов – метод их планомерного поэтапного формирования. Теория Гальперина имеет не только принципиальный методологический смысл, но и большое практическое значение.

С 1943 года и до конца своих дней работал в МГУ имени М.В. Ломоносова.



Фотография П.Я. Гальперина  
(сентябрь 1972 года) из его архива

# Научное наследие П.Я. Гальперина и вызовы XXI века

А.И. Подольский

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 28 августа 2017/ Принята к публикации: 4 сентября 2017

## Scientific legacy of P.Ya. Galperin and the challenges of the 21st century

Andrey I. Podolskiy

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received August 28, 2017 / Accepted for publication: September 4, 2017

Отмечая 115-летний юбилей со дня рождения выдающегося отечественного ученого и отдавая должное конкретному вкладу П.Я. Гальперина в общую, генетическую и педагогическую психологию, нужно особо выделить сформулированный им уникальный по своей внутренней целостности и системности подход к сущности психических явлений и процессов, к механизмам их формирования и развития. Можно выделить, по меньшей мере, три основных направления применения порожденного П.Я. Гальпериним знания, его Системы Психологии. Первое направление – использование метода планомерно-позапного формирования в целях исследования становления и развития психической деятельности человека. Второе направление – изучение теоретически описываемого и реально осуществляемого процесса планомерно-позапного формирования как психологической реальности. Третье направление – использование положений теории планомерно-позапного формирования в практике обучения. Стратегическим вопросам реализации этого последнего направления посвящена данная статья. Показывается, что реальное практическое применение положений Системы Гальперина, успешное практическое обучение, особенно не в единичном, фактически лабораторном, а в массовом варианте, требует, как ни парадоксально это прозвучит, гораздо более углубленных и расширенных представлений о механизмах формирования умственной деятельности человека, нежели какие-либо академические лабораторные исследования. Рассматриваются причины относительно ограниченного применения возможностей, предоставляемых теорией Гальперина, в практике обучения. Рассматриваются перспективы дальнейшего движения психологии по пути, намеченному П.Я. Гальпериним, уточняются направления дальнейших разработок, имеющих целью повышение практических возможностей теоретического подхода этого ученого.

**Ключевые слова:** П.Я. Гальперин, творческое наследие П.Я. Гальперина, теория планомерно-позапного формирования умственных действий, психическая деятельность, практика обучения и умственного развития.

Celebrating the 115th anniversary birth of P.Ya. Galperin, an outstanding Russian scientist, and paying tribute to his contribution in general psychology, genetic psychology and teacher-training psychology, it is necessary to emphasize Galperin's unique approach to the essence of mental phenomena and processes, to the mechanisms and development that reverberate the internal integrity and systemic approach. There are at least, three main directions of P.Ya. Galperin's concept, i.e. his system of psychology. The first direction is the method of gradual development of intellectual activity for studying human mental activity. The second direction is the study of the theoretically described and actually implemented process of gradual development of intellectual activity as a psychological reality. The third direction is the gradual development of intellectual activity in the practice of teaching.

This paper is devoted to the strategic issues of implementing gradual development of intellectual activity. The significance of these assumptions for practical training, not in a laboratory experiment, but in the mass version, paradoxically requires a far deeper and broader understanding of mechanisms of the human mental activity than academic laboratory research. The reasons for the relatively limited use of Galperin's theory are considered in the practice of training. Further development of psychology along the path outlined by P.Ya. Galperin aimed at enhancing practical capabilities of the theoretical approach is being highlighted.

**Keywords:** P.Ya. Galperin, psychology system of P.Ya. Galperin, gradual development of intellectual activity, mental activity, practice of teaching and mental development.

Если спросить у выпускника факультета психологии любого российского университета: с чем у него ассоциируется имя П.Я. Гальперина, подавляющее большинство уверенно назовет приобретающую всемирную известность теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий. Нельзя сказать, что это будет неправильный от-

веч. Однако реально вклад Петра Яковлевича в научно-психологическое знание значительно шире. Теория внимания и учение о языковом сознании, новый подход к классической проблеме соотношения психики и мозга и оригинальное решение проблемы предмета психологии, своеобразная трактовка проблемы бессознательного и учение о соотношении обучения и умственного развития, вопросы дифференциальной диагностики интеллектуального развития с последующей индивидуализированной коррекцией и преодолевающая тради-

являются едва ли не всеобщими, возникающими перед каждым думающим человеком: что такое человеческая психика, как найти пути к объективному изучению душевной жизни человека?

Отмечая 115-летний юбилей со дня рождения выдающегося отечественного ученого и отдавая должное конкретно-уму вкладу П.Я. Гальперина в общую, гене-

тическую и педагогическую психологию, нужно особо выделить сформулированный им уникальный по своей внутренней целостности и системности подход к сущности психических явлений и процессов, к механизмам их формирования и развития. Учение о предмете психологии, объективной необходимости психики, об основных закономерностях ее развития в фило-, антропо- и онтогенезе, о закономерностях формирования элементов психической деятельности – вот основные составляющие психологической концепции П.Я. Гальперина.

Вопросы, которые занимали П.Я. Гальперина на всем протяжении его жизни, являются едва ли не всеобщими, возникающими перед каждым думающим человеком: что такое человеческая психика, как найти пути к объективному изучению душевной жизни человека?

Гальперин – научный революционер, он – мыслитель, создавший совершенно новую парадигму научно-психологического мышления. Мощь его мышления и энциклопедизм образования делают увлекательным отслеживание хода его мысли по любому поводу. Гальперин – Учитель. Он учил и учит мыслить, и это – основа основ

ционный функционализм классификация форм и видов психической деятельности – вот далеко не полный перечень позиций богатейшего наследия, оставленного Петром Яковлевичем последующим поколениям ученых, да и просто думающим, образованным людям. Ведь те вопросы, которые занимали П.Я. Гальперина на всем протяжении его жизни,

Гальперин – научный революционер, он – мыслитель, создавший совершенно новую парадигму научно-психологического мышления. Мощь его мышления и энциклопедизм образования делают увлекательным отслеживание хода его мысли по любому поводу. Гальперин – Учитель. Он учил и учит мыслить, и это – основа основ. Конечно, многое безвоз-



**Андрей Ильич Подольский** –

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.  
E-mail: apodolskij@mail.ru

вратно утеряно с уходом Петра Яковлевича из жизни. Слишком велик разрыв между тем, что было им создано, продумано и бескорыстно передано тем, кто был рядом, и опубликованными текстами. Невероятная концептуальная и идейная концентрированность Гальперинской письменной речи отнюдь не делает чтение его трудов приятной интеллектуальной прогулкой.

Огромный эвристический потенциал, содержащийся в работах П.Я. Гальперина, базируется, в первую очередь, на подлинной, а не декларативной внутренней целостности всей его системы психологии. В этом смысле знакомство с любым разделом этой системы предполагает наличие хотя бы общего представления о ней в целом. К сожалению, относительно незначительное количество прижизненных обобщающих публикаций П.Я. Гальперина, чрезвычайная концентрированность, порой, лапидарность стиля изложения, стали предпосылками появления целого ряда недоразумений, поверхностных интерпретаций, столь часто возникавших на протяжении полувековой истории этого учения. Укажем в качестве примера хотя бы столь частое смешение расширенной трактовки «теории Гальперина» (того, что мы выше назвали Гальперинской системой психологии) и концепции (теории) поэтапного (планомерного, планомерно-поэтапного) формирования умственных действий и понятий. Последняя является, хотя и важнейшей, но, тем не менее, частью этой системы, существенно теряющей в своем статусе и эвристическом потенциале при вырванном из контекста этой системы рассмотрении.

Одна из немногих вышедших при жизни П.Я. Гальперина книг была названа автором «Введение в психологию» (Гальперин, 1976). Ученому действительно удалось наметить и, частично, построить именно введение в будущую психологию, ту психологию, которая перестанет быть наукообразным и заумным пересказом давно известных человечесеству истин, но станет собственно наукой и сможет уверенно занять достойное место в системе научного знания XXI века. При всем многообразии точек зрения и оценок, касающихся научного наследия Петра Яковлевича, невозможно отрицать, что Гальперину удалось достичь того,

к чему он стремился. Он создал свою систему психологии. Да, многое в этой системе осталось, увы, недостаточно развернутым, фрагментарным, не свободным от противоречий, не все ее компоненты оказались в достаточной степени соотношены с существующими психологическими и концепциями и парадигмами. Нельзя безапелляционно утверждать и то, что Гальперинская система не знает границ и принимается всеми и вся. Но сделано главное: сформулирован (не впервые ли в истории нашей науки!?) целостный, не редуционистский, операционализированный (а не только декларативный) подход.

Сегодня можно выделить, по меньшей мере, три основных направления применения порожденного П.Я. Гальпериним знания, его системы психологии. Первое направление: использование метода планомерно-поэтапного формирования в целях исследования становления и развития психической деятельности человека. Метод планомерно-поэтапного формирования (конечно, в той мере, в какой его удастся реализовать в соответствии с теоретическими задумками) становится «пробным камнем», на котором могут быть проверены на действительность и операционализируемость различные теоретико-психологические представления о происхождении, строении и функционировании тех или иных фрагментов психической (прежде всего познавательной) деятельности (Гальперин, 1959). Второе направление: изучение теоретически описываемого и реально осуществляемого процесса планомерно-поэтапного формирования как психологической реальности. Выделив ряд направлений, по которым происходит становление конкретных умственных действий (перенос в идеальный план, обобщение, сокращение и др.), П.Я. Гальперин построил содержательную модель функционально-генетического процесса и указал основной путь его исследования – планомерное формирование действий с заданными показателями (Гальперин, 1998). При этом расхождение предполагаемого экспериментатором и реального хода становления познавательного действия является побудителем углубления разработок, ведущихся с использованием стратегии планомерно-поэтап-

ного формирования. Много лет назад Н.Н. Нечаев (Нечаев, 1975) образно назвал инструмент, использование которого может позволить исследователю постоянно держать под контролем характер связи между системой условий, априорно описанных и сконструированных им на основе исходной теоретической модели, и реальными экспериментальными

Нельзя безапелляционно утверждать и то, что Гальперинская система не знает границ и принимается всеми и вся. Но сделано главное: сформулирован (не впервые ли в истории нашей науки!?) целостный, не редуционистский, операционализированный (а не только декларативный) подход

ми условиями, «управлением процессом управляемого формирования». Он добавил этот важнейший момент к описанному П.Я. Гальпериним процессу управления формированием познавательными действиями. Понятно, что эта связь будет находиться в прямой зависимости от полноты (всегда относительной) исходной модели, глубины отражения ею психологических механизмов, лежащих за приобретением, становящимся познавательным действием, своих характеристик. Учитывая же, что в качестве таких механизмов выступают особенности регулирующей и управляющей ориентировочной части этого действия, мы можем сказать, что путь к более полному изучению закономерностей становления познавательных действий идет через сопоставление теоретически предполагаемых и реальных механизмов ориентировки формируемой познавательной деятельности, гипотетических и реальных условий срабатывания этих механизмов. И, наконец, третье направление применения Гальперинской системы психологии – это использование положений теории планомерно-поэтапного формирования в практике обучения.

На основании положений теории планомерно-поэтапного формирования под непосредственным руководством П.Я. Гальперина его учениками и последователями осуществлено нескольких сотен прикладных проектов, направленных на совершенствование содержания, форм и методов обучения в дошкольном воспитании, в начальной, средней общеобразовательной, профессиональной и высшей школе, в обучении рабочих

и специалистов на производстве, в повышении квалификации и переподготовке руководящих работников и специалистов различных отраслей народного хозяйства (Психология подготовки ..., 1990; Решетова, 1985; Тальзина, 2017 и др.). В последние 10–15 лет наблюдается значительная экстенсификация распростра-

нения Гальперинского подхода на новые сферы, такие, например, как моральная компетентность детей и подростков (Brugman et. al., 2003), содействие психологическому благополучию людей на разных стадиях онтогенеза (Идобаева, 2013), развитие профессионального сознания (Нечаев, 2013) и др.

Главным итогом внедрения прикладных разработок в указанные сферы является сокращение сроков обучения при одновременном повышении качества усвоения соответствующего материала, обеспечение успешности обучения у подавляющей части обучаемых, существенное повышение их интереса к учению, появление возможности дифференцированного обучения с сохранением единой структуры теоретических знаний.

Более чем 60-летняя история существования и развития Гальперинского подхода дает все основания утверждать, что грамотное пользование этим подходом позволяет вполне успешно решать многие практические проблемы, обеспечивая и исследователей, и практиков мощнейшим «интеллектуальным орудием» (Podolskiy, 2010). Именно на этом направлении мы и остановимся в настоящей публикации. И сделаем мы это не только (да и, пожалуй, не столько) потому, что современные тренды социально-экономической жизни общества («цифровизация» экономики, необходимость обучения, а, точнее, переучивания порой многократного, в течение всей жизни, требование формирования у огромных масс населения так называемых «Компетенций XXI века» и пр.) со всей остротой выдвигают новые вызовы Гальперинской

Системе. Другим более весомым, по-нашему, резонансом для подобного акцента является то, что успешное практическое (реальное практическое!) обучение, особенно не в единичном, фактически лабораторном, а массовом варианте, требует, как ни парадоксально это прозвучит, гораздо более углубленных и расширенных представлений о механизмах формирования умственной деятельности человека, нежели какие-либо «чистые» академические лабораторные исследования.

Существует интересный парадокс: чем универсальнее знание (а Гальперинская система, с нашей точки зрения, содержит в высшей степени универсальное знание), тем более специфичными должны быть вспомогательные средства, с помощью которых это универсальное знание может применяться в конкретных случаях

**Ключевой** вопрос, возникающий в связи с этим: в чем причина относительно ограниченного применения возможностей, предоставляемых теорией Гальперина, в практике обучения? Именно этот вопрос побуждает неутихающие в отечественной и зарубежной психологии и педагогике споры о реальных возможностях применения данной концепции в практике обучения (Подольская, 2007; Arievitich, 2017; Efenthaler et al., 2008; Rambusch, 2006). С нашей точки зрения, ключом к решению этого вопроса является правильное понимание научного статуса самой концепции. Несмотря на внешнюю «похожесть» главного объекта концепции – формирования умственных действий и понятий на основную цель практически любого обучения, сама по себе теория планомерно-поэтапного формирования умственной деятельности не является и никогда не являлась теорией и, тем более, технологией обучения. В работах учеников и последователей П.Я. Гальперина (Н.Ф. Талызиной, З.А. Решетовой, Н.Н. Нечаева, А.И. Подольского и др.) описаны те дополнительные промежуточные работы, которые должны быть выполнены психологами и педагогами, чтобы от общепсихологического знания, содержащегося в базовой концепции П.Я. Гальперина, перейти к построению собственно процесса обучения – реального содержания, осуществляемого во взаимодействии реального педагога и реальных учеников. Более того, как неоднократно было показано в экспери-

ментах последнего десятилетия, фрагменты процедуры планомерного формирования не являются чем-то абсолютным и в этом смысле внешним по отношению к субъекту. Они получают свою психологическую определенность лишь в конкретной ситуации. Главным условием эффективного практического применения положений концепции является не стремление к буквальному воспроизведению некой абстрактно-всеобщей процедуры, а творческое психологическое

моделирование конкретной ситуации (обучения, информационного поиска, взаимодействия и т.п.). В случае реализации этого требования практическое применение данного подхода действительно дает высокие результаты, что многократно было продемонстрировано применительно к разным составляющим школьного, вузовского и профессионального обучения. В противном случае, а именно, при попытках реализовать в практике школьного обучения теорию как некоторое «всеобщее знание», чуть ли не «философский камень» результат будет, как правило, плачевным.

Существует интересный парадокс: чем универсальнее знание (а Гальперинская система, с нашей точки зрения, содержит в высшей степени универсальное знание), тем более специфичными должны быть вспомогательные средства, с помощью которых это универсальное знание может применяться в конкретных случаях. Чем менее универсально знание, тем меньше требуется таких спецификаций, потому что подобное знание специфично само по себе. Конечно, в общем смысле можно сказать, что овладение человеком любым знанием, умением, компетентностью всегда предполагает более или менее полную ориентировку в задаче, в смысле происходящего, в обстоятельствах и условиях достижения поставленной цели. В этом отношении сформулированные П.Я. Гальпериным представления о строении ориентировочной основы действия и путях ее формирования дей-

ствительно являются универсальными (Гальперин, 1976). Другое дело, вопрос о том, каким образом должен быть спроектирован процесс формирования ориентировки по отношению к определенной предметной области с поправкой на возрастно-психологические особенности учащихся, с учетом индивидуальных особенностей вполне конкретных детей, подростков, взрослых и не менее индивидуальных психологических особенностей и педагогических возможностей учителя, вузовского преподавателя, инструктора профессионального обучения. Как перейти от максимально обобщенного научно-теоретического знания к знанию технологическому, методическому, которое только и может быть непосредственно использовано в практике?

Здесь скрыт еще один урок, данный и постоянно даваемый нам Гальпериным – Учителем: познание и уж тем паче – практическое применение полученных знаний о сложнейшей реальности – душевной жизни человека не допускает ни празднословия, ни легковесности и поверхностности, которыми часто грешим мы – современные психологи. Речь идет о трудоемком, глубоком анализе сложнейшей психологической реальности, скрытой за решением задачи, всегда стоявшей и продолжающей стоять перед отечественным образованием, независимо от происходящих социально-экономических изменений. Это задача качественно овладения обучаемыми программным материалом в контексте их полноценного интеллектуального, социо-морального и эмоционального развития. Тех же специалистов (психологов, педагогов, управленцев), для которых профессионально-ценностным является решение именно этой задачи, углубленное ознакомление с данной концепцией в ее современной трактовке может подвести к нахождению радикально новых подходов, к радости педагогических открытий, к профессиональной и личностной самореализации.

**Так** в чем же дело, что мешает широкому и полноценному практическому внедрению Гальперинского подхода в практику? Конечно, едва ли не в первую очередь здесь «срабатывают» те же тормозящие факторы, что и в отношении внедрения других психологических разработок. Однако существует и ряд обсто-

ятельств, специфичных именно для данной концепции. Первое обстоятельство носит характер достаточно внешний по отношению к содержательной стороне дела. Это огромное расстояние между складывающимся у специалиста-непсихолога предварительным представлением о простоте получения эффективных результатов с помощью инструментария теории поэтапного формирования (ТПФ) и истинной сложности этого процесса, длительной кропотливой работой как по проектированию, так и по осуществлению обучения. Осознание необходимости тщательного предметного анализа, построения психологической модели формируемой деятельности и самого процесса формирования, его спецификации по отношению к особенностям материала, возрастным и индивидуальным характеристикам обучаемых и многих других компонентов, составляющих процедуру планомерного формирования, зачастую, как показывает наш опыт, оказывалось серьезным, если не решающим препятствием, встающим на пути внедрения ТПФ еще до его начала. Более содержательными и, в силу этого, заслуживающими серьезного анализа являются обстоятельства иного рода, связанные с оценкой, даваемой специалистами по общему, вузовскому, профессиональному и прочему обучению, практическим возможностям ТПФ. Нередки суждения об ограниченности этих возможностей. В качестве обоснования приводятся следующие соображения:

1. Применение ТПФ сопряжено с коренной ломкой устоявшихся методических и организационных форм, что порождает практически непреодолимые трудности объективного и субъективного порядка;
2. Возможности ТПФ ограничены формированием отдельных достаточно простых действий, а практически любая деятельность на современном производстве представляет сложную иерархию, в которой действие есть лишь частный элемент. Поэтому возникает вопрос: стоит ли тратить силы, время, средства на то, чтобы сделать это действие, допустим, несколько более высокого качества, не затрагивая при этом всю остальную структуру профессиональной деятельности;

3. Применение положений ТПФ позволяет формировать лишь высококачественные навыки, широкая же творческая активность человека, доля которой в современном производстве повышается, остается незатронутой.

Приводятся и некоторые другие критические соображения, но вышеуказанные являются, пожалуй, основными.

Эти соображения не могут быть отброшены простым указанием на недопонимание их авторами истинного содер-

Прямое использование исследовательских методик в практическом обучении имеет ряд принципиальных ограничений. Нельзя ожидать сохранения в практическом обучении высоких результатов, если обстоятельства, от которых в психологическом эксперименте сознательно абстрагировались, в реальной ситуации обучения выходят на передний план, а именно так бывает чаще всего

жания концепции. Подлинной задачей ученого-психолога, заинтересованного в практическом внедрении научных достижений ТПФ, должен стать объективный анализ сложившейся ситуации и разъяснение практикам путей и возможностей применения положений концепции с учетом актуальных и перспективных запросов и требований профессиональной подготовки.

Многие трудности практического внедрения положений ТПФ сегодня теснейшим образом связаны с решением ряда сутобо теоретических вопросов. Исторически сложилось так, что в значительной части психологических исследований, проводимых в русле концепции П.Я. Гальперина, на первый план выступали высокие педагогические результаты управляемого формирования действия. Увлечение действительно необыкновенными (но сравнению с традиционными методиками) показателями усвоения привело в определенный период к экстенсивному развитию исследований, реализации приемов планомерного формирования на все более широком круге человеческих действий. Обратной стороной этого в целом позитивного процесса явилось довольно часто встречающееся принижение статуса концепции, низведение ее до уровня своего рода методических указаний, практического руководства по организации обучения. Если же вспомнить историю возникновения теории П.Я. Гальперина и первые стадии ее раз-

вития (Материалы совещания ..., 1953; Гальперин, 1959), то видно, что речь изначально шла о нахождении условий формирования в умственном плане отдельного действия с определенным предметным содержанием. После того, как эти условия были выделены, стало возможным построение обобщенной схемы его поэтапного (позднее этот термин был заменен автором на «планомерное» и «планомерно-поэтапное») формирования.

В дальнейшем основные усилия П.Я. Гальперина были направлены на уточнение состава этих условий, их систематизацию, приложение построенной системы к формированию всевозможных видов познавательных действий и образов. При этом само формирование, как бы детально оно не разрабатывалось, оставалось все-таки средством реализации исследовательской стратегии, подчинялось целям и задачам психологического исследования. Это предполагало, прежде всего, принятие определенных абстракций, необходимых для всякого научного исследования. В данном случае такими абстракциями являлись допущения об изолированном формировании отдельного умственного действия, о новизне формируемого действия для субъекта, об ограниченности происходящих психологических преобразований подконтрольной экспериментатору зоной и пр.

Легко понять, что прямое использование исследовательских методик в практическом обучении имеет ряд принципиальных ограничений. Нельзя ожидать сохранения в практическом обучении высоких результатов, если обстоятельства, от которых в психологическом эксперименте сознательно абстрагировались, в реальной ситуации обучения выходят на передний план, а именно так бывает чаще всего. Отсюда закономерное расхождение между возможностями экспериментальных методик и реальной

эффективностью их практического применения. Такой прямой перенос дает удовлетворительные результаты лишь в тех, не слишком частых вариантах, когда психологическое содержание объекта экспериментального формирования полностью (или, по меньшей мере, в основном) исчерпывает соответствующее содержание объекта реального обучения, а остальные аспекты последнего организованы так, что практически не влияют на это содержание.

Ярким примером подобной ситуации является экспериментальное формирование двигательного навыка (на материале машинописи) и последовавшее за этим широкое внедрение методики в практику специального обучения. Это стало возможным потому, что психологическим «ядром» деятельности операторов цифро-буквопечатающих устройств является как раз исследовавшийся навык. Все остальные компоненты этой профессиональной деятельности являются обслуживающими по отношению к этому «ядру» и никаких затруднений при освоении не вызывают. В итоге – широкое практическое внедрение (Психология подготовки ..., 1990).

Иная ситуация сложилась в отношении возможностей практического использования результатов экспериментального формирования зрительного опознавания объектов. В начале 70-х гг. XX века были разработаны методики экспериментального формирования симультанного зрительного опознавания, моделирующего образование ведущего компонента одного из видов деятельности оператора-наблюдателя.

Результаты были очень яркими – резкое сокращение времени и количества использованного учебного материала (эквивалента материальных затрат) при практически стопроцентном достижении требуемого качества всеми испытуемыми. Как и в предыдущем примере, главным моментом профессиональной деятельности являлась психологическая структура, бывшая предметом экспериментального формирования (симультанное зрительное опознавание). Казалось бы, можно ожидать аналогичных результатов. Однако первые попытки практиков прямо перенести разработанные методики в условия реального обучения ожидае-

мого эффекта не принесли. Оценка этого факта могла бы быть однозначной: применение методики планомерного формирования не эффективно. Потребовался тщательный сопоставительный анализ, чтобы выявить следующее обстоятельство, сыгравшее решающую роль. В эксперименте для обеих групп испытуемых, основной и контрольной, материал опознавательных задач был одинаковым. В силу этого, весь «инструментарий» методики планомерного формирования зрительного опознавания сработал в полную силу, что и отразилось на результатах групп, различавшихся по основным показателям чуть ли не на порядок. В условиях же практической подготовки задолго до начала организованного освоения навыка зрительного опознавания будущие операторы неоднократно сталкивались с содержанием этой задачи при знакомстве с устройством и работой оборудования при выполнении вспомогательных работ и т.п. Иными словами, к началу основной (с точки зрения переноса экспериментальной методики) части обучения они уже обладали определенной степенью готовности. Понятно, что для некоторых обучаемых последовавшая затем тщательная отработка опознавательного навыка либо оказалась излишней, либо показалась таковой (что в данном случае равноценно и ведет к девальвации данного фрагмента обучения). Понадобилась серьезная работа психологов и методистов по разработке целостной методики обучения, соединившей в единую систему формирование разнородных компонентов деятельности и приведшей в итоге к эффективному внедрению (там же).

Можно привести еще ряд аналогичных примеров, взятых из практики применения ТПФ в целях оптимизации профессиональной подготовки специалистов. Однако при всем разнообразии содержания деятельности, становившихся предметом планомерного формирования, и специфики разработанных методик налицо одно положение. Имеет место расхождение между возможностями экспериментальных методик планомерного формирования и реальной эффективностью их практического (в строгом смысле этого слова) применения. Окончательно проясняет ситуацию

неоднократно отмечавшийся нами факт существенного снижения эффективности методик при переходе от эксперимента к систематическому практическому применению даже при наличии всех необходимых для этого содержательных и организационных условий. Приведем пример. В экспериментальном обучении одной из операторских специальностей, проводившемся психологом в полевых условиях, требуемое качество формируемой деятельности было достигнуто за время, в четыре с лишним раза (!) меньше нормативного. Обучение, проводившееся инструктором под контролем психолога, дало сокращение сроков примерно в два раза. Наконец, усредненные данные о массовом применении данной методики в течение нескольких лет свидетельствуют о сокращении сроков обучения на 25–30%. Конечно, сокращение сроков обучения на 25–30% при сохранении заданного качества в массовом масштабе тоже может считаться серьезным успехом. Однако ясно, что этот показатель не выдерживает сравнения с двумя предыдущими. Из сказанного следует, что для определения правильного соотношения между направленной на сугубо исследовательские цели теоретической схемой, каковую представляет собой «шкала поэтапного формирования», схемой, характеризующей общие закономерности усвоения человеком нового содержания (независимо от того, организуется такое усвоение или нет, присутствуют ли в нем явно выраженные последовательные этапы или нет), с одной стороны, и реальным многосторонним процессом практического обучения – с другой, необходимо четко осознавать следующее. Прежде всего, то, что для заполнения «зазора» между исследовательскими методиками и практикой обучения необходимо проведение целого комплекса разработок, предполагающих ряд стадий приближения к реальности обучения. Можно сказать, что нужна особая наука, поднимающая такое приближение с эмпирического уровня на теоретический. Именно потребности практического использования положений метода планомерного формирования приводят к необходимости дополнительной рефлексии его существенных характеристик, отделения внутренних закономерностей усвоения

новой деятельности от конкретных форм этого усвоения, описанных в многочисленных исследованиях последователей П.Я. Гальперина. К сожалению, нередко в этих исследованиях смешиваются два различных языка: язык условий организации ориентировки и исполнения действия и язык механизмов становления ориентировочных структур, принятия субъектом этих условий, их активного отражения. В этом еще один источник непонимания практиками истинных возможностей метода (там же).

Ориентация на внешнюю процедуру, воспроизведение ее по некоему общему шаблону без учета конкретных обстоятельств, пропуск существенных моментов или искажение их смысла – вот неполный перечень дефектов, обычных для практического применения методик планомерного формирования. По нашему убеждению, это не вина, а беда практиков. При всей привлекательности и кажущейся простоте получения эффективных результатов за каждым из них стоит тщательная психологическая и педагогическая работа, которая, к сожалению, еще не полностью доведена до уровня «технологии» и поэтому с трудом отчуждается от самих создателей методик. Между тем, П.Я. Гальперин настоятельно подчеркивал, что нужно различать внешнюю форму метода, зависящую от условий его применения, и его действительное содержание. Основное и постоянное содержание метода составляет та совокупность работ, которые должны быть произведены, чтобы в результате обучения получить действие, представление или понятие с желаемыми, заданными свойствами (Гальперин, 2002). Необходимо отметить, что понятие «совокупность работ» включает в себя не столько характеристику внешних условий, сколько описание содержания и формы собственной активности субъекта, управляемых ее изменений посредством создания контролируемой системы условий. Тогда необходимым оказывается тщательный анализ психологического содержания как деятельности, намеченной для формирования, так и самого процесса формирования. Особенности решаемых задач, специфика деятельности (как в плане ее предметного содержания, так и с точки зрения ее места в общей структуре производ-

ва), возрастно-психологические особенности восприятия обучающей ситуации и многое другое самым существенным образом влияют на внешний вид процедуры. В ряде случаев варьирующими

Ориентация на внешнюю процедуру, воспроизведение ее по некоему общему шаблону без учета конкретных обстоятельств, пропуск существенных моментов или искажение их смысла – вот неполный перечень дефектов, обычных для практического применения методик планомерного формирования. По нашему убеждению, это не вина, а беда практиков

могут оказаться такие привычные атрибуты планомерного формирования, как последовательность этапов и способ задания и усвоения схемы полной ориентировочной основы действия. Например, для некоторых профессиональных деятельностей вовсе не обязательным является достижение умственной (идеальной) формы выполнения их основных компонентов. Более того, существует ряд профессий, для которых использование внешних опор предписывается инструкциями как обязательное. Здесь процедура планомерного формирования также принимает вид весьма далекий от хрестоматийного. То же можно сказать и о случаях переучивания, овладения смежными профессиями, при которых многие из психологических «работ», о которых пишет П.Я. Гальперин, уже были освоены обучаемыми ранее, и дело заключается не в формировании новых психологических структур, а в их актуализации.

Наконец, в подавляющем большинстве случаев практическое (прежде всего, профессиональное) обучение предполагает формирование не одного действия и даже не простой совокупности рядоположенных действий, но их сложнейшей иерархизированной системы. Разработка даже лабораторного варианта схемы формирования такой системы является довольно сложной задачей.

Из сказанного ясно, что продуктивное применение принципов планомерного формирования предполагает проведение разноплановых работ по оптимальной «стыковке» психологических требований и конкретных особенностей ситуации обучения. Пропуск этих работ, игнорирование психологических механизмов, стоящих за ними, ведет к выхолащиванию сути концепции и снижению ее практического потенциала.

Таким образом, непосредственному применению процедуры планомерного формирования в практике профессионального обучения должен предшествовать подготовительный период. Первич-

ным и определяющим здесь является психологический анализ деятельности, намеченной для освоения, структуры процесса ее формирования, самой ситуации обучения. Результатом такого анализа должно стать построение психологической модели конкретного случая профессионального обучения. В понятие «психологическое» мы, вслед за П.Я. Гальпериным, вкладываем вполне определенное понимание. Мы описываем им закономерности формирования, развития и функционирования активной ориентировки субъекта в ситуации обучения: предметное содержание форм ориентировки, необходимых для осуществления полноценной профессиональной деятельности во всех ее частях; действия и образы, нужные для раскрытия этого содержания на разных стадиях усвоения; содержание этих стадий; особые характеристики (например, объективная или субъективная экстремальность самой профессиональной деятельности либо процесса овладения ею). К настоящему времени в ТПФ накоплено много материала о закономерностях описания и представления предметного содержания деятельности компонентов человеческой деятельности – отдельных действий и образов и путей их целенаправленного, управляемого формирования. Однако не менее важным является раскрытие принципа, посредством которого отдельные действия и образы складываются в целостную структуру реальной деятельности. Мы делаем особый акцент на этом моменте, так как любая современная, прежде всего, профессиональная деятельность представляет собой более или менее сложную иерархически организованную систему действий, разнообразных не только по своему предметному, но и психологическому содер-

жанию, т.е. по месту, занимаемому этими действиями в иерархической структуре ориентировки человека в тех отношениях, обстоятельствах и характеристиках, которые существенны для овладения и осуществления качественной профессиональной деятельности. Нам представляется, что делом недалекого будущего должна стать разработка классификаций типов таких иерархических моделей для основных групп профессий, что значи-

мечается необходимое количество своего рода микросхем, направленных на формирование отдельных действий и образов. Важным моментом, учет которого необходим на этой стадии проектирования обучения, являются возрастнопсихологические особенности обучаемых. Игнорирование этих особенностей (особенно в отношении юношеского возраста и ранней зрелости) может привести к психологической девальвации профес-

Важным моментом, учет которого необходим на этой стадии проектирования обучения, являются возрастнопсихологические особенности обучаемых. Игнорирование этих особенностей (особенно в отношении юношеского возраста и ранней зрелости) может привести к психологической девальвации профессионального обучения

тельно упростило бы процесс внедрения в практику достижений ТПФ. На сегодняшний день мы располагаем несколькими образцами выполнения подобных работ при построении оптимизационных вариантов обучения ряду рабочих и операторских профессий. Наиболее демонстративно иерархическая структура ориентировки оказалась представлена в проведенной нами разработке психологических основ подготовки операторов атомных электростанций (Психология подготовки ..., 1990).

Следующим шагом является разработка системы условий, обеспечивающей построение этой сложной деятельности. Как известно, П.Я. Гальперин выделяет ряд подсистем психологических условий, с помощью которых достигается формирование деятельности с заданными показателями. Так как ориентировка каждого из уровней представляет собой весьма сложную деятельность с собственной структурой, целесообразным представляется построение трех относительно автономных групп этих условий для каждого уровня: формирование соответствующих ориентировочных основ, составление учебно-тренировочных и контрольных заданий, организация управляемого усвоения. На этой же стадии разработки намечаются показатели формирования отдельных компонентов ориентировки каждого уровня и планируется разработка конкретных методик планомерного формирования этих компонентов. То есть, наряду с разработкой общей макросхемы формирования, на-

сионального обучения. Чтобы этого не произошло, обучение должно не просто формировать высококачественные знания и умения, но и обеспечивать осознанное выделение реальной связи характеристик деятельности (отражающих успешность предваряющего ее обучения) с параметрами общественной и личностной значимости (экономическими, социальными, социально-психологическими, моральными).

Учет возрастнопсихологических аспектов является значимым и для более старших возрастов. Так, например, такая широко распространенная форма профессионального обучения на производстве, как школы по распространению передовых приемов и методов труда, недостаточно эффективна во многом из-за того, что «любовая» психологическая процедура имплицитно содержит в себе указания на недостаточную профессиональную компетентность участников школы. Это, естественно, вызывает у рабочих с большим трудовым стажем разные формы «психологической защиты». То, что является естественным и позитивным для детских возрастов: противопоставление в обучении субъекта знания (обучающего) и субъекта незнания (обучаемого), непригодно для тех возрастных периодов, когда человек оказывается особо чувствительным к оценке своих возможностей, в частности, профессиональных. Выход заключается в изменении процедуры проведения школ: задание некоторого эталона и подключение всех участников школы к совместному

анализу, приводящему к выявлению особенностей деятельности успешного специалиста. В этом случае все участники субъективно становятся как бы «соавторами» найденного приема. Происходит перестановка психологических акцентов: не «он лучше, а я хуже», а «мы вместе нашли, почему у него получается лучше». В этом случае возрастнопсихологической конкретизации подвергается лишь один элемент планомерного формирования – объективация для субъекта условий успешного выполнения действия. Но на аналогичных примерах легко показать, что каждая составляющая системы планомерного формирования может и должна рассматриваться не в отрыве от закономерностей онтогенетического развития человека, а, наоборот, через призму такого развития. Понятно, что это обстоятельство существенно сказывается на построении психологической модели. Таким образом, психологическая модель обучения включает в себя: описание макро- и микроструктуры ориентировки. Однако эта модель отнюдь не представляет модель реального обучения. Пока речь идет о его принципиальной схеме.

Следующей стадией является построение психолого-педагогической модели. Основной ее функцией является проекция психологической модели на конкретные условия: организационные формы проведения обучения, имеющиеся технические средства обучения, его желательную динамику и т.п.

Применение концепции планомерного формирования в практике обучения может преследовать две цели: либо разработку оптимального варианта обучения заново, либо модернизацию существующего обучения. Для второго случая психолого-педагогическая модель будет строиться избирательно, предписывая частичную переработку содержания или формы обучения и сохраняя эмпирически найденные удачные моменты. Если иметь в виду, что каждый фрагмент существующего обучения будет рассматриваться в этом случае через призму той психолого-педагогической задачи, на которую он направлен, то открываются преимущественные возможности целенаправленного использования накопленного на местах педагогического опыта.

Таким образом, построение психолого-педагогической модели обеспечивает наложение психологической модели на избранные (с учетом конкретной ситуации) формы обучения. Здесь определяется общий вид процесса обучения, последовательность и содержание основных его фрагментов. Построение психолого-педагогической модели создает реальные возможности для экстраполяции практического эффекта внедрения процедуры планомерного формирования.

Заключительной стадией разработки является построение методической (технологической) модели обучения. Эта модель включает в себя детализированное описание хода обучения, в ней фиксируются место и время проведения каждого занятия, критерии успешности, как отдельного занятия, так и всего курса обучения в целом.

Даже краткое описание этих моделей создает представление о не простой работе по полноценному, научно обоснованному внедрению положений ТПФ в практику профессионального обучения. Однако результаты, получаемые при этом, безусловно, окупают затрачиваемые усилия. А принимая во внимание всю остроту проблемы совершенствования кадров в современной экономике, можно со всей уверенностью заявить, что теория планомерного формирования в ее современном виде является одним из серьезных средств как оперативного, так и перспективного решения этой проблемы.

При этом залогом успеха становится глубокий, содержательный подход, как к планированию, так и к осуществлению внедрения. Подход, рассматривающий планомерное формирование уже не как чисто научную абстракцию, но как определенную реальность, испытывающую на себе влияние не только исходных теоретических предпосылок, но и всей сложной совокупности экономических, производственных и социально-психологических обстоятельств, детерминирующих ход и содержание подготовки специалистов на производстве.

К настоящему времени в концепции планомерного формирования накоплено много материала о способах описания и представления предметного содержания при целенаправленном формиро-

вании отдельных действий и образов. Однако любая реальная человеческая и, тем более, профессиональная деятельность представляет собой сложную иерархию действий, разнообразную не только по своему предметному содержанию, но, прежде всего, по своему психологическому характеру, месту в структуре ориентировки человека в тех отношениях и обстоятельствах, которые существенны для овладения этой деятельностью и наилучшего ее выполнения.

Построение психолого-педагогической модели обеспечивает наложение психологической модели на избранные (с учетом конкретной ситуации) формы обучения. Здесь определяется общий вид процесса обучения, последовательность и содержание основных его фрагментов. Построение психолого-педагогической модели создает реальные возможности для экстраполяции практического эффекта внедрения процедуры планомерного формирования

Создавая теорию и разрабатывая метод планомерного формирования, П.Я. Гальперин вполне оправданно абстрагировался от ряда психологических характеристик человеческого действия. Это позволило ему создать стройное теоретическое построение и отработать наиболее эффективный на сегодняшний день метод психологического исследования формирования умственной (шире – познавательной) деятельности. В настоящее время и с теоретической, и с экспериментальной, и с прикладной стороны ощущается потребность в осуществлении следующего шага в развитии научной мысли. Требуется построение такой психологической модели процесса формирования конкретного познавательного действия, которая включала бы в себя описание отражения субъектом максимально полной совокупности как субъект-объектных, так и субъект-субъектных отношений, имплицитно содержащихся в ситуации планомерного формирования. Чем полнее и многослойнее будут наши представления, входящие в эту модель, тем интенсивнее и продуктивнее будет наше движение от потенциальных к реальным объяснительным и практическим возможностям метода планомерного формирования. А именно это и затребовано теми «вызовами времени», которые явно обозначил XXI век. Работа ведется по целому ряду направлений и отечественными, и зарубежными учены-

ми и специалистами-практиками. Это – особые требования к характеристикам умственной деятельности человека, формирование которых предполагает все более масштабное развертывание цифровой экономики (Engeness & Edwards, 2017; Stetsenko, 2017), и новый этап широкомасштабного разворачивания не утратившего своей актуальности движения Instructional Design, вполне доброжелательно отнесшегося к подключению к своим разработкам Гальперинского на-

правления (Seel et al., 2017). Интересным вызовом является использование принципиальных и конкретных возможностей Гальперинского подхода к такому движению как Partnership for 21st Century Skills (Assessment and ..., 2012). Проводившиеся нами и нашими сотрудниками лабораторные (Ф. Бунде, Ф.А. Докшуккина, Е.И. Захарова, Т.А. Идобаева А.В. Иванисенко, Н.П. Карпеко, Т.А. Подольская, Н.Ю. Тумашкова, З. Фишер, Ю.И. Фролов, Т. Хаккараинен, О.Б. Чеснокова и др.) и прикладные (И.М. Ариевич, А.В. Иванисенко, Т.Н. Клюева, Р.О. Орестов, Г.И. Резницкая и др.) исследования привели нас к заключению, что наиболее полное воссоздание функционально-генетического процесса становится реально достижимым тогда, когда в психологическую модель этого процесса закладываются представления о генезисе многокомпонентной структуры ориентировки становящегося познавательного действия (Ifenthaler et al., 2008). Критерий этого – достижение исследуемым действием установленных показателей (предметных, функционально-психологических, динамических) при минимизации расхода теоретически предполагаемых и реальных экспериментальных условий. Нормативно заданное содержание может быть присвоено субъектом, стать психологически действенным и ориентирующим, если в ходе функционально-генетического процесса субъект овладе-

Чрезвычайно важно понимать, что условием успешного применения этих принципов является гармоничное сочетание базовых психологических основ данного процесса с учетом конкретной специфики как формируемой деятельности, так и тех социально-экономических и технологических параметров, в пространстве которых подобное формирование осуществляется

вадет не только свободным выделением новых для себя отношений в объекте и соответствующими способами действия, но и столь же свободным соотношением в значимом для него смысловом поле этих отношений и способов с их местом и ролью в осуществлении цели действия. Наиболее сложным, но, в то же время, и очень перспективным представляется изучение вопроса о соотношении предметной (объектной) и психологической (субъектной) иерархии в описании генезиса познавательного действия (Подольский, 1987).

Здесь предстоит работа на всех «этажах» теории, в том числе и в отношении явлений, не подвергавшихся прежде анализу в терминах планомерного формирования. Так, нам представляется продуктивным рассмотрение категории «свойства (параметры) действия» не только как некоторой характеристики объективного состояния данного действия, но и со стороны ее представленности в сознании субъекта. Например, параметр «уровень осуществления действия» – это не только указание на то, как (с опорой на внешние средства, речь или без опоры) может осуществляться действие. Он имманентно содержит в себе и указание на ту или иную социальную значимость этого свойства. Действие, выполняемое с опорой на извне заданный план, будет иметь общественную оценку, резко отличающуюся от оценки действия с тем же содержанием, но выполняемого без такого внешнего опосредствования. Разумеется, ось «внутреннее–внешнее» («матери-

альное/материализованное–идеальное») не тождественна противопоставлению «плохое–хорошее». В целом ряде случаев более высокую социальную значимость будет иметь как раз не идеальное, а материализованное осуществление действия (например, выполнение регламентированных профессиональных действий в экстремальной обстановке). Подобным образом можно рассмотреть и другие свойства действия, как первичные, так и вторичные. Ясно, насколько сложнее должна стать психологическая модель, учитывающая не только целенаправленное движение становящегося действия к намеченным показателям, но и субъективное преломление человеком и этих показателей в их социальном и личностном значении, и самого генетического процесса. В перспективе развернутый анализ подобного типа может быть проведен в отношении всех составляющих систем планомерного формирования. Так, для подсистемы формирования полной ориентировочной основы действия (ООД) – это рассмотрение всей иерархической структуры ориентировки, для подсистемы интериоризации (перевода действия в идеальный план) – необходимый учет нелинейных изменений психологически разнородных, хотя и взаимосвязанных компонентов структуры регуляции действия. Тенденция к сближению субъектных и объектных характеристик человеческой психики, ее мотивационного и познавательного компонентов весьма характерна для многих направлений современной психологии

(в частности, для движения Partnership for 21st Century Skills). Однако подлинно содержательное решение этого вопроса может быть достигнуто только на определенной методологической основе. «То, что было разъединено с самого начала, далее не соединимо иначе, как внешним образом, голое же декларирование их (*познания и отношения, объективного и субъективного содержания* – А.П.) единства, как и всякое вообще голое декларирование, на деле ничего, разумеется, не меняет» (Леонтьев, 1975, С. 284–285). То есть, общие методологические требования к целостному, системному рассмотрению указанных аспектов психической деятельности человека намечены. Дело за конкретными теоретическими и экспериментальными разработками, которые могли бы реально показать психологическую целостность генезиса составляющих человеческого познания, противоречивое единство его объективного и субъективного содержания, что, по нашему глубокому убеждению, особенно актуально для нашего непростого и невероятно динамичного времени.

\*\*\*

В настоящей публикации мы остановились лишь на некоторых общих вопросах связи фундаментальных принципов Системы Психологии П.Я. Гальперина и возможностей их применения в практике обучения. Чрезвычайно важно понимать, что условием успешного применения этих принципов является гармоничное сочетание базовых психологических основ данного процесса с учетом конкретной специфики как формируемой деятельности, так и тех социально-экономических и технологических параметров, в пространстве которых подобное формирование осуществляется.

## Литература:

- Гальперин П.Я. Введение в психологию. – Москва : Изд-во МГУ, 1976.
- Гальперин П.Я. Лекции по психологии / под ред. и с предисл. А.И. Подольского. – Москва, 2002.
- Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж: МОДЭК, 1998.
- Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т. 1. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 441–469.
- Идобаева О.А. Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности : дис. ... докт. психол. наук. – Москва, 2013.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва, 1975.

- Материалы совещания по психологии : стенографический отчет // Известия АПН РСФСР. – 1953. – Вып. 45.
- Нечаев Н.Н. Избранное. Работы разных лет. – Москва : Логос-Принт, 2013.
- Нечаев Н.Н. О механизме управления поэтапным формированием действия // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека / под ред. Н.Ф. Талызиной. – Москва, 1975. – С. 124–133.
- Подольская Т.А. Психология дополнительного профессионального образования государственных служащих. – Москва, 2007.
- Подольский А.И. Психологическая система П.Я. Гальперина // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 15–28.
- Подольский А.И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность. – Москва, 1987.
- Подольский А.И., Карабанова О.А., Идобаева О.А., Хейманс П. Психоземциональное благополучие современных подростков и ресурсы его повышения: опыт международного исследования // Вестник МГУ. Серия 14. «Психология». – 2011. – № 2. – С. 10–21.
- Психология подготовки специалистов для современного производства / под ред. А.И. Подольского. – Москва, 1990.
- Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. – Москва, 1985.
- Талызина Н.Ф. Деятельностная теория учения. – Москва : Юрайт, 2017 (в печати).
- Arievitch, I.M. (2003). An integrated view of development and learning: Galperin's contribution to sociocultural psychology. *Mind, Culture, and Activity*, 10 (4), 278–288. doi: 10.1207/s15327884mca1004\_2
- Arievitch, I.M. (2017). Beyond the brain: An agentive activity perspective on mind, development, and learning. New York/Boston/Rotterdam: Sense Publishers. doi: 10.1007/978-94-6351-104-9
- Arievitch, I.M. & Haenen, J.P.P. (2005). Connecting sociocultural theory and educational practice: Galperin's approach. *Educational Psychologist*. 40(3), 155–165. doi: 10.1207/s15326985ep4003\_2
- Griffit, P. et al. (Eds.) (2012) Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Melbourn.
- Brugman et al. (2003) Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behavior in adolescents: An intervention study. *International Journal of Behavioral Development*, 3, 3–18.
- Davydov, V. (1999) What is real learning activity? In M. Hedegaard & J. Lompscher (Eds.) *Learning activity and development*. Aarhus, Aarhus University Press, 123–139.
- Edwards, A. (1995). «Teacher education: Partnerships in pedagogy?» *Teaching and Teacher education*, 11(6), 595–610. doi: 10.1016/0742-051X(95)00015-C
- Engeness, I. & Edwards A. (2017). The Complexity of Learning: Exploring the Interplay of Different Mediational Means in Group Learning with Digital Tools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(6), 650–667. doi: 10.1080/00313831.2016.1173093
- Hedegaard, M. & Lompscher, J. (Eds.) Learning activity and development. Aarhus, Aarhus University Press. 123–139.
- Ifenthaler, D., Pimay-Dummer, P., & Spector, M. (Eds.) (2008) Understanding Models for Learning and Instruction. Springer
- Kritt, D. & Winegar, L. T. (Eds.) (2007) An activity theory perspective on educational technology and learning. *Educational technology: Critical perspectives and possible futures*. 49–72. New York/ Lanham, MD: Lexington Books.
- Oers van B., Wardekker W., Elbers E., & R. van der Veer (Eds.) (2008) The transformation of learning: Advances in cultural historical activity theory. New York, Cambridge University Press, 38–58. doi: 10.1017/CBO9780511499937
- Podolskiy A. (2010) The Galperin's theory of gradual development of mental activity as a tool to improve teaching/learning activity. Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or?, 223–245.
- Rambusch, J. (2006). Situated learning and Galperin's notion of object-oriented activity. Paper presented at the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society.
- Stetsenko, A. (2010). Teaching-learning and development as activist projects of historical Becoming: Expanding Vygotsky's approach to pedagogy. *Pedagogies: An International Journal (Special Issue on Vygotskian approaches to pedagogy edited by W.-M. Roth and Y.-J. Lee)*, (5)1, 6–16.
- Stetsenko, A. (2017). The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education. New York, Cambridge University Press. doi: 10.1017/9780511843044

## References:

- Arievitch, I.M. (2003). An integrated view of development and learning: Galperin's contribution to sociocultural psychology. *Mind, Culture, and Activity*, 10 (4), 278–288. doi: 10.1207/s15327884mca1004\_2
- Arievitch, I.M. (2017). Beyond the brain: An agentive activity perspective on mind, development, and learning. New York/Boston/Rotterdam: Sense Publishers. doi: 10.1007/978-94-6351-104-9
- Arievitch, I.M. & Haenen, J.P.P. (2005). Connecting sociocultural theory and educational practice: Galperin's approach. *Educational Psychologist*. 40(3), 155–165. doi: 10.1207/s15326985ep4003\_2
- Griffit, P. et al. (Eds.) (2012) Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Melbourn.
- Brugman et al. (2003) Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behavior in adolescents: An intervention study. *International Journal of Behavioral Development*, 3, 3–18.
- Davydov, V. (1999) What is real learning activity? In M. Hedegaard & J. Lompscher (Eds.) *Learning activity and development*. Aarhus, Aarhus University Press, 123–139.
- Edwards, A. (1995). «Teacher education: Partnerships in pedagogy?» *Teaching and Teacher education*, 11(6), 595–610. doi: 10.1016/0742-051X(95)00015-C
- Engeness, I. & Edwards A. (2017). The Complexity of Learning: Exploring the Interplay of Different Mediational Means in Group Learning with Digital

- Tools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(6), 650–667. doi: 10.1080/00313831.2016.1173093
- Galperin, P.Ya. (1976) Introduction to psychology. Moscow, Izdatel'stvo MGU.
- Galperin, P.Ya. (2002) Lectures on psychology. Moscow.
- Galperin, P.Ya. (1998) Psychology as an objective science. Moscow, Institut Pracheskoy Psikhologii; Voronezh, MODEK.
- Galperin, P.Ya. (1959) Development of research on the development of mental activity. *Psychological Science in the USSR*. Vol. 1. Moscow, Izdatel'stvo APN RSFSR, 441–469.
- Hedegaard, M. & Lompscher, J. (Eds.) Learning activity and development. Aarhus, Aarhus University Press. 123–139.
- Idobayeva, O.A. (2013) Psychological teacher-training model of human psychological well-being. Doctor in psychology, Thesis. Moscow.
- Ifenthaler, D., Pimay-Dummer, P., & Spector, M. (Eds.) (2008) Understanding Models for Learning and Instruction. Springer
- Kritt, D. & Winegar, L. T. (Eds.) (2007) An activity theory perspective on educational technology and learning. *Educational technology: Critical perspectives and possible futures*. 49–72. New York/ Lanham, MD: Lexington Books.
- Leontiev A.N. (1975) Activity. Consciousness. Personality. Moscow.
- Oers van B., Wardekker W., Elbers E., & R. van der Veer (Eds.) (2008) The transformation of learning: Advances in cultural historical activity theory. New York, Cambridge University Press, 38–58. doi: 10.1017/CBO9780511499937
- (1953) Proceedings of the meeting on psychology: stenographic report. *Izvestiya APN RSFSR*. 45.
- Nechaev, N.N. (2013) Selected works. Moscow, Logos-Print.
- Nechaev, N.N. (1975) On the mechanism of control of the gradual development of mental activity. [*Teoreticheskie problemy upravleniya poznavatel'noy deyatel'nost'yu cheloveka*]. Moscow, 124–133.
- Podolskaya, T.A. (2007) Psychology of further vocational education of civil servants. Moscow.
- Podolsky, A.I. (2002) Psychological system P.Ya. Galperin. [*Voprosy psikhologii*], 5, 15–28.
- Podolsky, A.I. (1987) The development of cognitive functions: scientific abstraction and reality. Moscow.
- Podolsky, A.I., Karabanova, O.A., Idobaeva, O.A., & Heymans, P. (2011) Psychoemotional well-being of modern adolescents and resources for its enhancement: the experience of international research. [*Vestnik MGU*]. Series 14. Psycholog, 2, 10–21.
- Podolskiy A. (2010) The Galperin's theory of gradual development of mental activity as a tool to improve teaching/learning activity. *Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or?*, 223–245.
- Podolsky, A.I. (Ed.) (1990) Psychology of training specialists for modern production. Moscow.
- Rambusch, J. (2006). Situated learning and Galperin's notion of object-oriented activity. Paper presented at the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society.
- Reshetova Z.A. (1985) Psychological foundations of vocational training. Moscow.
- Seel, N. et al. (2017) Instructional design for learning. New York/Boston/Rotterdam, Sense Publishers. doi: 10.1007/978-94-6300-941-6
- Stetsenko, A. (2010). Teaching-learning and development as activist projects of historical Becoming: Expanding Vygotsky's approach to pedagogy. *Pedagogies: An International Journal (Special Issue on Vygotskian approaches to pedagogy edited by W.-M. Roth and Y.-J. Lee)*, (5)1, 6–16.
- Stetsenko, A. (2017). The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education. New York, Cambridge University Press. doi: 10.1017/9780511843044
- Talyzina N.F. (2017) The activity theory of learning. Moscow, Yurayt (in press).

# Психолог, медик, философ: вехи научной биографии П.Я. Гальперина

М.А. Степанова

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила: 5 июля 2017/ Принята к публикации: 22 июля 2017

## Psychologist, physician and philosopher: the stages of P. Ya. Galperin's scientific biography

Marina A. Stepanova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received: July 5, 2017 / Accepted for publication: July 22, 2017

В статье восстановлены основные этапы научной биографии Петра Яковлевича Гальперина (1902–1988) – выдающегося отечественного психолога, создателя оригинальной психологической концепции. Показана внутренняя логика развития научных взглядов П.Я. Гальперина на пути создания им теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, в которой проанализирован процесс становления основных компонентов психической деятельности и разработана система условий превращения предметного действия в психологический феномен.

Биография составлена с опорой на публикации и выступления П.Я. Гальперина, воспоминания его соратников и близких, а также на многочисленные архивные материалы. На данный момент обозначены лишь основные события жизни ученого. В статье приведены те данные, которые удалось проверить, обращаясь к материалам хранящегося в архиве МГУ имени М.В. Ломоносова личного дела П.Я. Гальперина и заседаний Ученого совета факультета психологии, а также научного архива Петра Яковлевича, переданного его внуком Яковом Иосифовичем Абрамсоном в архив Института психологии РАН. Из-за частых переездов семейные архивы не сохранились, а сам П.Я. Гальперин не оставил после себя развернутой автобиографии, поэтому задача уточнения фактов его биографии не потеряла своей актуальности.

По возможности представлены все периоды творчества П.Я. Гальперина, отражено его участие в научных и научно-практических мероприятиях, начиная с середины 20-х годов прошлого века. При этом самыми сложными для восстановления оказались события, имевшие место в 30–40-е гг. двадцатого века. 55 лет профессиональной и личной жизни ученого (с 1943 года и до кончины в 1988 году) связаны с МГУ имени М.В. Ломоносова. Поэтому основное внимание уделено П.Я. Гальперину как выдающему профессору Московского университета – автору самостоятельной теории об ориентировочной природе и функции психического, организатору психологической науки.

В заключение показано, как стараниями современных исследователей сохраняется научное наследие П.Я. Гальперина.

**Ключевые слова:** история психологии, научная биография П.Я. Гальперина, теория поэтапного формирования умственных действий и понятий (ТПФ) П.Я. Гальперина, общепсихологическая теория деятельности, неклассическая психология.

The paper contains the description of Pyotr Ya. Galperin's scientific biography stages. P.Ya. Galperin (1902–1988) is an outstanding Russian psychologist, the founder of an original psychological concept. The paper shows how P.Ya. Galperin's scientific views were logically developing when he was working on the theory of gradual development of human intellectual activity that analyzes the process of constructing basic components of mental activity and creates the conditions for transforming the action into a psychological phenomenon.

The biography is compiled on the basis of publications and talks of P.Ya. Galperin, the memories of colleagues and friends, using numerous archives. By now, only the main events in the life of a scientist have been marked. The paper presents the data that could be verified by referring to P.Ya. Galperin's CV and data of the Academic Council of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, stored in the Archive of Lomonosov Moscow State University, and P.Ya. Galperin's science archive passed by the grandson Yakov I. Abramson to the Archive of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. The family archives failed to survive because of the frequent relocation, and P.Ya. Galperin did not write a detailed autobiography, so the task of clarifying the facts of his biography is relevant.

All periods of P.Ya. Galperin's scientific creative life are presented, his participation in scientific and practical events starting with the mid-1920s is mentioned. The 1930–1940s are the most difficult years for event recovery. 55 years of professional and personal life (from 1943 and until his death in 1988) are associated with Lomonosov Moscow State University, therefore the focus is on P.Ya. Galperin as an outstanding Professor of Moscow University, i.e. the author of the original theory of the orientating nature and function of human mind, the organizing force in psychology.

The conclusion highlights how the modern scholars are preserving the scientific heritage of P.Ya. Galperin.

**Keywords:** history of psychology, scientific biography of P.Ya. Galperin, Galperin theory of step-by-step development of mental actions and notions, psychological theory of activity, non-classical psychology.

*Люди приходят и уходят, но творческие источники великих исторических событий, идеи и дела остаются.*

А.Р. Лурия

К 90-летию Петра Яковлевича Гальперина на страницах журнала «Вопросы психологии» со статьей «Слово об Учителе» выступил В.П. Зинченко. Он с сожалением признавал, что до сих пор не написана научная биография П.Я. Гальперина. В.П. Зинченко отмечал: «Я не могу претендовать на ее описание, так как не являюсь его непосредственным учеником, хотя и считаю его своим учителем» (Зинченко, 1993, С. 89). Спустя четверть века в год 115-летия со дня рождения П.Я. Гальперина приходится говорить о том, что мы только приближаемся к решению этой ответственной задачи, а составление полной научной биографии ученого – дело будущего.

Краткий очерк о П.Я. Гальперине под названием «Учитель из плеяды мудрецов» был написан Л.Ф. Обуховой для выдержавшей два издания книги «Выдающиеся психологи Москвы (Обухова, 2007). Сведения об этапах творчества ученого содержатся в статьях Л.И. Айдаровой (Айдарова, 2002), А.Н. Ждан (Ждан, 2007), В.П. Зинченко (Зинченко, 1993; Стиль мышления..., 2011), Н.Н. Нечаева (Нечаев, 2003, 2012), А.И. Подольского (Подольский, 2002, 2007), М.А. Степановой (Степанова, 2012, 2016). Данная публикация представляет собой всего лишь скромный вклад в решение обозначенной выше задачи по написанию научной биографии П.Я. Гальперина.

Нужно заметить, что научная биография неотделима от личной. И это верно по отношению не только к П.Я. Гальперину. А.Р. Лурия в научной автобиографии «Этапы пройденного пути» писал, что «в этой книге нет героя с исключитель-

ными способностями, нет ни специфической одаренности, ни трагедии. Но есть атмосфера реальной жизни...» (Лурия, 1982, С. 181). Биографы А.Н. Леонтьева приводят такие его слова: «Научная автобиография не может, мне кажется, ограничиваться официальным списком выполненных работ. Лично меня всегда больше интересовали субъективные аспекты описаний жизни ученых: как *ученый пришел в науку*; каковы были внутренние мотивы его научной жизни; как он *сам воспринимал* ее события и что субъективно выступало для него – на том или ином этапе – как сделанное им «открытие»» (Леонтьев и др., 2005, С. 8).

Именно такой подход видится единственно верным – он и был положен в основу при составлении биографии П.Я. Гальперина.

### Семья и образование

П.Я. Гальперин родился 2 октября (по новому стилю) 1902 года в г. Тамбове. Его отец Яков Абрамович Гальперин в то время был уездным врачом, а впоследствии стал известным нейрохирургом и отоларингологом. В 1911 г. семья переехала в Харьков, где отец преподавал в медицинском институте и с 1930 г. стал профессором по кафедре уха, горла, носа. Умер он в 1937 г. (по другим данным, в 1938 г.). По воспоминаниям дочери П.Я. Гальперина Софьи Петровны, Петр Яковлевич всю жизнь старался подражать отцу и годами выработывал привычку сдерживать себя и идти на компромиссы.

Мать Софья Моисеевна Гальперина (урожд. Маргулис) – домохозяйка, умерла в 1917 г. После смерти матери в семье осталось трое детей: два сына (Петр Яковлевич 1902 г.р.; Теодор Яковлевич 1904 г.р.) и дочь (Полина Яковлевна 1908 г.р.). Пришедшая в дом мачеха Анна Ивановна – сотрудница Я.А. Гальперина относилась к детям как к родным, своих детей не имела. Она пережила своего мужа и умерла в 1961 г., похоронена в Харькове рядом с Яковом Абрамовичем Гальпериним.

П.Я. Гальперин посещал в Харькове классическую гимназию «Общества трудящихся женщин», в которой практиковалось совместное обучение мальчиков и девочек. В одном классе с П.Я. Гальпериним училась Тамара Израилевна Мерзон, ставшая впоследствии его женой. Ей он посвятил свою единственную изданную при жизни книгу «Введение в психологию»: «Моему дорогому другу, моей жене, Тамаре Израилевне Мерзон». В гимназии существовали различные кружки по изучению общественно-политических и общественных наук. П.Я. Гальперин посещал философский кружок, которым руководил профессор Б.Г. Столпнер – переводчик на русский язык трудов Гегеля.

В юности П.Я. Гальперин читал книги по философии и психологии, которые находились в библиотеке его отца, что уже тогда пробудило в нем желание заняться поиском метода объективного исследования человеческого мышления. Попытка реализовать эту идею впоследствии вылилась в исследование оптических иллюзий, по результатам которого П.Я. Гальперин подготовил небольшую статью в немецкий психологический журнал „Zeitschrift für Psychologie“ (Galperin, 1931). Позже П.Я. Гальперин осознал научную ограниченность того первого исследования, но не отказался от поиска объективного метода изучения психической жизни.

По настоятельной рекомендации отца, который не советовал ему останавливать профессиональный выбор на философии или психологии, П.Я. Гальперин



#### Марина Анатольевна Степанова –

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.  
E-mail: Marina.stepanova@list.ru

последовал его примеру и с 1921 по 1926 гг. обучался в Харьковском медицинском институте. В 1926 г. П.Я. Гальперин закончил лечебный факультет по специальности психоневрология. В 1924 г., будучи студентом, он начал научную работу при кафедре нервных болезней. Под влиянием профессора К.И. Платонова, использовавшего гипноз для лечения неврозов и вместо анестезии при операциях, П.Я. Гальперин занялся изучением влияния гипноза на колебания пищеварительного лейкоцитоза. Результаты этого исследования легли в основу первой научной публикации П.Я. Гальперина (совместно с П.П. Истоминным) в 1926 г. в Украинском вестнике рефлексологии (на украинском языке).

### Из медицины в психологию

По окончании института в 1926 г. П.Я. Гальперин занялся медицинской практикой в вечерней амбулаторной клинике и лечебном центре для наркоманов, обслуживающих преимущественно алкоголиков, а также морфинистов, кокаинистов и пр. Он выдвинул гипотезу, согласно которой в основе наркомании лежит нарушение обмена веществ, перевел с немецкого языка книгу «Лечение наркоманий» и написал к ней предисловие «Амбулаторное лечение алкоголизма», посвященное описанию органического аспекта наркомании (Гальперин, 1930).

В 1928 г. П.Я. Гальперин был приглашен на работу в психоневрологическую лабораторию, которая, так же как и клиника наркоманий, была частью Украинского психоневрологического института в Харькове. Публикации П.Я. Гальперина тех лет свидетельствуют о том, что он активно занимался медицинской практикой.

В 1932 г. в результате слияния Украинского психоневрологического института с Украинским институтом психиатрии и психогигиены и создания ряда новых институтов возникла Украинская психоневрологическая академия. Примерно в то же время Наркомздрав Украины решил организовать в Украинском психоневрологическом институте, а затем

в 1932 г. уже в Украинской психоневрологической академии отделение психологии, которым руководил А.Н. Леонтьев. Научными сотрудниками психологического сектора академии являлись А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, М.С. Лебединский, Ф.А. Хазина, Ф.В. Бассин, В.И. Аснин, П.И. Зинченко, В.С. Степанова, Л.П. Одарич, Е.И. Аргюх, Г.Д. Луков<sup>1</sup>. П.Я. Гальперин возглавлял отдел общей теории психологии (так указано, в частности, на титуле кандидатской диссертации), в задачи которого входила разработка основных теоретических проблем. В 1934 г. он писал: «В настоящее время эти задачи реализуются в проблеме определения предмета психологии и, еще уже и точнее, в вопросе о соотношении предмета психологии и физиологии» (Гальперин, 1934, С. 35).

По воспоминаниям П.Я. Гальперина, сначала он работал с А.Р. Лурией (А.Р. Лурия вскоре вернулся в Москву), потом присоединился к Леонтьевской группе. Вокруг А.Н. Леонтьева стали группироваться харьковские психологи, а также аспиранты пединститута и НИИ педагогики – так возникла знаменитая Харьковская школа психологии, лидером которой был А.Н. Леонтьев. По мнению В.П. Зинченко, в этой школе не было рядовых учеников, и у каждого из психологов была своя роль: А.Н. Леонтьев – лидер, А.В. Запорожец – совесть, А.Р. Лурия – гений, Д.Б. Эльконин – научный темперамент, П.Я. Гальперин – учитель. К П.Я. Гальперину, как вспоминает В.П. Зинченко, обращались за советом в трудных ситуациях. «Петр Яковлевич был ... признанным учителем. ... Едва ли нужно говорить, что Петр Яковлевич далеко не всегда одобрял выслушанное. Слушал он замечательно. Когда я после его порой жестокой, но доброжелательно и иронично выраженной критики обескураженный приходил к своему непосредственному учителю А.В. Запорожцу, он с улыбкой меня утешал, говоря, что ему тоже нечасто приходится слышать комплименты от Петра Яковлевича» (Зинченко, 1993, С. 90).

В 1932 г. П.Я. Гальперина призвали на годичную военную службу. Далее не представляется возможным точно установить

некоторые факты биографии ученого. В автобиографиях П.Я. Гальперин указывает, что с 1930 г. и до 1943 г. он работал психологом.

В личном деле П.Я. Гальперина содержится документ, свидетельствующий о том, что, по крайней мере, до февраля 1936 г. он оставался доцентом психологии Харьковского педагогического института. После 1936 г., вспоминает П.Я. Гальперин, кафедра психологии была значительно сокращена, и ему пришлось перейти в психиатрическую клинику на кафедру хронических болезней. С середины 1936 г. и до начала Великой отечественной войны П.Я. Гальперин занимался в основном психиатрией.

На основании документов личного дела можно заключить, что в эти же годы П.Я. Гальперин активно занимался преподавательской деятельностью. В автобиографии он пишет, что его педагогический стаж официально считается с января 1933 г., когда он начал читать курсы диалектического и исторического материализма в Институте кадров психоневрологической академии. Впоследствии он также читал лекции в педагогическом институте по истории психологии. В 1938 г. П.Я. Гальперин вел курс общей психологии на факультетах иностранных языков и физико-математическом Кременчугского учительского института. С 1939 г. до августа 1941 г. он исполнял обязанности заведующего кафедрой педагогики в Сталинском (ныне Донецком) государственном педагогическом институте. Есть все основания предполагать, что эти сведения не отражают всего объема педагогической детальности П.Я. Гальперина в предвоенные годы.

### Рождение мышления из практического действия

В середине 1930-х гг. П.Я. Гальперин занялся написанием кандидатской диссертации о различии орудий, используемых человеком и животными, и защитил ее 9 декабря 1936 г. перед медицинским научным советом психоневрологического института. Данное исследование было выполнено в рамках решения стоящей

<sup>1</sup> Данные взяты из личного архива П.Я. Гальперина.

перед сектором психологии Украинской психоневрологической академии задачи изучения «развития мышления, речи и практической деятельности в их взаимосвязи и отношении к другим психологическим функциям на разных генетических ступенях ...» (Гальперин, 1934, С. 34).

Сохранившийся в личном архиве П.Я. Гальперина вариант диссертации имеет название «Различия между орудиями человека и вспомогательными средствами животных (экспериментально-психологическое исследование)». Объем работы – 87 печатных страниц с иллюстрациями. На титуле указано: Украинская психоневрологическая академия – президент проф. Л.Л. Рохлин, Институт экспериментальной психоневрологии – дирекция: д-р З.Ю. Светник и д-р М.О. Клейман, Отдел общей теории психологии – зав. доц. П.Я. Гальперин. Впоследствии П.Я. Гальперин включал диссертацию в список своих научных трудов под другим названием: «О психологическом различии между орудиями человека и вспомогательными средствами животных». Официальными оппонентами на защите диссертации П.Я. Гальперина выступили профессор Т.И. Юдин<sup>2</sup> и профессор М.С. Лебединский<sup>3</sup>.

Ученая степень кандидата медицинских наук была ему присуждена ВАКом лишь в 1938 г., так как выбранный автором предмет исследования был далек от медицинской науки. Тем не менее, в 1940 г. П.Я. Гальперин был утвержден в ученом звании доцента по кафедре «педагогика».

П.Я. Гальперин провел экспериментальное исследование применения орудий человеком и вспомогательных средств животными с целью, во-первых, определения различия ручных и орудийных операций и, во-вторых, выяснения последовательности и причин развития и смены операций. Использование тех или иных предметов животными, отмечает П.Я. Гальперин, делает честь их умственным способностям и свидетельствует о том, что их поведение обнаруживает разум. «Но это разум ручных опера-

ций, он не считается с фиксированным в предметах их общественным употреблением, он подчиняет вещи логике ручного действия. Это – инстинктивный разум ..., который ограничивается усмотрением возможности простого удлинения руки» (Гальперин, 1998, С. 56). Замена ручных операций орудийными ведет к переходу мышления с пути его биологического развития, ограниченного непосредственным отношением к природе, на путь развития «общественного, опосредованного трудом и речью и неограниченного в перспективе, так же как неограничена в перспективе и опирающаяся на развитие орудий практическая деятельность человека» (Гальперин, 1998, С. 93).

К сожалению, нужно признать, что эта работа до настоящего времени не получила должной оценки, хотя и вошла в сборники посмертно изданных трудов П.Я. Гальперина. По мнению В.П. Зинченко, «это первая без преувеличения краеугольная для теории деятельности работа» (Зинченко, 2002, С. 122), которую «смело можно назвать пролегоменами к психологической теории деятельности и пробой сил в ее экспериментальном обосновании. Именно в ней убедительно показано рождение мышления из практического действия и его задач» (Зинченко, 2002, С. 121).

### Исследования по восстановлению движений

В.П. Зинченко утверждает, что упомянутые выше исследования П.Я. Гальперина орудийной деятельности ребенка сыграли важную роль в практической деятельности психологов по восстановлению движений после ранения в годы Великой Отечественной войны.

Во время войны Харьковский (Украинский) психоневрологический институт был превращен в психоневрологический госпиталь и эвакуирован в Тюмень. В архиве хранится справка от 18 сентября 1941 г., данная военврачу Гальперину П.Я. в том, что он является ординато-

ром госпиталя № 3352 и в ближайшие дни выезжает с госпиталем из Харькова. П.Я. Гальперин проработал там ординатором нейрохирургического отделения госпиталя с сентября 1941 г. по февраль 1943 г. включительно.

Затем он переехал в поселок Кауровка Свердловской области, где А.Н. Леонтьевым был создан реабилитационный центр по восстановлению движений после ранений<sup>4</sup>. По свидетельству биографа А.Н. Леонтьева, вместе с ним работали также А.В. Запорожец, С.Я. Рубинштейн, Т.О. Гиневская, Я.З. Неверович, А.Г. Комм, В.С. Мерлин и другие. П.Я. Гальперин занимал должность начальника медицинской части восстановительного госпиталя. В биографии А.Н. Леонтьева сказано, что он вернулся из эвакуации летом 1943 г., а П.Я. Гальперин чуть позже – в октябре того же года.

С этого времени – с конца февраля 1943 года и до последних дней жизни П.Я. Гальперин оставался сотрудником Московского университета. Его первое научное исследование в университете было посвящено изучению психологических проблем восстановления двигательных функций после ранения.

14–16 февраля 1943 г. в Тюмени прошли совместные XI сессия Украинского психоневрологического института и II конференция нейрохирургов, невропатологов и психиатров Уральского военного округа, посвященные 25-летию Красной армии и Военно-морского флота. П.Я. Гальперин выступил с докладом «Опыт построения системы осмысленных движений в лечебной физкультуре». Он отметил, что движения пораженной конечности, направленные на предметную цель, гораздо эффективнее, чем движения, выполняемые без всякой цели.

Впоследствии в июне 1944 г. кафедрой психологии МГУ имени М.В. Ломоносова совместно с Институтом психологии АПН и Клиникой нервных болезней ВИЭМ была проведена специальная конференция, посвященная психофизиологическим проблемам восстановления функций – двигательных, сенсорных, ре-

<sup>2</sup> Юдин Тихон Иванович (1879–1949) – российский психиатр и историк отечественной психиатрии.

<sup>3</sup> Лебединский Марк Самуилович (1894/или 1895–1980) – советский психотерапевт, в те годы – научный сотрудник сектора психологии.

<sup>4</sup> Официальное название – Восстановительная клиника НИИ психологии МГУ на базе госпиталя №4008 (в архиве П.Я. Гальперина – госпиталя №4003), была создана 6 сентября 1942 года, и А.Н. Леонтьев стал ее директором (Леонтьев и др., 2005, С. 87).

чевых после военной травмы. П.Я. Гальперин в совместном с Т.О. Гиневской сообщении «Зависимость объема движения от психологического характера задачи» показал, что имеет место «резкое и неожиданное повышение продуктивности движения, переход через границы, казавшиеся непреодолимыми, благодаря изменению психологического строя задания» (Гальперин, Гиневская, 1947, С. 79).

Несмотря на то, что публикация 1947 г. позволяет получить достаточно полное представление о содержательной стороне исследовательской работы П.Я. Гальперина в эвакуационных госпиталях, было бы несправедливо не упомянуть и о других его печатных документах того времени. В 1945 г. вышел том «Ученых записок МГУ им. М.В. Ломоносова» под названием «Движение и деятельность» (сборник исследований кафедры психологии под редакцией С.Л. Рубинштейна). В этом том была включена статья А.Н. Леонтьева «Психологическое исследование движений после ранения руки», в которой описаны результаты работы в эвакуационных госпиталях. А.Н. Леонтьев констатировал, что «явление изменения объема подвижности пораженных звеньев руки в зависимости от выполняемой задачи было впервые опубликовано у нас П.Я. Гальпериним» (Движение и деятельность, 1945, С. 92). При этом он ссылался на Труды Украинского психоневрологического института 1943 г., в которые вошла работа П.Я. Гальперина «Психологические факторы лечебной физкультуры».

В том же 1945 г. вышла книга А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца «Восстановление движения. Психофизиологическое исследование восстановления функций руки после ранения» (Леонтьев, Запорожец, 1945), в которой были изложены итоги работы на базе эвакуационных госпиталей, в том числе и выполненные П.Я. Гальпериним совместно с Т.О. Гиневской.

## Переезд в Москву

Кафедра психологии на философском факультете МГУ была создана 1 октября 1942 г. (приказ № 200 Всесоюзного ко-

митета по делам высшей школы при СНК СССР от 25 сентября 1942 года)<sup>5</sup>. Тогда ее заведующим был утвержден С.Л. Рубинштейн. До осени 1943 г. часть кафедры психологии находилась в эвакуации, заведующим этой части кафедры был А.Н. Леонтьев. С 1951 г. заведующим кафедрой психологии назначен А.Н. Леонтьев, он оставался на этом посту до 1966 г. – до выделения кафедры психологии в самостоятельный факультет.

В октябре 1943 г. П.Я. Гальперин был утвержден в должности доцента кафедры психологии философского факультета «по научно-исследовательской работе без педагогической нагрузки», ученое звание доцента было присвоено ему в 1946 году.

Спустя некоторое время, в 1947 г. вышел приказ «числить П.Я. Гальперина с педагогической нагрузкой».

## В поисках научной истины: рождение нового подхода

Учение о поэтапном формировании умственных действий и понятий, по свидетельству самого автора, возникло в конце 1940-х – начале 1950-х гг. как теоретическое решение практической задачи школьного обучения: сформировать умение выполнять в уме арифметические и грамматические действия, исторический и эстетический анализ. Однако можно предположить, что зарождение некоторых принципиальных идей, становление психологического мировоззрения датируется еще более ранними годами. В частности, в 1931 г. в Харькове проходила «Дискуссия о положении на психологическом фронте». П.Я. Гальперин принимал участие в этой дискуссии и в своем выступлении отметил следующее. «В содержании психологических явлений как человеческой деятельности нужно искать предмет психологии, и именно с овеществленной в продукте труда (в широком смысле) человеческой деятельности, как психологического содержания, следует начинать психологическое исследование» (Дискуссия о положении ..., 1931, С. 33). П.Я. Гальперин задается вопросом о путях изуче-

ния содержания психических явлений и поясняет, что, поскольку «психика ориентирует нас в огне, воде и проч., прежде всего, содержание душевной жизни должно быть рассмотрено в отношении к внешнему миру» (там же, С. 33).

Впервые П.Я. Гальперин представил свою теорию в июле 1952 г. на состоявшемся в Президиуме АПН РСФСР Всесоюзном совещании по психологии (совещание по вопросам перестройки психологической науки на основе труда И.В. Сталина по вопросам языкознания и в свете решений объединенной сессии АН СССР и АМН СССР). У П.Я. Гальперина не было запланированного доклада, он выступил в прениях и изложил принципиально иное понимание некоторых вопросов психологии. По мнению П.Я. Гальперина, в психологии намечаются две линии: с одной стороны, предложенная автором выступления и имеющая небольшое число сторонников, и, с другой, – линия Института психологии АПН с громадным числом сторонников. «Но ... вопросы истины не решаются голосованием. Истина отображает объективную действительность, а действительность себя покажет и сумеет постоять за себя» (Материалы совещания ..., 1953, С. 99).

Спустя год, в июле 1953 г. П.Я. Гальперин выступил с докладом «Опыт изучения формирования умственных действий у школьников» на совещании по вопросам психологии. В 1955 г. П.Я. Гальперин принимал участие сразу в двух мероприятиях: в проходившей в мае юбилейной научной сессии, посвященной 200-летию университета, и в июльском совещании по психологии.

В 1959 г. в Москве проходил I съезд общества психологов СССР, к которому П.Я. Гальперин подготовил доклад «Основные типы учения». Итогом этапа становления теории формирования умственных действий можно считать публикацию в 1959 г. в первом томе академического издания «Психологическая наука в СССР» фундаментальной статьи «Развитие исследований по формированию умственных действий» (Гальперин, 1959). Эта статья – первое обоснованное изложение основных по-

<sup>5</sup> Эти и последующие исторические данные приводятся по книге – Психология в Московском университете: 1755-2005 / науч. ред. А.Н. Ждан. – Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2007.

ложений гипотезы (именно так называется автор систему своих представлений) формирования умственных действий с подробным описанием этапов формирования и основных параметров действия. К этому времени под руководством П.Я. Гальперина уже начались экспериментальные исследования по формированию двигательного навыка начального письма (Н.С. Пангина), геометрических понятий (Н.Ф. Талызина), понятия числа (В.В. Давыдов), грамматических понятий (А.Н. Дубровина, М.Я. Микулинская), начальных математических понятий (Л.С. Георгиев) и пр.

Если в 1952 г. П.Я. Гальперин говорил о небольшом числе психологов, разделяющих его точку зрения на происхождение и природу человеческого сознания, то спустя несколько лет появились и ярые противники. Это вылилось в развернувшуюся в конце 1950-х – начале 1960-х гг. на страницах журнала «Вопросы психологии» дискуссию. Начало дискуссии положила опубликованная в 1957 г. на страницах «Вопросов психологии» статья П.Я. Гальперина «Умственное действие как основа формирования мысли и образа» (Гальперин, 1957). В заключительной статье «Несколько разъяснений к гипотезе умственных действий» 1960 г. П.Я. Гальперин «отвечает» Ю.А. Самарину, А.А. Люблинской, Н.А. Менчинской, Е.Н. Кабановой-Меллер и приходит к выводу, «что различные явления, которые приводятся для опровержения гипотезы, на самом деле служат дальнейшим ее подтверждением» (Гальперин, 1960, С. 146).

Первая половина 1960-х гг. была ознаменована для П.Я. Гальперина проведением новых исследований по теории формирования умственных действий. В 1962 г. П.Я. Гальперин возглавил группу (потом лабораторию) программированного обучения – при МГУ имени М.В. Ломоносова приказом Министерства высшего образования РСФСР была создана межкафедральная группа по разработке вопросов программированного обучения.

В эти годы П.Я. Гальперин принимал активное участие в собраниях отечественных и зарубежных психологов: в 1963 г. в проходившем в Ленинграде II съезде общества психологов СССР (соавтор доклада «Экспериментальное формирование внимания» совместно с А.Н. Ждан), в 1964 г. в XV Международном Конгрессе по прикладной психологии в Югославии (в составе делегации) и др.

### Формирование умственных действий и понятий: результаты исследований

В.П. Зинченко обратил внимание на то, что П.Я. Гальперин последним из блестящей плеяды школы Л.С. Выготского стал доктором наук и профессором.

Ученый совет философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова обратился в ВАК с просьбой разрешить провести защиту на соискание ученой степени доктора педагогических наук по психологии по совокупности опубликованных работ, объединенных темой «Формирование умственных действий и понятий»<sup>6</sup>, доценту Гальперину Петру Яковлевичу. Такое разрешение было получено.

Защита состоялась 28 мая 1965 г. на философском факультете МГУ имени М.В. Ломоносова в хорошо знакомой всем поколениям психологов университета 51-й аудитории<sup>7</sup>.

Сам П.Я. Гальперин к защите относился с известной долей иронии, представленный доклад называл «произведением бюрократическим, для чтения не пригодным, действительного положения дел и идей не охватывающим» (из письма Ф.И. Фрадкиной) и просил «не предъявлять к нему требований более высоких, чем он того заслуживает» (из письма Р.Г. Натадзе) (Гальперин, архив).

В архиве МГУ имени М.В. Ломоносова хранится стенограмма заседания Ученого Совета 28 мая 1965 г. (Протоколы и стенограммы...).

В своем кратком выступлении П.Я. Гальперин остановился на трех вопросах: о психологической структуре человеческого действия, о собственно психологических механизмах и законах, об основном методе психологического исследования.

Внешний отзыв на опубликованные П.Я. Гальперин работы был подготовлен кафедрой психологии ЛГУ им. Жданова и подписан зав. кафедрой Б.Г. Ананьевым. Далее выступили первый официальный оппонент Б.М. Теплов, второй официальный оппонент А.А. Смирнов. Наконец, последним был заслушан отзыв Г.С. Костюка, который, так же как и два предыдущих, не содержал принципиальных критических замечаний. Следует обратить внимание, что все выступающие подчеркнули вклад П.Я. Гальперина в разработку как общепсихологических проблем, так и проблем психологии учения.

В заключение необходимо сказать о результатах тайного голосования: из 16 присутствовавших на заседании членов Ученого совета «за» проголосовало 12 человек, «против» – 3 человека, один бюллетень оказался недействительным.

Защита П.Я. Гальперина состоялась в знаменательный день, о чем сказал в своей речи председатель Ученого совета В.С. Молодцов. В этот день было принято решение коллегии Министерства высшего образования о создании на базе психологического отделения Московского университета специального факультета психологии. П.Я. Гальперин отнесся к этому событию философски: с одной стороны, оценил его как весьма положительное, а, с другой, – с некоторой грустью, так как отводил философии особую роль в становлении психологии. П.Я. Гальперин подчеркнул, что сам он всегда руководствовался общепсихологическими методологическими проблемами в психологии, которые были ориентирующими в его деятельности.

Ученая степень доктора педагогических наук (диплом МПД № 000076) была присуждена П.Я. Гальперину Решением ВАК от 22 января 1966 г. (протокол № 3).

<sup>6</sup> Подробно процедура защиты изложена М.А. Степановой в статье «Историческое значение общепсихологической теории П.Я. Гальперина» (Степанова, 2016).

<sup>7</sup> Сейчас это 310 аудитория, носящая имя А.Н. Леонтьева.

<sup>8</sup> Только в октябре 1968 г. вышло Постановление Совета министров СССР «О включении психологии в перечень отраслей науки, по которым присуждаются ученые степени».

## На факультете психологии Московского университета

После образования в 1966 г. факультета психологии доктор педагогических наук П.Я. Гальперин получил должность доцента кафедры общей и прикладной психологии<sup>9</sup>. В феврале 1967 г. П.Я. Гальперин был переведен с должности доцента на должность профессора той же кафедры. Решением ВАК от 12 июля 1967 г. П.Я. Гальперин утвержден в ученом звании профессора по кафедре «общая и прикладная психология».

В 1967 г. П.Я. Гальперин возглавил лабораторию онтогенетического развития (так написано в личном деле, по другим источникам – генетической психологии).

В 1966 г. в Москве проходил XVIII Международный психологический конгресс, на котором П.Я. Гальперин не только выступал с докладом «Метод, факты и теории в психологии формирования умственных действий и понятий», но и был соорганизатором с советской стороны совместно с Ж. Пиаже и Б. Инзельдер 24-го симпозиума «Психология формирования понятий и умственных действий» (председатель симпозиума – Дж. Брунер). На симпозиуме состоялась единственная дискуссия между Ж. Пиаже и П.Я. Гальпериним.

В 1968 г. П.Я. Гальперин принимал участие в работе III съезда Общества психологов СССР, проходившем в Киеве с докладом «К характеристике III типа учения»).

На XIX Международный психологический конгресс в Лондон в 1969 г. П.Я. Гальперин приехал с докладом «Обучение и умственное развитие (от 5 до 8 лет)». На эту же тему доклад был подготовлен П.Я. Гальпериним и к IV Всесоюзному съезду советских психологов в Тбилиси.

В ноябре 1970 г. в Харькове по инициативе Общества психологов СССР прошел первый Всесоюзный симпозиум по психологии памяти «Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения». Там П.Я. Гальперин в докладе «Краткие замечания

о произвольной и непроизвольной памяти» вслед за П.И. Зинченко (1903–1969), которому посвятил выступление, обратил внимание на роль непроизвольного запоминания в жизни и обучении.

В автобиографии 1971 г. в разделе «главная область работы» П.Я. Гальперин указал: «общая психология и экспериментальное формирование психических функций». В 1975 г. решением Ученого совета факультета психологии цикл исследований по формированию умственных действий под руководством П.Я. Гальперина был выдвинут на Ломоносовскую премию, однако этим все и ограничилось.

С сентября 1970 г. П.Я. Гальперин – зав. кафедрой детской психологии, в марте 1971 г. он был официально избран на эту должность.

В 1971–72 гг. на страницах журнала «Вопросы психологии» развернулась дискуссия о предмете психологии. П.Я. Гальперин в дискуссии непосредственного участия не принимал, но сохранились архивные записи, проливающие свет на ее содержание.

### Труд всей жизни

Главный труд П.Я. Гальперина «Введение в психологию» (Гальперин, 1976) увидел свет в 1976 г. Архивные материалы позволяют достоверно утверждать, что эта небольшая по объему книга готовилась как минимум 15 лет, а задумана была значительно раньше.

В начале 1970-х гг. работа «Введение в психологию» была написана – в частности, в архиве хранится экземпляр ее рукописи от 27.12.71, но путь к признанию в психологическом сообществе оказался тернистым. В 1972 г. автор «Введения...» получил отзыв А.Н. Леонтьева объемом 8 машинописных страниц, озаглавленный «Замечания на брошюру П.Я. Гальперина «Введение в психологию»». По мнению А.Н. Леонтьева, «в ней многое остается недоговоренным, не ясным, а некоторые фундаментальные методологические проблемы обойдены» (Галь-

перин, архив). До этого, чуть более десяти лет назад критике была подвергнута выдвинутая П.Я. Гальпериним гипотеза поэтапного формирования умственных действий, теперь такая же участь постигла и его основной труд. Приходится удивляться и восхищаться профессиональной мужественностью автора – ни тогда, ни спустя годы он не отказался от своих представлений.

А.А. Леонтьев и Д.А. Леонтьев сообщают о том, что после выхода «Введения в психологию» в свет между А.Н. Леонтьевым и П.Я. Гальпериним состоялся обстоятельный нелицеприятный разговор, так как эта работа вызвала у А.Н. Леонтьева массу критических замечаний. Специально для этого разговора А.Н. Леонтьевым были написаны «Заметки», представляющие собой постраничные замечания, которые вошли в том его научного наследия «Философия психологии». В комментариях к данному тому А.А. Леонтьев и Д.А. Леонтьев подытоживают: «Теория поэтапного формирования П.Я. Гальперина, опираясь в ряде существенных положений на деятельностный подход А.Н. Леонтьева, по сути, представляла собой его редуцированный вариант, доказавший свою практическую эффективность в ряде прикладных областей, однако вряд ли подходящий для выполнения роли общепсихологической теории» (Леонтьев, 1994).

Следует заметить, что такая точка зрения разделяется не всеми исследователями. Н.Н. Нечаев пишет: «Думается, однако, что здесь мы имеем нечто прямо противоположное: подход П.Я. Гальперина был не редукцией, а, напротив, той конкретизацией деятельностного подхода, к которой де-факто, если судить по ряду высказываний А.Н. Леонтьева, «разбросанных» в отдельных его рукописях и опубликованных работах, шел, приближался, но до которой все-таки не дошел А.Н. Леонтьев» (Нечаев, 2003, С. 59). Н.Н. Нечаев называет подход П.Я. Гальперина «концепцией с нераскрытым, с не эксплицированным методологическим потенциалом» (Нечаев, 2012, С. 37) и призывает «задуматься

<sup>9</sup> В структуре факультета было три кафедры: общей и прикладной психологии, психофизиологии и нейропсихологии, педагогики и педагогической психологии и научные лаборатории: психофизиологии ощущений, инженерной психологии, нейропсихологии, генетической психологии, программированного (управляемого обучения).

о том, какую роль может и должна сыграть в развитии деятельностного подхода теория поэтапного формирования умственных действий и понятий» (там же, С. 23). Он настаивает на возможности пересмотра понятий деятельностного подхода с позиций теории П.Я. Гальперина. Автор подытоживает: эта теория «должна рассматриваться как теория метода психологического исследования, направленного на воспроизводство психологических феноменов. Именно в этом заключается суть ТПФУД как современной интерпретации деятельностного подхода. ... И начинать надо с главного: на основе метода поэтапного формирования начать пересмотр традиционных подходов к определению предмета психологии» (там же, С. 38).

На деятельностный характер концепции П.Я. Гальперина указывают Н.Ф. Талызина (Талызина, 2002, 2013) и И.М. Ариевич (Ариевич, 2002). По утверждению И.М. Ариевича, «созданный П.Я. Гальперин вариант теории деятельности может служить средством понимания многих фундаментальных проблем современной психологии» (Ариевич, 2002, С. 50).

Сравнительный анализ научных взглядов одновременно работавших на факультете психологии ученых выступает предметом специального исследования, поэтому с окончательными выводами спешить не стоит. При этом особое внимание необходимо уделить тем выступлениям П.Я. Гальперина, которые имеют непосредственное отношение к обсуждаемому вопросу.

В течение многих лет эта книга оставалась трудно доступной – тираж составил всего 28 тысяч экземпляров, что по тем временам считалось весьма скромным, вплоть до своего переиздания в составе «Избранных психологических трудов» ученого в 1998 г. (Гальперин, 1998). В последующие годы «Введение в психологию» выдержало еще несколько изданий.

В 1976 г. сразу же после выхода «Введения в психологию» в журнале «Вопросы психологии» появилась на него рецензия Е.А. Климова «Позитивная разработка трудных и острых вопросов теории».

## Луч света в неразберихе психологического кризиса

В 1976 г. П.Я. Гальперин принимал активное участие в праздновании 80-летнего юбилея Л.С. Выготского, по случаю которого с лекциями выступили ведущие советские психологи – начался период возвращения Л.С. Выготского психологии и в психологию<sup>10</sup>. 9 декабря 1976 г. П.Я. Гальперин делал доклад на тему: «Значение Л.С. Выготского для нас сегодня». Нужно добавить, что П.Я. Гальперин считал Л.С. Выготского гением, «лучом света в неразберихе психологического кризиса» (Гальперин, 1981, С. 46).

В 1981 г. в Москве прошла Всесоюзная конференция «Научное творчество Л.С. Выготского и задачи психологии сегодня», на которой П.Я. Гальперин выступил с докладом «Идеи Л.С. Выготского и задачи психологии сегодня». Такой главной задачей, с его точки зрения, является «понимание того, что ... на самом деле есть то, что называется психической деятельностью и что составляет в ней предмет психологии» (Гальперин, 1981, С. 50). Свое выступление П.Я. Гальперин закончил такими словами: «... без преодоления так называемых опытных основ классической психологии невозможно систематическое построение психологии как объективной науки. Невозможно систематическое развитие идей Выготского. Потому что идеи Выготского и составляют начало новой, неклассической психологии» (Гальперин, 1981, С. 50).

Хотелось бы восстановить историческую справедливость. Обычно Д.Б. Эльконина называют открывателем такого прочтения Л.С. Выготского. Например, В.В. Давыдов в «Предисловии» к «Избранным психологическим трудам Д.Б. Эльконина пишет: «Д.Б. Эльконин пришел к выводу, что основной закон психического развития человека, сформулированный Львом Семеновичем ..., является началом неклассической психологии» (Эльконин, 1989, С. 21). Однако внимательное ознакомление с материалами упомянутой нами конференции убедительно показывает, что о Л.С. Выготском как о создателе неклассической психологии

одновременно сказали и П.Я. Гальперин, и Д.Б. Эльконин – они проявили единодушие в оценке созданной им культурно-исторической психологии.

## Продолжение исследований поэтапного формирования умственных действий и понятий

В 1977 г. в Москве проходил V Всесоюзный съезд общества психологов СССР, к которому П.Я. Гальперин подготовил доклад «Проблема деятельности в советской психологии». В печатном виде доклад увидел свет в 1977 г., но материалы к нему готовились давно, со времен имевшей место дискуссии о путях развития советской психологии. В частности, получила известность так называемая «домашняя» дискуссия 1969 г.

1960–70-е гг. оказались для П.Я. Гальперина весьма продуктивными – гипотеза об образовании умственных действий превратилась в развитую теорию происхождения конкретных психических процессов и явлений, подтвержденную многочисленными экспериментальными исследованиями (Л.И. Айдарова, Г.А. Буткин, М.Б. Волович, И.А. Володарская, Л.С. Георгиев, П. Голу, М.М. Гохлернер, А.Н. Ждан, О.Я. Кабанова, С.Л. Кабыльницкая, И.П. Калошина, А.Ф. Карпова, С.Н. Карпова, Г.И. Лернер, В.И. Лефевр, Н.Н. Нечаев, Л.Ф. Обухова, Н.С. Пантина, А.И. Подольский, З.А. Решетова, Н.Г. Салмина, Н.Н. Сачко, В.П. Сохина, Н.Ф. Талызина, Х.М. Тепленькая и др.).

В июне 1975 г. в Москве состоялась Всесоюзная конференция «Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека». Основу обсуждения составили доклады, помещенные в изданном специально к началу работы конференции сборнике. П.Я. Гальперин подготовил статью «Управление познавательной деятельностью в плане восприятия».

Начиная с 1977 г., по инициативе декана факультета психологии А.Н. Леонтьева, выходит журнал «Вестник Московского университета. Психология. Серия XIV»

<sup>10</sup> Значительным событием в этом отношении был выход в 1966 г. шестого номера журнала «Вопросы психологии», посвященного 70-летию со дня рождения Л.С. Выготского. В этом номере была опубликована работа Л.С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», а также статьи А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.Р. Лурии и П.Я. Гальперина («К вопросу об интериоризации»).

(сейчас – «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология»). Главный редактор журнала – А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин – член редколлегии. При жизни П.Я. Гальперина в журнале была опубликована всего одна его статья «Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий» (в соавторстве с Н.Ф. Талызиной) (Гальперин, Талызина, 1979).

В 1979 г. по случаю 75-летия П.Я. Гальперина МГУ имени М.В. Ломоносова представил П.Я. Гальперина к присвоению звания «Заслуженный деятель науки РСФСР».

К VI Всесоюзному съезду общества психологов, проходившему в Москве в 1983 г., П.Я. Гальперин подготовил доклад «Формирование познавательных процессов», в котором подвел итог многолетним исследованиям.

2 октября 1982 г. П.Я. Гальперину исполнилось 80 лет. По этому поводу ректор Московского университета имени М.В. Ломоносова академик А.А. Логунов издал приказ, в котором поздравил ученого с юбилеем и объявил ему благодарность. Сотрудники факультета психологии университета в поздравительном адресе написали прекрасные слова: «Ваши замечательные человеческие качества, Ваше несравненное обаяние и покоряющая мудрость притягивают к Вам людей самых разных возрастов и профессий, ибо общение с Вами доставляет истинное наслаждение. Мы гордимся возможностью работать рядом с Вами и у Вас учиться»

П.Я. Гальперин оставался заведующим кафедрой детской (в некоторых документах она называется возрастной) психологии до сентября 1983 г. Через год в личном деле П.Я. Гальперина появилось заявление на имя декана факультета психологии МГУ А.А. Бодалева: «Согласен на Ваше предложение – перейти на положение профессора-консультанта с начала нового 1984–85 учебного года». Это – последняя прижизненная запись в личном деле П.Я. Гальперина.

По воспоминаниям В.П. Зинченко, «Петр Яковлевич ... в силу своего характера сторонился начальства, избегал руководящих постов ... никогда не пытался

претендовать на членство в Академии педагогических наук» (Зинченко, 1993, С. 91). Этим же, наверное, объясняется и то, что при жизни П.Я. Гальперин не отмечал юбилеи. По воспоминаниям Л.Ф. Обуховой, свое 75-летие П.Я. Гальперин встретил в узком кругу коллег. Единственное событие, которое широко отмечалось – это празднование 80-летия со дня рождения и 55-летия научной и педагогической деятельности ученого. По этому поводу 30 сентября 1982 г. состоялось заседание Ученого совета факультета психологии. На следующий день 1 октября была организована работа конференции на тему «Значение теории П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий для развития психологической науки и совершенствования практики обучения».

В течение многих лет П.Я. Гальперин готовил к изданию работу, посвященную проблеме соотношения обучения и умственного развития. Она увидела свет лишь в 1985 г. (Гальперин, 1985). Данный материал – последняя прижизненная публикация П.Я. Гальперина, не считая небольшого интервью журналу «Вопросы психологии» в 1987 г. по случаю своего 85-летия.

П.Я. Гальперин умер 25 марта 1988 г. на 86-м году жизни, спустя полгода умерла его жена Тамара Израилевна Меерзон. Они похоронены рядом, на Востряковском кладбище.

### Психология студентам

На протяжении всех лет работы в Московском университете имени М.В. Ломоносова П.Я. Гальперин занимался преподаванием. Курс общей психологии с начала 1950-х и до начала 1980-х гг. он читал будущим философам – не одно поколение психологов с удовольствием и явной пользой для себя посещали эти лекции. Правда, однажды в 1970/71 учебном году П.Я. Гальперин все-таки прочитал курс общей психологии студентам-психологам.

П.Я. Гальперин также в течение многих лет читал годовой курс истории психологии, которая преподносилась как «драма



Фото 1. Фотография П.Я. Гальперина из его архива

идей и драма людей». В 1968/69 учебном году этот курс он передал А.Н. Ждан.

Для студентов факультета психологии П.Я. Гальперин подготовил спецкурс «Формирование познавательных процессов», но читал его не каждый год.

### П.Я. Гальперин – психолог XXI века

Известно, что человек жив до тех пор, пока жива память о нем. Из числа событий последних лет, связанных с именем П.Я. Гальперина, можно выделить следующие.

Во-первых, это присуждение премии Президента РФ в области образования за 1997 год<sup>11</sup> за создание психолого-педагогического комплекса «Теория и практика формирования умственной деятельности» П.Я. Гальперину (посмертно), Н.Ф. Талызиной, Л.И. Айдаровой, И.А. Володарской, И.И. Ильясову, Л.Ф. Обуховой, А.И. Подольскому, З.А. Решетовой, Н.Г. Салминой, Н.Н. Нечаеву.

Во-вторых, проведение в 2002 г. на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова Международной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения П.Я. Гальперина. На конференцию, ставшую заметным событием научной жизни, приехали не только ученые и последователи ученого из разных уголков России, но и зарубежные коллеги. Аналогичная конференция была приурочена к 110-летию юбилею ученого.

<sup>11</sup> Указ Президента РФ от 6 октября 1998 года № 1200 // Поиск. – 1998. – № 41. – С. 8.



Фото 2. Празднование 75-летия П.Я. Гальперина. За столом (слева направо) П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов.

Запланировано проведение конференции и по случаю 115-летия со дня рождения П.Я. Гальперина.

В-третьих, открытие в Московском городском психолого-педагогическом университете в 2008 г. по инициативе Л.Ф. Обуховой – преданной ученицы и продолжательницы дела своего Учителя – аудитории имени П.Я. Гальперина. В год

110-летия П.Я. Гальперина и на факультете психологии появилась аудитория его имени. На доске написано: «Аудитория имени Петра Яковлевича Гальперина (1902–1988), выдающего отечественного психолога, профессора Московского университета».

И, наконец, переиздаются труды П.Я. Гальперина, продолжают исследова-

ния в рамках теории поэтапного формирования умственных действий и понятий.

## Подводя итоги

В начале публикации, посвященной восстановлению основных этапов профессионального пути П.Я. Гальперина, были приведены слова В.П. Зинченко, который, как известно, очень высоко оценивал вклад П.Я. Гальперина в психологию. В заключение также хочется обратиться к В.П. Зинченко, писавшему о личности, а точнее говоря, о полноценных личностях: «... если земля еще вертится, то исключительно благодаря тому, что они есть» (Зинченко, 2017, С. 43).

Земля вертится, а вместе с ней развивается и наша наука только потому, что ее создавали такие ученые как Петр Яковлевич Гальперин.

*О милых спутниках, которые наш свет  
Своим сопутствием для нас*

*животворили,*

*Не говори с тоской: их нет;  
Но с благодарностью: были.*

## Литература:

- Айдарова Л.И. П.Я. Гальперин – психолог и человек // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 114–119.
- Ариевич И.М. Вклад П.Я. Гальперина в теорию деятельности: интегральный подход к обучению и развитию // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 50–59.
- Гальперин П.Я. Амбулаторное лечение алкоголиков: [послесловие] // Э. Йоэль. Лечение наркоманий. Алкоголизм. Морфинизм. Кокаинизм / пер. с нем. П.Я. Гальперина. – Харьков, 1930. – С. 111–134.
- Гальперин П.Я. Введение в психологию. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1976.
- Гальперин П.Я. Идеи Л.С. Выготского и задачи психологии сегодня // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология: тезисы докладов Всесоюзной конференции. Москва, 23–25 июня 1981 г. – Москва: АПН СССР; НИИ ОиПП АПН СССР, 1981. – С. 46–50.
- Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
- Гальперин П.Я. Несколько разъяснений к гипотезе умственных действий // Вопросы психологии. – 1960. – № 4. – С. 141–148.
- Гальперин П.Я. Психологический сектор // Всеукраинская Психоневрологическая Академия: сб. материалов / под ред. М.А. Гольденберга. – Харьков, 1934. – С. 33–36.
- Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / под ред. А.И. Подольского. – Москва: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: МОДЭК, 1998.
- Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. – Т. 1. – 1959. – С. 441–469.
- Гальперин П.Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии. – 1957. – № 6. – С. 58–69.
- Гальперин П.Я. Научный архив.
- Гальперин П.Я., Гиневская Т.О. Зависимость объема движения от психологического характера задачи // Ученые записки МГУ им. М.В. Ломоносова. – 1947. – Вып. 111. – С. 75–79.
- Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1979. – № 4. – С. 54–63.
- Движение и деятельность: сборник исследований кафедры психологии / под ред. С.Л. Рубинштейна // Ученые записки МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 90. – Москва, 1945.
- Дискуссия о положении на психологическом фронте // Советская психоневрология. – 1931. – № 2–3. – С. 7–52.
- Ждан А.Н. Л.С. Выготский и научные школы Московского университета: единство в многообразии // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 1. – С. 29–34.

- Зинченко В.П. К проблеме Я. Языковые игры: не с нулевой ли суммой? // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1 (25). – С. 37–42. doi: 10.11621/npj.2017.0105
- Зинченко В.П. П.Я. Гальперин: от действия с заданными свойствами к свободной мысли // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 120–134.
- Зинченко В.П. Слово об Учителе // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 89–92.
- Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. – Москва : Смысл, 2005.
- Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного наследия / под ред. А.А. Леонтьева и Д.А. Леонтьева. – Москва, 1994.
- Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Восстановление движения. Психофизиологическое исследование восстановления функций после ранения. – Москва : Советская наука, 1945.
- Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография / под ред. Е.Д. Хомской. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1982.
- Материалы совещания по психологии : стенографический отчет // Известия АПН РСФСР. – 1953. – Вып. 45.
- Нечаев Н.Н. А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин: диалог во времени // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 50–69.
- Нечаев Н.Н. Роль теории поэтапного формирования в развитии методологии деятельностного подхода // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 23–42.
- Нечаев Н.Н. Роль теории поэтапного формирования в развитии методологии деятельностного подхода // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 23–42.
- Обухова Л.Ф. Петр Яковлевич Гальперин. Учитель из плеяды мудрецов (1902–1988) // Выдающиеся психологи Москвы / под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Ярошевского. – Москва, 1997. – С. 309–319.
- Подольский А.И. П.Я. Гальперин и его школа // Психология в Московском университете: 1755–2005 / науч. ред. А.Н. Ждан. – Москва : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2007. – С. 167–178.
- Подольский А.И. Психологическая система П.Я. Гальперина // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 15–28.
- Протоколы и стенограммы заседаний. Архив МГУ имени М.В. Ломоносова фонд №13; опись 2; ед.хр. 150.
- Степанова М.А. Историческое значение общепсихологической теории П.Я. Гальперина // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 1. – С. 112–123.
- Степанова М.А. Петр Яковлевич Гальперин: жизненные и профессиональные ориентиры // Вопросы психологии. – 2012. – № 5. – С. 96–109.
- Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания: к 80-летию Владимира Петровича Зинченко / сост. Б.Г. Мещеряков и др. – Москва : РОССПЭН, 2011.
- Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – Москва : Академия, 2013.
- Талызина Н.Ф. Развитие П.Я. Гальпериним деятельностного подхода в психологии // Вопросы психологии. – 2002. – №5. – С. 42–49.
- Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – Москва : Педагогика, 1989.
- Galperin P.J. (1931) Neueverstärkte Form der Poggendorffschen Figur (Zur Theorie der geometrisch-optischen Illusionen). *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. I. Abteilung Zeitschrift für Psychologie*, 122, 85–97.
- Galperin, P. Ya. (1968). Towards research of the intellectual development of the child. *International Journal of Psychology*, 3 (4), 257–271. doi: 10.1080/00207596808246649
- Galperin, P.Ya. (1969). Stages in the development of mental acts. In M. Cole & I. Maltzman (Eds.) *A handbook of contemporary soviet psychology*. New York: Basic Book, 249–273.
- Galperin, P.Ya. (1989). Organization of mental activity and effectiveness of learning. *Soviet Psychology*. 27(3), 65–82. doi: 10.2753/RPO1061-0405270365
- Galperin, P.Ya. (1992). Stage by stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 60–80. doi: 10.2753/RPO1061-0405300460
- Haenen, J., (Ed.) (1992) P.Ia. Galperin and the content of Soviet Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4). doi: 10.2753/RPO1061-040530043
- Haenen, J. (1996) Piotr Galperin. Psychologist in Vygotsky Footsteps. Nova Science Publishers, Inc. Commack NY.
- Podolskiy, A.I. (2009). On Scientific Status and Practical Significance of One Psychological Theory. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2, 187–209.
- Podolskiy, A. (2010) The Galperin's theory of planned stage-by-stage formation as a tool to improve teaching/learning activity. *Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or? Ed. by P. Aunio et al. Jyvaskyla*, Finland, 223–245. doi: 10.11621/pir.2014.0301
- Podolskiy, A.I. (2014). “There is nothing so practical as a good theory”: How to let it work in practice (the case of Galperin's theory). *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(3), 4–12. doi: 10.11621/pir.2014.0301

## References:

- Aydarova, L.I. (2002) P.Ya. Galperin is a psychologist and a person. [*Voprosy Psikhologii*], 5, 114–119.
- Arievich, I.M. (2002) Contribution of P.Ya. Galperin in the theory of activity: an integral approach to learning and development, [*Voprosy Psikhologii*], 5, 50–59.
- (1931) Discussion on the situation on the psychological front. [*Sovietskaya psikhonevrologiya*], 2–3, 7–52.
- El'konin, D.B. (1989) Selected psychological works Moscow, Pedagogika.
- Galperin, P.Ya. (1930) Outpatient treatment of alcoholics: afterword. [*Je. Yoyel'. Lechenie narkomaniy. Alkogolizm. Morfinizm. Kokainizm*]. Kharkov, 111–134.
- Galperin, P.Ya. (1976) Introduction to psychology. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta.
- Galperin, P.Ya. (1981) Ideas of L.S. Vygotsky and the tasks of psychology today. [*Nauchnoe tvorchestvo L.S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya. Tezisy dokladov Vsesoyuznoy konferentsii. Moskva, 23–25 iyunya 1981 g.*]. Moscow, APN SSSR; NII OiPP APN SSSR, 46–50.
- Galperin, P.Ya. (1985) Methods of teaching and mental development of the child. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta.
- Galperin, P.Ya. (1960) A few explanations to the hypothesis of mental actions. [*Voprosy Psikhologii*], 4, 141–148.

- Galperin, P.Ya. (1934) Psychological sector. [*Vseukrainskaya Psikhonevrologicheskaya Akademiya. Sbornik Materialov.*] Kharkov, 33–36.
- Galperin, P.Ya. (1998) Psychology as an Objective Science. Moscow, Izdatel'stvo «Institut prakticheskoy psikhologii», Voronezh: NPO «MODEK».
- Galperin, P.Ya. (1959) Research on the development of mental functions. [*Psikhologicheskaya nauka v SSSR*]. Vol.1. Moscow, Izdatel'stvo APN RSFSR, 441–469.
- Galperin, P.Ya. (1957) Mental action as the basis for developing thought and image. [*Voprosy Psikhologii*], 6, 58–69.
- Galperin, P.Ya. Scientific archive.
- Galperin, P.Ya., & Ginevskaya, T.O. (1947) Dependence of the volume of motion on the psychological nature of the issue. [*Uchenye zapiski MGU im. M. V. Lomonosova*], 111, 75–79.
- Galperin, P.Ya., & Talyzina, N.F. (1979) The Modern State of the Theory of the Step-by-Step Development of Mental Actions. [*Vestnik Moskovskogo Universiteta*]. Series 14. Psychology, 4, 54–63.
- Leontiev, A.A., Leontiev, D.A., & Sokolova, E.E. (2005) Alexey Nikolaevich Leontiev. Activity, consciousness, personality. Moscow, Smysl.
- Leontiev, A.N. (1994) Philosophy of Psychology: From the Scientific Heritage. Moscow.
- Leontiev, A.N., & Zaporozhets, A.V. (1945) Restoration of motion. Psychophysiological study of restoration of functions after injury. Moscow, Sovetskaya nauka.
- Luria, A.R. (1982) Stages of the passed way. Scientific autobiography. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta.
- Meshcheryakov, B.G. et al (2011) The style of thinking: the issue of the historical unity of scientific knowledge: to the 80th birthday of Vladimir Petrovich Zinchenko. Moscow, ROSSPEN.
- Minutes and transcripts of meetings ... Fund No. 13; Inventory 2; E.g. 150.
- Nechaev, N.N. (2003) A.N. Leontiev and P.Ya. Galperin: Dialogue in Time [*Voprosy Psikhologii*], 2, 50–69.
- Nechaev, N.N. (2012) The role of the gradual development of human intellectual activity theory in the methodology of the activity approach. [*Vestnik Moskovskogo Universiteta*]. Series 14. Psychology, 4, 23–42.
- Nechaev, N.N. (2012) The role of the theory of step-by-step development of the methodology of the activity approach. [*Vestnik Moskovskogo Universiteta*]. Series 14. Psychology, 4, 23–42.
- Obukhova, L.F. (1997) Pyotr Yakovlevich Galperin. Teacher from the pleiad of wise men (1902-1988). [*Vydayushchiesya psikhologi Moskvy*]. Moscow, 309–319.
- Podolsky, A.I. (2007) P.Ya. Galperin and his school. [*Psikhologiya v Moskovskom universitete: 1755-2005*]. Moscow, MGU im. M.V. Lomonosova, 167–178.
- Podolsky, A.I. (2002) Psychological system P.Ya. Galperin. [*Voprosy Psikhologii*], 5, 15–28.
- (1953) Proceedings of the meeting on psychology. Verbatim report. [*Izvestiya APN RSFSR*], 45.
- Rubinstein, S.L. (Ed.) (1945) Movement and activity. Collection of Studies, Chair of Psychology. (Scientific notes of Lomonosov Moscow State University. Issue 90). Moscow.
- Stepanova, M.A. (2016) The historical significance of the general psychological theory of P.Ya. Galperin. [*Psikhologicheskii zhurnal*], 37(1), 112–123.
- Stepanova, M.A. (2012) Pyotr Yakovlevich Galperin: vital and professional guidelines [*Voprosy Psikhologii*], 5, 96–109.
- Talyzina, N.F. (2013) Pedagogical psychology. Moscow, Akademiya.
- Talyzina, N.F. (2002) The development of P.Ya. Galperin's psychological approach in psychology. [*Voprosy Psikhologii*]. Moscow, 42–49.
- Zinchenko, V.P. On the issue of Self. Language games: not with a zero sum? *National psychological journal*, 1 (25), 37–42. doi: 10.11621/npj.2017.0105
- Zinchenko, V.P. (2002) P.Ya. Galperin: from action with given properties to free thought. [*Voprosy Psikhologii*], 5, 120–134.
- Zinchenko, V.P. (1993) Some words about the Teacher. [*Voprosy Psikhologii*], 1, 89–92.
- Zhdan, A.N. (Ed.) (2007) Psychology in Lomonosov Moscow University: 1755-2005. Moscow, MGU im. M.V. Lomonosova.
- Zhdan, A.N. (2007) L.S. Vygotsky and scientific schools of Moscow University: unity in diversity. [*Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*], 1, 29–34.
- Galperin, P.Ya. (1969). Stages in the development of mental acts. In M. Cole & I. Maltzman (Eds.) *A handbook of contemporary soviet psychology*. New York: Basic Book, 249-273.
- Galperin, P.Ya. (1989). Organization of mental activity and effectiveness of learning. *Soviet Psychology*, 27(3), 65–82. doi: 10.2753/RPO1061-0405270365
- Galperin, P.Ya. (1989). Organization of mental activity and effectiveness of learning. *Soviet Psychology*, 27(3), 65–82. doi: 10.2753/RPO1061-0405270365
- Galperin, P.Ya. (1992). Stage by stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 60–80. doi: 10.2753/RPO1061-0405300460
- Galperin, P.Ya. (1992). Stage by stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 60–80. doi: 10.2753/RPO1061-0405300460
- Galperin, P. Ya. (1968). Towards research of the intellectual development of the child. *International Journal of Psychology*, 3 (4), 257–271. doi: 10.1080/00207596808246649
- Haenen, J. (1996) Piotr Galperin. Psychologist in Vygotsky Footsteps. Nova Science Publishers, Inc. Commack NY.
- Haenen, J., (Ed.) (1992) P.Ia. Galperin and the content of Soviet Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4). doi: 10.2753/RPO1061-040530043
- Podolskiy, A. (2010) The Galperin's theory of planned stage-by-stage formation as a tool to improve teaching/learning activity. *Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or? Ed. by P. Aunio et al.* Jyvaskyla, Finland, 223–245. doi: 10.11621/pir.2014.0301
- Podolskiy, A.I. (2009). On Scientific Status and Practical Significance of One Psychological Theory. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2, 187–209.
- Podolskiy, A.I. (2014). “There is nothing so practical as a good theory”: How to let it work in practice (the case of Galperin's theory). *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(3), 4–12. doi: 10.11621/pir.2014.0301

# Теория и практика в психологическом наследии П.Я. Гальперина

А.Н. Ждан

МГУ имени М.В. Ломоносова Москва, Россия

Поступила: 19 июня 2017/ Принята к публикации: 23 июня 2017

## Theory and practice in the psychological heritage of P.Ya.Galperin

Antonina N. Zhdan

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received: June 19, 2017 / Accepted for publication: June 23, 2017

*Поэтапное формирование идеальных действий является ключом не только к пониманию психических явлений, но и к практическому овладению ими.*

П.Я. Гальперин

*Нельзя преувеличивать значение новой практической психологии для всей науки; психолог мог бы сложить ей гимн.*

Л.С. Выготский

Статья написана в связи со 115-ой годовщиной со дня рождения классика отечественной психологии П.Я. Гальперина (1902–2017). Цель статьи – показать вклад П.Я. Гальперина как в фундаментальную, так и в практико-ориентированную науку, а также продемонстрировать связь этих двух сторон его научного наследия. Раскрывается содержание разработанной им новаторской психологической теории. Выделены ее важнейшие методологические положения, касающиеся понимания предмета и метода психологической науки, вопроса о сущности психического и его месте в мире (психофизическая проблема), вопроса о соотношении психологии и физиологии (психофизиологическая проблема), проблемы инстинктов человека в связи с вопросом об исторической социальной природе сознания. Раскрывается, как ученый рассматривал содержание понятия языкового сознания, вопросы соотношения языка и мышления, принцип единства истории и теории в научном познании. Проанализирована терминологическая работа, проделанная П.Я. Гальпериним, отмечено, что введение новых понятий обогащает и делает более точным понятийный аппарат психологической науки. Показана необходимость каждого методологического положения для решения практических задач. Продемонстрировано единство теоретического и практического аспектов в психологической теории, созданной П.Я. Гальпериним, ее оригинальность и, вместе с тем, преемственная связь с культурно-исторической психологией Л.С. Выготского, с деятельностными концепциями С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева. Называются конкретные направления, в которых методом поэтапного формирования умственных действий и понятий организуются процессы учения и обучения, раскрываются механизмы перцептивных процессов и одномоментных мыслительных актов, объясняются феномены Ж. Пиаже. В заключение делается вывод о неисчерпаемости возможностей практического использования теории П.Я. Гальперина во всех сферах формирования индивидуального опыта.

**Ключевые слова:** философия, психология, предмет психологии, научная терминология, ориентировочная деятельность, языковое сознание, действие, биологическое и социальное, органическое и социальное, психологическая теория деятельности.

The paper is dedicated to the 115th birthday of P.Ya.Galperin, the classic of national psychology (1902–2017). The purpose of the paper is to show P.Ya.Galperin's contribution to fundamental and practice-oriented science, and also to reveal the link between these two approaches sides in his scientific heritage. The gist of his innovative psychological theory is disclosed. The key methodological principles are highlighted: understanding of the scope and method of psychological science; psychophysical issue, i.e. the nature of psyche and the mental world; a psychophysiological problem, the issue of the relationship between psychology and physiology; the issue of human instincts in connection with historical social nature of consciousness; the notion of linguistic consciousness and the relation of language and thought; the principle of unity of history and theory in scientific knowledge. Terminological work carried out by P. Ya. Galperin is analyzed. The introduction of new concepts enriches and makes the conceptual apparatus of psychological science more precise. The necessity to reveal each methodological provision to solve practical problems is mentioned. The unity of theoretical and practical aspects in psychological theory developed by P. Ya. Galperin, its authentic nature and relation to the cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky, activity concepts of S.L. Rubinstein and A.N. Leontiev are shown. There are several directions in which the method of gradual development of mental functions and concepts organizes the process of teaching and learning, the mechanisms of perception and simultaneous mental processes, the phenomena of Jean Piaget are explained. To sum up, the inexhaustible possibilities of the practical use of the theory of P. Ya. Galperin in all areas of individual experience.

**Keywords:** philosophy, psychology, subject of psychology, scientific terminology, orienting activity, linguistic consciousness, the organic and the social, psychological theory of activity

Важнейшую часть концепции П.Я. Гальперина составляют вопросы фундаментальной психологической науки. В ней необходимость их единения не просто декларировалась. П.Я. Гальперин был убежден, что без опоры на теорию решение практических задач может быть только слепым путем проб и ошибок. Именно с этих позиций он воспринимал практическую задачу понимания того, почему не все учащиеся средней школы одинаково хорошо справляются, а некоторые и вообще не справляются с учебными заданиями по основным предметам школьной программы: по русскому и иностранному языкам, физике и др. Обычно различия такого рода объясняются ссылками на способности. Такое объяснение по отношению к обязательному минимуму общеобразовательных знаний, безусловно,

новаторской психологической теории, главным содержанием которой является известная теория поэтапного формирования умственных действий и понятий. Так объективно в творческой биографии П.Я. Гальперина соединились теоретическая работа и практика, которая, как он утверждал, «всегда по существу является педагогической практикой, практикой формирования и развития (а также восстановления) психических функций и сознания человека в целом» (Гальперин и др., 1978, С. 99) Ф.Е. Василюк рассмотрел теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий как образец реализации психотехнического подхода в психологии. «Уже чисто стилистически очевидна психотехническая суть этой теории, – писал он, – не теория мышления, не теория умственных действий, но именно теория фор-

ко от практики. Но с самого начала П.Я. Гальперин заявляет: «К проблеме «язык и мышление» я подхожу, прежде всего, практически – с точки зрения задачи построения речи на иностранном языке» (Управляемое формирование ..., 1977, С. 95). На основе выделения языкового сознания им решалась важная практическая задача построения методики обучения иностранному языку.

Центральной областью практики, в соотношении с которой происходила исследовательская работа П.Я. Гальперина, был педагогический процесс. Поэтому его теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий иногда ошибочно считают прикладной педагогической психологией, а автора – специалистом по педагогической психологии. Со справедливым возражением против такой трактовки выступила ученица и последователь ученого Л.Ф. Обухова. «Высокая эффективность применения теории П.Я. Гальперина в сфере образования затмила другие ее стороны, что привело к редукции ее подлинного значения. Произошло сведение данной теории к концепции поэтапного формирования умственных действий и понятий» (Обухова, 2010, С. 5). Она же сформулировала суть ее содержания. «В действительности, – писала Обухова, – он разрабатывал новое направление в психологии, в котором психические процессы рассматриваются с точки зрения их происхождения, строения и функции» (там же). Действительно, концепция поэтапного формирования умственных действий и понятий составляет только часть созданной им в русле деятельностного подхода оригинальной общепсихологической теории. Теория П.Я. Гальперина, преемственно связанная с культурно-исторической психологией Л.С. Выготского и наиболее непосредственно – с психологической теорией деятельности А.Н. Леонтьева, была направлена на преодоление выявленного им ограничения психологии деятельности исследованием только ее мотивационной стороны (Гальперин, 1998, С. 257). В центр своей концепции он поставил теоретическую и экспериментальную разработку именно операционного содержания деятельности. Это важно не только теоретически. Без изучения этого вопроса затруднялась полная реализация всех

П.Я. Гальперин был убежден, что без опоры на теорию решение практических задач может быть только слепым путем проб и ошибок. Именно с этих позиций он воспринимал практическую задачу понимания того, почему не все учащиеся средней школы одинаково хорошо справляются, а некоторые и вообще не справляются с учебными заданиями по основным предметам школьной программы

доступному каждому ребенку, он считал досадным предрассудком. Педагогический подход к работе с неуспевающими учениками заключается в проведении с ними дополнительных занятий теми же педагогическими методами, что и на уроке. П.Я. Гальперин рассмотрел ситуацию с психологических позиций. Психолог должен установить действительные причины трудностей и найти рациональные способы их преодоления. Для реализации этой жизненно важной практической задачи потребовалось пересмотреть понимание психики и методов ее исследования в психологической науке. Эта работа привела ученого к созданию собственной

мирования, т.е. теория работы с психикой, а не самой психики» (Василюк, 2003, С. 207). Важно еще раз подчеркнуть, что созданная П.Я. Гальпериным теория рождалась из практической задачи, а теоретическое решение было доведено до ее использования в практике. Единство теории и практики составляет важнейшую методологическую особенность психологии этого ученого. Например, в его статье о языковом сознании рассматриваются вопросы большой теории: о природе сознания, его связи с языком в учении В. Гумбольдта, в теории лингвистической относительности Э. Сэпира – Б. Уорфа и т.д. Казалось бы, все это очень дале-



**Антонина Николаевна Ждан** – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.  
E-mail:zhdan@list.ru

возможностей ее применения к решению практических задач. Новая направленность в трактовке деятельности потребовала разработку фундаментальных методологических проблем. К их числу относятся: проблема предмета и метода психологической науки, психофизическая проблема как вопрос о сущности психического и его месте в мире, психофизиологическая проблема или проблема соотношения психологии и физиологии, проблема инстинктов у человека в связи с вопросом об исторической социальной природе сознания, вопросы языкового сознания и соотношения языка и мышления, проблемы единства истории и теории в научном познании. В сфере методологических интересов входила также терминологическая работа. После предельно четкой формулы Л.С. Выготского: «Слово есть философия факта; оно может быть его мифологией и его научной теорией» (Выготский, 1982, С. 365) именно П.Я. Гальперин понял значение термина как такового. В пределах рассматриваемого вопроса он требовал придерживаться установленного значения термина.

Все теоретические вопросы П.Я. Гальперин считал одновременно и важными практическими проблемами. Всем своим творчеством он показал, что именно методология защищает психологическую науку от схизиса между ее академической и практической областями. Для решения практических задач не нужна какая-то другая теория – настоящая теория, как показывает опыт развития всех наук, всегда востребована в практике. «Всякая хорошая фундаментальная наука, – отмечал выдающийся физик-теоретик, – приносит практические результаты» (Зедьдович, 1985, С. 57). Первостепенную теоретическую и практическую значимость в психологической науке представляет проблема предмета и неразрывно связанная с ней – проблема метода исследования. П.Я. Гальперин подчеркивал особую значимость вопроса о предмете именно для психологии, в отличие от других наук. «В математике, физике, химии и многих других науках система прочно установленных знаний так обширна и настолько четко разработана, что, овладевая ими, новичок интуитивно уясняет себе предмет этих наук и ус-

ваивает однозначный подход к их определенным задачам. В науках, достигших такого уровня развития, вопрос об их предмете – это действительно скорее философский вопрос, важный в большей мере для методологии науки и мировоззрения, чем для каждого очередного исследования» (Гальперин, 1976, С. 8). Важность вопроса о предмете заключается в том, что от его решения зависит подход к правильной постановке задач, которые может и, следовательно, должна решать психология, в отличие от философии и других наук: логики, физиологии, этики, лингвистики и пр., так же обращающихся к психическим процессам и сознанию, и которые в силу этого она решать не должна. Вопрос о предмете изучения П.Я. Гальперин рассматривал как «самый трудный из больших вопросов психологии, но, вместе с тем,

Все теоретические вопросы П.Я. Гальперин считал одновременно и важными практическими проблемами. Всем своим творчеством он показал, что именно методология защищает психологическую науку от схизиса между ее академической и практической областями

вопрос неотложной практической важности» (Гальперин, 1998, С. 94). Он произвел тщательный анализ основных представлений о предмете психологии, сложившихся на протяжении исторического пути развития знаний о психике и в русле философии и психологии уже как самостоятельной науки. В результате ученый пришел к парадоксальному, на первый взгляд, выводу о том, что все они оказались не только недостаточными, что понятно в силу постоянного про-

Важность вопроса о предмете заключается в том, что от его решения зависит подход к правильной постановке задач, которые может и, следовательно, должна решать психология, в отличие от философии и других наук: логики, физиологии, этики, лингвистики и пр., так же обращающихся к психическим процессам и сознанию, и которые в силу этого она решать не должна

гресса в развитии научного знания, но и ошибочными. Считалось, писал П.Я. Гальперин, что психология изучает специфический круг явлений, которые отчетливо выделяются в сознании – это наши мысли, процессы памяти, восприятия, воображения, чувства, желания и т.п. Однако это слишком широкое определение. «Одного указания на психические процессы – мышления, памяти, вообра-

жения, чувства – совершенно недостаточно для построения психологической науки. Эти процессы изучаются не одной психологией, а многими науками, и в самих этих процессах области разных наук не разграничены. Нужен четкий критерий, чтобы ясно различать, что именно в них может и должен изучать психолог, а что подлежит ведению других наук, какие задачи призван решать психолог, а какие лишь кажутся психологическими, но на самом деле ими не являются, и психолог не может и не должен их решать» (Гальперин, 1998, С. 94–95). Это важно, прежде всего, для теории. Но сделать это необходимо и с практической точки зрения для того, чтобы при объяснении восприятия, мышления и других психических процессов правильно формулировать собственно психологическую задачу, в отличие от логики, физиологии,

языкознания, теории познания, педагогики и других областей знания, также изучающих эти явления. До этого никто не считал вопрос о предмете в психологии таким острым, неотложным и, главное, практически важным. П.Я. Гальперин убедительно показал, что смешение предмета психологии с предметами других наук приводит к ложным поискам объяснения психических явлений вне психологии, а объяснения непсихологических явлений – в психологии. «В обоих случа-

ях этим явлениям даются ложные объяснения, а усилия понять их и овладеть ими или устранить нежелательные явления направляются по неверному пути» (там же). В своих трудах П.Я. Гальперин обстоятельно проанализировал главные определения предмета психологии, существовавшие в истории ее развития, – душа, явления сознания, поведение – в их многочисленных разновидностях. Результа-

том анализа стал вывод об их недостаточности, поскольку в каждом из них не была выделена собственно психологическая сторона, она лишь имплицитно содержалась в них вместе с другими аспектами.

«Предмет психологии, – утверждает П.Я. Гальперин, – должен быть решительно ограничен» (Гальперин, 1976, С. 96). Предметом психологии является только один аспект психических процессов – их функция в поведении животных и человека. С психологической стороны все они суть разные формы ориентировочной деятельности. Ориентировочная функция – это только одна, но главная сторона психической деятельности в поведении организма в условиях постоянно меняющейся внешней среды, поскольку «самое важное в жизни – правильно сориентироваться в ситуации, требующей действия, и правильно ориентировать его исполнение» (там же). Сказанное относится не только к познавательным функциям. Так, чувство означает особую, отличную от интеллектуальной оценку предмета, на котором оно сосредоточено, и, соответственно, изменение оценки остальных предметов, а, следовательно, и ситуации в целом. Потребности предопределяют избирательное отношение к определенным предметам и в этой функции должны стать предметом изучения психологии. Воля как особая психическая функция представляет новый способ решения задач собственного поведения в особых человеческих ситуациях. Согласно П.Я. Гальперину, «все формы душевной деятельности представляют собой разные формы ориентировки субъекта в разных жизненных ситуациях» (Гальперин, 1976, С. 93). Отсюда следовал вывод о том, что только ориентировочная деятельность составляет предмет психологии. На практике (П.Я. Гальперин считал главным приложением психологии образования практику) такое понимание позволяет правильно организовать работу с неуспевающими учениками. Нужны не обычные в школьной практике дополнительные занятия с ними. Необходимо установить, чего не хватает для правильного выполнения задания – решения математической или физической задачи, навыков правильного написания букв и т.п. и затем организовать ориентировочную основу, обеспечивающую

выполнение формирующегося действия. Оказалось, что в большинстве случаев учащиеся не умели учитывать все существенные стороны проблемной ситуации, все условия, которые содержатся в задании. Например, при решении задач на тему «Давление твердых тел» в начальном курсе физики не всегда учитывается, что, если дается вес ложка и указывается ширина и длина одной ложки и нужно рассчитать давление, которое оказывает ложка на снег, общую площадь, находящуюся под его давлением, надо удваивать. Соответственно, дополнительные занятия должны быть направлены на то, чтобы научить восстанавливать по условиям задачи предметную ситуацию, делать ее схематичное изображение, организовать поэтапное исполнение, вплоть до решения по формуле.

Рассмотрим другой методологический принцип – психофизиологическую проблему в связи с необходимостью его практического использования в психологии. Психофизиологическая проблема – это вопрос о соотношении субъективных психических явлений с объективными материальными физиологическими процессами. Важно ее правильное решение, чтобы не допустить двух ошибок: редукционизма, т.е. сведения психического к физиологическому как материальным механизмам и, следовательно, утраты психологией своего предмета, и эпифеноменализма, то есть представления о психике как явлении, лишь сопутствующем материальным физиологическим процессам и лишенном при этом какой-либо полезной собственной функции. В этом контексте было введено новое теоретическое понятие психического (или психологического) механизма. До этого в психологии существовало понятие физиологического механизма как материальных процессов в мозгу и в нервной системе, обеспечивающих работу психики. Согласно П.Я. Гальперину, психические явления имеют собственный внутренний механизм. Психический механизм – это вся та работа, которая приводит к конечному продукту – новому навыку или понятию. Задача исследования – раскрыть весь этот процесс. Применительно к педагогической практике это значит, что в случаях затруднения или ошибок для их устранения необходимо разобраться

в каждом конкретном случае, понять, на какой этап процесса формирования нужно вернуть отстающего ученика для того, чтобы прицельно строить дополнительные занятия.

Следуя культурно-исторической теории развития психических функций Л.С. Выготского и экспериментально-генетическому методу их исследования, П.Я. Гальперин принял в качестве исходного положение о прижизненном формировании психики человека в процессе собственной деятельности и общения с другими людьми. Он внес значительный вклад в представления об интериоризации как процессе превращения внешних форм деятельности в психические образования. Усвоение нового умения или понятия не должно начинаться с готовой формы, как это зачастую происходит в реальной практике обучения. Необходимо воссоздать весь полный состав процесса, который объективно лежит за готовой формой и который учащийся должен осуществить. Это важно при практической организации процесса усвоения. Развитие учения об интериоризации воплотилось в теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий, составляющую главное содержание созданной П.Я. Гальпериним психологической концепции. В результате многолетних исследований удалось решить задачу управления всем этим процессом, контролировать его, исправлять в случае необходимости. Теория поэтапного формирования нашла широкое практическое применение в образовании, прежде всего, в средней и высшей школе, а также во всех областях, включающих аспект обучения: в юридической сфере, на производстве в процессе овладения трудовыми навыками, в медицине в процессе реабилитации при решении задач по восстановлению нарушенных психических функций (речи при афазиях, высших психических функций, движений и др.). Это является лучшим доказательством правильности представлений о сущности психических явлений в этой теории.

Особого внимания заслуживает кропотливая терминологическая работа П.Я. Гальперина, которая была не эпизодической, но постоянной. Он был убежден, что многие недоразумения

и трудности в психологии обусловлены невыясненностью ее терминологической стороны, невниманием к ней, неоднозначностью в толковании важнейших научных психологических понятий и терминов. В своих работах он приводит соответствующие конкретные примеры, вводит новые термины и дает их определения, которые проясняют основные понятия обсуждаемых проблем. Например, в своей статье «К проблеме бессознательного» ученый показал, что за этим термином стоят разные факты: спонтанные решения трудных задач, автоматическое письмо, постгипнотическое внушение и другие продукты осмысленной деятельности, о которой сами ее исполнители субъективно не знают. Эти разнообразные факты могут получить объяснение и без обращения к понятию бессознательного. Отсюда последовал вывод: **«гипотеза бессознательной психической деятельности становится излишней»** (Гальперин, 1998, С. 447). Важно сделанное им при этом замечание: «Отрицание «бессознательной психической деятельности», конечно, не устраняет явлений и проблем, для решения которых она предполагалась. Не устраняет, но проясняет самую постановку каждой из этих проблем» (там же). Или другой пример. Рассматривая признаваемую в науке проблему биологического и социального в развитии человека, в рамках которой под биологическим понималось признание наличия у человека инстинктов, П.Я. Гальперин считал такое мнение неправомерным. Он утверждал, что оно противоречит общественно-историческому пониманию человека, учению о его нравственности и ответственности. Вопрос об инстин-

ктах был предметом отдельной статьи ученого (Гальперин, 1998, С. 399–414). В ней указано: «Биологические особенности человека состоят именно в том, что у него нет унаследованных от животных инстинктивных форм деятельности и поведения. Анатомо-физиологические свойства человеческого организма не определяют ни вида, ни характера, ни предельных возможностей человека и в этом смысле составляют уже не биологические, а органические свойства. Они не причина, а только *condition sine qua non* (непрерывное условие) развития человека» (Гальперин, 1998, С. 414). Роль анатомо-физиологических возможностей важна, но она не является решающей, так как они могут использоваться по-разному. «Все зависит от того, как физические преимущества или недостатки будут учтены воспитателями и оценены самим ребенком, как они будут использованы или преодолены в обучении, а главное – какое отношение будет сформировано (или «само формируется») у ребенка к этому дефекту или преимуществу» (Гальперин, 1998, С. 413). Как показал в своих работах П.Я. Гальперин, внимания требуют и некоторые другие формулировки, которые вносят путаницу в трактовку смысла скрывающихся за ними специфических особенностей, отличающих психику человека. Как было отмечено, терминологическая работа ученого сопровождалась выработкой новых понятий, она обогащала понятийный словарь психологической науки, делала его более строгим и точным.

Даже только схематично рассмотренные методологические позиции научного наследия П.Я. Гальперина позволяют расширить круг методологов

нашей науки, включив в их список его имя. П.Я. Гальперин, несомненно, является одним из крупнейших методологов психологической науки. Что же касается практики, то теория поэтапного формирования умственных действий и понятий, в силу свойственного ей психотехническому характеру, нерасторжимо связана с ней. Н.Ф. Тальзина отмечала, что П.Я. Гальперин руководил ее исследовательской деятельностью, и ее первая научная статья появилась в «Вопросах психологии» в соавторстве с Учителем (так писала Н.Ф. Тальзина – А.Ж.) (Тальзина, 2005, С. 108). Она отмечала, что основы разработанной ею деятельностной теории учения и обучения заложил П.Я. Гальперин. Другой его ученик В.К. Шабельников раскрыл психологический механизм одномоментных мыслительных актов (Шабельников, 2013, С. 271–436). Исследование сокращенных форм зрительного опознания методом поэтапного формирования произвел А.И. Подольский, тоже ученик Петра Яковлевича. О.Я. Кабанова разработала обобщенный метод овладения речью на немецком языке (умение говорить, писать, аудировать, читать) (Кабанова, 2009). Под руководством П.Я. Гальперина Л.Ф. Обухова выполнила ряд работ по критическому анализу концепции Ж. Пиаже (Обухова, 1981). Метод поэтапного формирования, как мы уже упоминали, успешно применяется в медицине при работе по восстановлению нарушений речи, памяти, мышления. Примеры можно было бы продолжать. Всюду, где речь идет о формировании индивидуального опыта, действует общий закон о поэтапном характере этого процесса, так тщательно изученный в исследованиях П.Я. Гальперина и его последователей.

## Литература:

- Васильев Ф.Е. Методологический анализ в психологии. – Москва : Смысл, МГППУ, 2003.
- Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Л.С. Выготский. Собр. соч. В 6 тт. Т.1. – Москва : Педагогика, 1982. – С. 291–436.
- Гальперин П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии : материалы к курсу лекций / П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, С.Н. Карпова. – Москва : Изд-во МГУ, 1978. – 118 с.
- Гальперин П.Я. Введение в психологию. – Москва : Издательство Моск. ун-та. – 1976.
- Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – Москва : Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
- Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» : доклад, представленный на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Москва : Изд-во МГУ, 1965. – 51 с.
- Гальперин П.Я. Психология как объективная наука : Избр. психол. тр. / под ред. А. И. Подольского; – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : Ин-т практ. психологии, МОДЭК, 1998. – 479 с.

- Ждан А.Н. П.Я. Гальперин как теоретик и методолог психологической науки. – Национальный психологический журнал. – 2012. – № 2(8). – С. 14–18.
- Ждан А.Н. Факультет психологии Московского университета имени М.В. Ломоносова (1966–2016) // Вопросы психологии. – 2016. – № 5. – С. 114–125.
- Зельдович Я.Б. Социальное общечеловеческое значение фундаментальной науки // Вопросы философии. – 1985. – № 6. – С. 57–62.
- Зинченко В.П. П.Я.Гальперин: от действия с заданными свойствами к свободной мысли // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 120–134.
- Кабанова О.Я. От звука к речи : учебное пособие по немецкому языку для вузов. – Москва : Фак. психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, 2009. – 359 с. : ил.
- Леонтьев А.Н. Заметки о книге П.Я.Гальперина «Введение в психологию» // А.Н.Леонтьев Философия психологии: из научного наследия / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А.Леонтьева. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1994. – С. 259–262.
- Обухова Л.Ф. Возрастная психология : учебник для вузов. – Москва: Высшее образование; МГППУ, 2006.
- Обухова Л.Ф. П.Я. Гальперин среди современников // Вопросы психологии. – 2014. – № 2. – С.65–75.
- Обухова Л.Ф. Теория П.Я. Гальперина – становление новой отрасли психологии // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 4. – С. 4–10.
- Степанова М.А. Историческое значение общепсихологической теории П.Я.Гальперина // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 1. – С. 112–123.
- Талызина Н.Ф. «Уверена, что будущее психологии за деятельностным подходом» (подготовил В.И. Артамонов) // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 4. – С. 108.
- Управляемое формирование психических процессов : сборник статей / под ред. проф. П.Я. Гальперина. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1977.
- Шабельников В.К. Функциональная психология : формирование психологических систем, психика как функциональная система, формирование быстрой мысли, социо-биосферная детерминация личности : учебник для студентов высших учебных заведений. – Москва : Акад. Проект, Культура, 2013. – 590 с. : ил., портр.
- Galperin, P.Ya. (1969). Stages in the development of mental acts. In M. Cole & I. Maltzman (Eds.) *A handbook of contemporary soviet psychology*. New York: Basic Book, 249-273.
- Galperin, P.Ya. (1989). Organization of mental activity and effectiveness of learning. *Soviet Psychology*, 27(3), 65–82. doi: 10.2753/RPO1061-0405270365
- Galperin, P.Ya. (1989). Organization of mental activity and effectiveness of learning. *Soviet Psychology*, 27(3), 65–82. doi: 10.2753/RPO1061-0405270365
- Galperin, P.Ya. (1992). Stage by stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 60-80. doi: 10.2753/RPO1061-0405300460
- Galperin, P.Ya. (1992). Stage by stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 60–80. doi: 10.2753/RPO1061-0405300460
- Galperin, P. Ya. (1968). Towards research of the intellectual development of the child. *International Journal of Psychology*, 3 (4), 257–271. doi: 10.1080/00207596808246649
- Podolskiy, A.I. (2009). On Scientific Status and Practical Significance of One Psychological Theory. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2, 187–209.
- Podolskiy, A. (2010) The Galperin's theory of planned stage-by-stage formation as a tool to improve teaching/learning activity. *Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or? Ed. by P. Aunio et al.* Jyvaskyla, Finland, 223–245. 10.11621/pir.2014.0301
- Podolskiy, A.I. (2014). “There is nothing so practical as a good theory”: How to let it work in practice (the case of Galperin's theory). *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(3), 4–12. doi: 10.11621/pir.2014.0301

## References:

- Galperin P.Ya. (1965) The main results of research on the issue of «Development of mental processes and concepts»: a report submitted for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Moscow, Izdatel'stvo MGU, 51.
- Galperin, P. Ya. (1968). Towards research of the intellectual development of the child. *International Journal of Psychology*, 3 (4), 257–271. doi: 10.1080/00207596808246649
- Galperin, P.Ya. (1969). Stages in the development of mental acts. In M. Cole & I. Maltzman (Eds.) *A handbook of contemporary soviet psychology*. New York: Basic Book, 249–273.
- Galperin, P.Ya. (1976) Introduction to psychology. Moscow, Izdatel'stvo MGU.
- Galperin, P.Ya. (Ed.) (1977) Managed development of mental processes: collected papers. Moscow, Izdatel'stvo MGU.
- Galperin, P.Ya. (1978) Vital issues of developmental psychology: course of lectures. Moscow, Izdatel'stvo MGU. 118.
- Galperin, P.Ya. (1989). Organization of mental activity and effectiveness of learning. *Soviet Psychology*, 27(3), 65–82. doi: 10.2753/RPO1061-0405270365
- Galperin, P.Ya. (1985) Teaching methods and mental development of the child. Moscow, Izdatel'stvo MGU, 45.
- Galperin, P.Ya. (1992). Stage by stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 60-80. doi: 10.2753/RPO1061-0405300460
- Galperin, P.Ya. (1998) Psychology as an objective science: selected works. Moscow: Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut; Voronezh, insitutprakticheskoy psikhologii, MODeK, 479.
- Kabanova, O.Ya. (2009) From sound to speech: textbook on the German language for universities. Moscow, Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University, 359.
- Leontiev, A.N. (1994) Notes on P.Ya. Galperin's book «Introduction to Psychology». [A.N. Leont'ev, *Filosofiyapsikhologii: iznauchnogonaslediya*]. Moscow, Izdatel'stvo MGU. 259–262.

- Obukhova, L.F. (2006) Developmental psychology: a textbook for high schools. Moscow, Vysheebrazovanie; MGPPU.
- Obukhova, L.F. (2010) The theory of P. Ya. Galperin – the emergence of a new branch of psychology. [*Kul'turno-istoricheskayapsikhologiya*], 4, 4–10.
- Obukhova, L.F. (2014) P.Ya. Galperin among contemporaries. [*Voprosy psikhologii*], 2, 65–75.
- Podolskiy, A. (2010) The Galperin's theory of planned stage-by-stage formation as a tool to improve teaching/learning activity. *Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or? Ed. by P. Aunio et al. Jyvaskyla, Finland*, 223–245. 10.11621/pir.2014.0301
- Podolskiy, A.I. (2009). On Scientific Status and Practical Significance of One Psychological Theory. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2, 187–209.
- Podolskiy, A.I. (2014). “There is nothing so practical as a good theory”: How to let it work in practice (the case of Galperin's theory). *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(3), 4–12. doi: 10.11621/pir.2014.0301
- Shabelnikov, V.K. (2013) Functional psychology: the development of psychological systems, human psyche as a functional system, the development of quick wit, social biospheric determination of personality: textbook for students of higher educational institutions. Moscow, Akademicheskii Proekt, Kul'tura, 590.
- Stepanova, M.A. (2016) Historical significance of the general psychological theory of P.Ya. Galperin. [*Psikhologicheskijzhurnal*], 37(1), 112–123.
- Talyzina, N.F. (2005) «I am sure that the future of psychology belongs to the activity approach» (prepared by V.I. Artamonov) [*Psikhologicheskijzhurnal*], 26(4), 108.
- Vasilyuk, F.E. (2003) Methodological analysis in psychology. Moscow, Smysl, MGPPU.
- Vygotskiy, L.S. (1982) The historical meaning of the psychological crisis. Coll. Op. In 6 vols. Vol.1. Moscow, Pedagogika, 291–436.
- Zel'dovich, Ya.B. (1985) Social universal significance of fundamental science. [*Voprosy filosofii*], 6, 57–62.
- Zhdan, A.N. (2012) Galperin P. Ya. as a theorist and methodologist of psychological science. *National psychological journal*, 2 (8), 14–18.
- Zhdan, A.N. (2016) Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University (1966–2016). [*Voprosy psikhologii*], 5, 114–125.
- Zinchenko V.P. (2002) P. Ya. Galperin: from action with given properties to free thought. [*Voprosypsikhologii*], 5, 120–134.

# Психика и деятельность. Психический механизм усвоения

З.А. Решетова

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила: 12 июля 2017 / Принята к публикации: 28 июля 2017

## Mind and activity. Psychic mechanism of learning

Zoya A. Reshetova

Lomonosov Moscow State University Moscow, Russia

Received: July 12, 2017 / Accepted for publication: July 28, 2017

Статья посвящена значению проблемы механизмов усвоения для понимания природы психики человека. Усвоение рассматривается как особая деятельность, играющая определенную роль при формировании психики человека в конкретной культурно-исторической обстановке и опосредствованная деятельностью ее формирующей. В работе отражено авторское понимание значения идей, развиваемых психологической теорией деятельности, для установления законов становления и развития психики человека. Дается трактовка диалектических связей мозговых процессов, психики и предметной деятельности, их порождающих. С позиций деятельностной теории вскрываются причины психологических затруднений учащихся и низкой результативности процесса обучения при господстве репродуктивного метода или использования метода проб и ошибок. Предлагается новое понимание известных дидактических принципов научности, доступности, предметности, связи обучения с жизнью и других.

Показаны возможности психологической теории применительно к организации и управлению учебной деятельностью учащегося, повышению активности и сознательности учения, обеспечению роста ее внутренней мотивации. Особое внимание в работе уделено проблеме развития интеллектуальных и творческих возможностей. Автор отстаивает позицию, согласно которой творческие возможности учащегося связаны со способом его обучения. При этом разработчики и педагоги должны приложить усилия для формирования у них системной ориентировки в предмете, прежде всего, в овладении методом системного анализа. Будучи усвоенным, метод системного анализа превращается в общее интеллектуально-развивающее орудие, посредством которого организуется деятельность по решению любых учебных задач с разным содержанием и типом сложности. В обобщающей части работы делается заключение о том, что организация процесса усвоения учащихся как деятельности в ее социальной, сознательно-преобразовательной и смыслообразующей структурах, объяснение им условий его осуществления и значения для формирования их сознания и организации жизни открывают им возможности к самодвижению к вершине человеческого развития – становлению развивающейся личности.

**Ключевые слова:** психологическая теория деятельности, учебная деятельность, усвоение, дидактические принципы, системный анализ, развитие личности.

The paper is devoted to the issue of mechanisms of learning for understanding the nature of the human mind. Learning is regarded as a special activity that is important for developing the human mind in a specific cultural and historical setting and indirect activity. The author's understanding of the ideas developed by the psychological theory of activity for establishing the principles of developing the human mind is highlighted. Interpretation of dialectical connections of brain processes and mind, and also the objective activity that emerges them is provided.

According to the activity theory, the causes of the students' psychological difficulties and the low efficacy of learning within predominant reproductive method or the use of the trial and error method are revealed. Thus, a new understanding of the renowned didactic principles of scientific rigour, accessibility, objectivity, the connection of learning with life and others is offered. The contribution of the psychological theory in organizing and managing the studies, increasing teaching activity and awareness, and the growth of the internal causes of motivation are shown.

Particular attention is paid to the issue of intellectual development and creative abilities. The author believes the creative abilities of the student and the way the latter are taught are interconnected. At the same time, the developers and educators should make efforts to develop in the students a systemic orientation in the subject, primarily mastering the method of system analysis. Once the method of system analysis has been mastered, it becomes a general intellectual and developing tool through which activities are organized to solve any teaching problems with whatever type of content and difficulty level.

Summing up, the organization and disclosure to the student of the process of learning as an activity with its social, consciously transformative and sense shaping meaning, the conditions of its development and their significance for consciousness development and the organization of life, opens the possibility for students to move to the top of the personality development.

**Keywords:** psychological theory of activity, learning activity, mastering, didactic principles, system analysis, personality development.

Человек как существо социальное отличается от животного не только условиями жизни, ее формами, содержанием, способами фиксации и передачи последующим поколениям видового опыта, но и методом воспроизведения последнего инди-

нетически фиксированной программы видового поведения (инстинкт), актуализированный воздействием внешней среды как приспособление к ней. Согласно К. Марксу, животные изменяют природу по «меркам своего вида», решая свои биологические потребно-

«Очеловечивая» природу, создавая и развивая культуру, он и сам при этом развивается как культурный человек, как личность. С помощью предметной деятельности, посредством которой человек включается в общественную жизнь, формируются его новые потребности и виды деятельности, их разрешающие, с новыми целями, средствами и способами выполнения. В этом процессе формируются и развиваются его предметные способности: преобразовательные, познавательные, коммуникативные, эстетические, этические и другие, изменяется его отношения к внешнему миру (объектам природы и социальной действительности) и к самому себе как субъекту деятельности и личности. Своими отношениями, реализуемыми в деятельности, в поведении, человек выделяет себя из окружающего мира, противопоставляет ему и находит свое место и способ существования в нем.

Культура есть специфическая ниша человеческой жизни, порождающая главную исходно родовую способность человека – созидательную предметную деятельность. Последняя не только порождается культурой, но и является универсальной формой ее «присвоения» индивидом, открывая ему смысл человеческой жизни

видом. Культура – хранитель истории развития всех родовых способностей человека и его исторического бытия. В ее объектах «покоятся» все исторически формируемые «сущностные силы» человека: развивающиеся потребности (материальные и духовные), предметная деятельность их разрешающая (ее цели, средства и способы выполнения), способы и виды отражения (мышление и другие способности), мировоззрение и способы освоения мира, уровень развития человека и способы организации им своей жизни. Культура есть спе-

сти врожденными схемами поведения. Человек же не имеет врожденных форм поведения, а его потребности (органические и культурные) являются прижизненно опредмечиваемыми и разрешаются различными видами формируемой предметной деятельности. Человек не рождается с готовыми механизмами «присвоения» как врожденной способностью – предметной деятельностью, опосредованной сознанием. Сознание как высшая форма психического отражения и опосредованность им деятельности формируется прижизненно

Индивид не рождается личностью, он прижизненно становится ею, формируется в процессе предметной деятельности, благодаря которой он в сотрудничестве с другими людьми включается в общественное производство человеческой жизни – культуры. Его формирование в качестве дееспособного, сознательного и творческого соучастника осуществляется системой воспитания и образования через процесс обучения, организацию деятельности по усвоению социально-исторического опыта. В этом процессе происходит «присвоение» индивидом общественно выработанных знаний, умений, способностей, необходимых для него как для члена современного общества, и формирование механизма их усвоения. От того, каким будет сформированный механизм, на что и как субъект будет ориентироваться в объектах как в предмете своей деятельности, будут зависеть и его возможности реального освоения мира (духовного и материального). В этом – главное условие развития и человека, и общественной жизни как формы его бытия.

Сознание как высшая форма психического отражения и опосредованность им деятельности формируется прижизненно и определяется социальными условиями жизни. При этом деятельность является не только средством усвоения объектов материальной и духовной культуры, но и сама становится предметом усвоения как высшая жизненная ценность

цифическая ниша человеческой жизни, порождающая главную исходно родовую способность человека – созидательную предметную деятельность. Последняя не только порождается культурой, но и является универсальной формой ее «присвоения» индивидом, открывая ему смысл человеческой жизни.

Весь индивидуальный опыт животного есть реализация врожденной, ге-

и определяется социальными условиями жизни. При этом деятельность является не только средством усвоения объектов материальной и духовной культуры, но и сама становится предметом усвоения как высшая жизненная ценность.

В отличие от животного, человек не пассивно приспосабливается к жизни своей нише, а активно ее изменяет, целенаправленно и разумно преобразует.

Индивид не может стать полноценной личностью, не овладев нормативами социальной жизни своей эпохи (в любых ее видах и формах), иначе он не может быть включен в общественную жизнь. Но родовая жизнь человека и ее нормативы исторически меняются, причем, на раз-



#### Зоя Алексеевна Решетова –

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.  
E-mail: alpha.pg@mtu-net.ru

ных этапах ее развития разными темпами. Изменяются средства и технологии материального и духовного производства, принципы общественного разделения труда, содержание и способы профессиональной деятельности, возникают новые проблемы и задачи, которые предстоит решать компетентно, квалифицировано, творчески и ответственно. Это предполагает «переоснащение» человека новыми знаниями и умениями и, главное, способом мышления с новым типом ориентировки в жизненной ситуации. Изменяется и система образования в целом – ее цели, содержание, формы и способы обучения. Всякий раз она призвана формировать у учащихся новое, более широкое видение мира в соответствии с достижениями современной науки. Предметом усвоения должны стать не только результативные знания науки, но и способы организации познавательной деятельности и научного мышления, формирование теоретического отношения к действительности. В этом – предпосылки расширения границ «смыслового пространства жизни человека». Но это предполагает формирование нового механизма усвоения как особой деятельности.

Во второй половине XX века, в эпоху научно-технической революции особенно значимым для общественного развития становится человеческий фактор в новом его измерении – в оценке уровня развития человека. Важнейшим показателем развития последнего становится индивидуальная ответственность за результаты своей деятельности и поведения в их отношении к общественной жизни, ее развитию. Поэтому в процессе воспитания и обучения на первый план выступает задача формирования нового отношения к действительности и возможностей человека своей деятельностью ее изменять, преобразуя и свою жизнь, ее устройство и смысл.

Проблема «человеческого фактора» становится приоритетной социальной задачей. Она ставит вопрос о периодическом реформировании системы образования и воспитания, приведения ее в соответствие с новыми социально-историческими реалиями. Она ориентирована, главным образом, не на прагматический, технократический подход, цель которого – развитие производ-

ственных технологий, а на гуманистический – развитие человека, его новых возможностей. На решение этой задачи должны ориентироваться систематически проводимые реформы образования (общего и профессионального). Меняются учебные планы: состав учебных

Предметом усвоения должны стать не только результативные знания науки, но и способы организации познавательной деятельности и научного мышления, формирование теоретического отношения к действительности. В этом – предпосылки расширения границ «смыслового пространства жизни человека». Но это предполагает формирование нового механизма усвоения как особой деятельности

дисциплин, подлежащих усвоению, их объем, содержание и отводимое на их изучение время, вводятся новые средства и методы обучения (компьютер, интернет), изменяются параметры оценки результатов обучения и т.д. Но, к сожалению, пока реформы не затрагивают самого главного – учебной деятельности учащегося, ее организации как познавательной, исследовательской. Она составляет важный момент усвоения, его исходный этап, на котором формируется ориентировочная основа усваиваемых

деятельностью не по применению уже «готового» знания, а по его формированию посредством исследования преобразуемого объекта. Отобранный для усвоения материал должен выступить способом организации учебной познавательно-преобразовательной деятель-

ности учащегося, формирующей знания, умения и способности в их единстве. Это и должно составлять общее содержание любого учебного предмета. Только в таком содержании он открывает перспективу многостороннего освоения объекта и развития способностей самого учащегося. Процесс же усвоения готового знания путем пассивно-созерцательного запечатления фактически не приводит ни к усвоению, ни к развитию. В обучении как совместной деятельности учитель и учащийся выполняют разные функции. Учи-

Отобранный для усвоения материал должен выступить способом организации учебной познавательно-преобразовательной деятельности учащегося, формирующей знания, умения и способности в их единстве. Это и должно составлять общее содержание любого учебного предмета. Только в таком содержании он открывает перспективу многостороннего освоения объекта и развития способностей самого учащегося

умений, структура предметных знаний о преобразуемом объекте, их содержание, функции, формы и способ организации. Именно на этом этапе закладывается конструируемый тип ориентировки в объектах и предопределяется успешность их целенаправленного преобразования. Однако исследовательский этап в обучении учителем не организуется, он формируется стихийно, в ходе попыток учащегося решать задачу без предварительного исследования, дальнейших последовательных преобразований, их оценки и возможной коррекции. Исследовательский результат метода «проб и ошибок» малопродуктивен для формирования адекватной ориентировочной основы усваиваемых умений.

Психологические исследования показали, что механизм усвоения является

тель видит свою задачу в отборе материала конкретной науки для усвоения, его некотором упрощении, систематизации, установлении последовательности усвоения на разных уровнях обучения и его презентации для применения при решении учебных задач. На долю учащегося выпадают другие задачи: «внимательно» слушать сообщаемое учителем (или читать учебник), «хорошо запоминать», «осмысливать», «понимать» и «применять» усвоенное при решении учебных задач. Критерием усвоения является решенная задача и вербальное воспроизведение учебного текста. Но учащийся не умеет внимательно слушать, осмысленно применять заученное, не умеет анализировать материал, выделять в нем главное и второстепенное, не может планировать свою деятельность и контролировать ее

исполнение. Ни одному из этих учебных умений его не учат. Он их приобретает самостоятельно посредством уже упоминавшегося нами метода «проб и ошибок», но при этом, не выделяя каких-либо «правил», не планируя никакой программы организации своей деятельности.

В значениях языка (слова) кристаллизована и абстрагирована в обобщенном виде социально-историческая практика – предметная деятельность человека в ее разных формах, видах и развитии. Поэтому использование языка, речи как средства организации деятельности в процессе ее усвоения и есть способ раскрытия самих значений слова, его понятийного содержания

**Процесс усвоения** есть сложная преобразовательная-познавательная деятельность субъекта с объектом, требующая определенной организации – программы системного исследования объекта и выявления его существенных свойств как условий решаемой задачи: анализа структуры функций целого и составляющих его элементов, внешних и внутренних связей системы, уровней строения и т.д. Целенаправленное формирование ориентировки учащегося на системную организацию исследуемого (преобразуемого) объекта и самой деятельнос-

том образа и деятельности с ним становятся знаково-символические системы, прежде всего, система естественного языка, речи, речевого общения. В значениях языка (слова) кристаллизована и абстрагирована в обобщенном виде социально-историческая практика –

предметная деятельность человека в ее разных формах, видах и развитии. Поэтому использование языка, речи как средства организации деятельности в процессе ее усвоения и есть способ раскрытия самих значений слова, его понятийного содержания. Усваиваются, становятся содержанием мысли субъекта, не «готовые» (выработанные социально-исторически) речевые значения слова во всем богатстве своего объективного понятийного содержания, а то их содержание, которое «вычерпывается» организуемой предметной де-

Использование педагогией открытых психологических закономерностей усвоения как особой деятельности имеет принципиальное значение для содержательной разработки дидактических принципов и предупреждения возникновения трудностей и проблем в обучении

ти с ним есть главное условие формирования способностей всестороннего освоения мира. В этом процессе внешне развернутая предметно-чувственная преобразовательная деятельность приобретает свою превращенную, идеализированную форму деятельности внутренней, психической, «умственной» с образами объектов, представленных в понятиях. Роль деятельности в обучении заключается в превращении внешней деятельности (с объектами) во внутреннюю (с образами объектов – понятий), ее объективного содержания – в субъективную мысль, материальной деятельности – в идеальную (в знаках), не психического – в психическое. Внешняя предметно-преобразовательная деятельность строит свой прообраз как внутреннюю деятельность «в поле образа» (П.Я. Гальперин), при этом субстра-

тельностью субъекта. Именно на это содержание и ориентируется субъект, усваивая умения решать задачи. Успешное применение мысли к «делу», ее адекватность, соответствие решаемой задаче становятся усвоенным знанием, «оседающим», объективированным в продукте деятельности как ее ориентировочной основе, составляющей психологическое содержание усвоенного умения.

**Посредством категорий:** цель, предмет, средства, способ выполнения, продукт раскрываются особенности любого вида деятельности в абстрактно-обобщенной форме как системно-структурного образования – целостности с элементами, обозначенными данными категориями. Цель является задачей, в которой «искомое» находится через отношение соответствия и причинно-следственных связей ее элемен-

тов. Предметная структура деятельности характеризует особенности любого вида деятельности, в том числе и познавательной (учебной). Учебно-познавательная деятельность формирует образ объекта как предмета деятельности с результатом в форме знаний о нем, на которые необходимо ориентироваться, усваивая умения. Ориентировка на общую структуру деятельности и ее особенности, раскрываемые при преобразовании объекта, в процессе интериоризации превращается в структуру умственной деятельности, определяющую решение познавательной задачи, и выражает сформированную интеллектуальную способность субъекта.

**Усвоение знаний, умений и способностей** к их приобретению есть единый процесс, связанный с формированием познавательной деятельности. Формирование ее как исходного этапа общего механизма усвоения есть главная задача обучения. Без надлежащей организации познавательной деятельности как исследовательской решение задач вызывает у учащихся известные трудности. Они возникают не потому, что знания «не применяются», а потому, что объективно необходимые знания (об общей структуре предметной деятельности и ее особенностях в разных видах задач) не формируются.

**Психологические исследования** процесса ориентировки, ее формирования и развития открывают возможность управляемого формирования интеллектуальных структур (типа ориентировки мышления), которые устраняют обычные трудности учащихся и создают предпосылки творческой активности, поиска и нахождения решения задач новым способом.

**Использование педагогией** открытых психологических закономерностей усвоения как особой деятельности имеет принципиальное значение для содержательной разработки дидактических принципов и предупреждения возникновения трудностей и проблем в обучении. В конце прошлого века в педагогике развернулись исследования с заявкой на новые подходы в обучении: деятельностный, системный, системно-деятельностный, личностный и др. Однако надежды на перспективность данных

подходов не оправдались. Они не обеспечили открытия эффективных путей успешного усвоения и возможностей многовариантного творческого решения задач в процессе обучения. Стихийно формируемый механизм усвоения сохраняет прежние проблемы: неполноценное усвоение, неуспеваемость, отсутствие познавательной мотивации к обучению, неорганизованная познавательная деятельность учащегося и низкий уровень его развития.

### Развитие учащегося в обучении

Развитие учащегося в обучении является важнейшей проблемой образования. На отношения обучения и развития нет единой точки зрения ни в психологии, ни в педагогике. Можно выделить три направления, в рамках которых развиваются основные точки зрения: натуралистическая, эмпирическая, деятельностная.

Натуралистическая точка зрения исходит из того, что обучение не имеет отношения к развитию, оно лишь «подстраивается» под его наличный уровень, не влияя на развитие.

Другая точка зрения – эмпирическая полагает, что обучение является формой развития, но при этом движущие силы развития, его механизм остаются скрытыми принципами «черного ящика». Она исходит из эмпирического факта влияния «входа» на «выход» (результат) – организация внешних условий: содержания обучения, способа презентации учебного материала учащемуся, его доступность для понимания, типы предлагаемых задач и другие оказывают влияние на успешность усвоения материала и, тем самым, на развитие учащегося. Этот факт стал основанием для учителя видеть свою задачу, главным образом, в переработке отобранного для усвоения материала в учебный предмет и его дальнейшее изложение (в лекциях, учебнике, программах, учебных задачах). Содержание отобранных научных знаний упрощается, систематизируется, иллюстрируется наглядным материалом, адаптируется к наличному опыту, уровню развития учащегося.

Третья точка зрения выражает деятельностный подход к усвоению. Она

полагает, что не всякое обучение развивает, а то, которое организует и управляет процессом усвоения как деятельностью, формирующей ориентировочную основу усваиваемых умений в характеристиках, выражающих предметные способности. Развитие обуславливает

Развитие обуславливает не сам по себе учебный материал (его содержание), а организуемая ориентировочно-исследовательская деятельность учащегося с ним с целью формирования знаний, ориентирующих дальнейшее его преобразование как умение, с новыми целями и способами их достижения

не сам по себе учебный материал (его содержание), а организуемая ориентировочно-исследовательская деятельность учащегося с ним с целью формирования знаний, ориентирующих дальнейшее его преобразование как умение, с новыми целями и способами их достижения. Движущие силы развития и новые возможности субъекта в духовном и материальном освоении мира определяются деятельностью, направленной на формирование способности к самостоятельной организации разнопредметного освоения объекта. И потому в исследовании объект должен выступить не сам по себе, в своей скрытой «самости», а как предмет деятельности субъекта в обобщенной форме, открывающей свои свойства, строение, связи и отношения, существенные для ориентирования на них в каждом случае его преобразования.

Формирование ориентировки на общее системно-структурное строение разных видов деятельности, выраженное определенными категориями языка, открывает возможность осознания, понимания и обобщения деятельности и, тем самым, открывает возможность для самостоятельной организации учащихся при освоении знаний.

Деятельностный подход к обучению рассматривает организацию процесса усвоения в форме сознательной, целенаправленной исследовательской деятельности учащегося, формирующей ориентировочную основу усваиваемых умений как способность «производить» для них объективно необходимые знания. Тем самым открываются перспективы развивающего обучения.

Проблема усвоения в обучении в настоящей работе излагается с позиций

деятельностного подхода на базе исследований, которые проводились под руководством автора.

### Психологическая теория деятельности

С момента выделения психологии из философии и ее превращения в самостоятельную науку (середина XIX в.) она почти столетие мучительно пробиравалась к тайнам психического отражения, сознания, не находя своего предмета и объективного метода его изучения. Имея методологическое наследие в виде субъективно-идеалистической философии и интроспективный метод изучения «явлений сознания» она не могла обрести статуса конкретной науки о сознании и претендовать на научное изучение психики человека. Дальнейшие поиски материальных истоков сознания и объективного метода его изучения приводили психологию в лоно других наук: физиологии мозга (физиологическая психология), биологии поведения («поведенческая психология» бихевиоризм), социологии (социологическая психология). Но ни в одном случае психология не могла выйти на собственный «субстрат» сознания и предмет его психологического изучения. Она оказалась не в состоянии понять особенности психического отражения, его отличие от других форм и уровней отражения: физиологического, биологического, социального, найти звено, связывающее материальное и идеальное, общественное и индивидуальное, объективное и субъективное. Психология как конкретная наука о сознании – высшей форме психического отражения оказалась без своего предмета и метода. Объективная реальность, порождающая субъективные «явления сознания» как психическое отражение, его необходимость, функции и механизм, оказалась для нее закрытой.

Эта реальность – предметная деятельность субъекта – была открыта со-

ветскими психологами. Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, А.А. Запорожец, Д.Б. Эльконин обратились к марксизму, методологии диалектического и исторического материализма, к теории отражения и анализу высшей его формы – сознания, его развитию. Принципы диалектико-материалистической теории познания дали возможность осознать методологический кризис психологической науки, без преодоления которого ее дальнейшее развитие было невозможным.

Предметная деятельность своим продуктам имеет не только преобразованный объект, но и психическое отражение процесса его преобразования – его образ как внутреннюю деятельность, ориентирующую субъекта в освоении объектов внешнего мира и организации своей жизни

**Новые методологические ориентиры** направили исследования психологов на выявление и изучение объективной реальности, выступающей субъективно в психических явлениях. Стали изучаться следующие моменты:

- природа психических процессов (их происхождение функции, детерминизм);
- эволюционное развитие психики животных, антропогенез;
- специфика человеческой психики и особенности ее развития (опосредованность предметной деятельностью субъекта и речевым общением, усвоение индивидом социально-исторического опыта посредством предметной деятельности как форма его психического развития);
- отношения и взаимосвязи в системе человеческой жизни: деятельность – сознание – личность, динамика их развития в онтогенезе.

Исследования, проводимые в рамках каждого из этих направлений, внесли свой вклад в становление и развитие общей теории психики человека как основания новой психологической науки о сознании. Они способствовали формированию нового представления о ее предмете и методе. 1930–40-е годы знаменовали новый этап развития психологии – этап преодоления методологического кризиса, который открывал перспективы и ее теоретического развития, и использования результатов исследования на практике. К середине XX

в. был сформирован методологический каркас теории психики. Стала интенсивно развиваться психологическая теория деятельности (ПТД), выступившая фундаментом новой экспериментальной психологии как объективной науки о человеке – субъекте деятельности, сознания, личности. «Анализ деятельности и составляет решающий пункт и главный метод научного понимания психического отражения, сознания» (Леонтьев, 1975, URL: <http://nv-shulenina.narod.ru/leontiev.pdf>). Развиваемые этой тео-

рией исходные идеи могут быть представлены рядом положений.

**Источником**, порождающим психику человека и определяющим ее содержание, структуру, функции, виды, формы, способ функционирования и развития, является предметная деятельность субъекта с объектами внешнего мира как форма его жизнедеятельности в социальных условиях. Эти отношения психики и деятельности, их взаимосвязи, опосредования и взаимопревращения составляют предмет и метод психологии.

Деятельность есть форма порождения, разрешения и развития всего многообразия специфических человеческих предметных потребностей (материальных и духовных), являющихся основанием и смыслом жизни. Потребность выражает себя в разных формах: как дискомфортное состояние субъекта, переживаемое в качестве еще неопределенной потребности, как реальный предмет, разрешающий нужду – определенная потребность, как образ предмета потребности – мотив, побуждающий к целенаправленной деятельности «присвоения» предмета потребности (разрешение потребности), и как сам процесс деятельности. Объект, преобразующийся в предмет потребности (цель в условиях ее достижения) выступает как продукт деятельности, в котором «покоятся» и потребность, и условия ее разрешения. Деятельность при этом в качестве направленной формы активности

человека приобретает свое атрибутивное свойство предметности.

**Предметная деятельность** своим продуктом имеет не только преобразованный объект, но и психическое отражение процесса его преобразования – его образ как внутреннюю деятельность, ориентирующую субъекта в освоении объектов внешнего мира и организации своей жизни. Предметная деятельность – это «единица жизни, опосредованная психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что она ориентирует субъекта в предметном мире» (там же).

**Психика** или сознание, или внутренняя деятельность «в уме» является производной от внешней материально-чувственной преобразовательной деятельности субъекта, ее превращенной, идеализированной формой, отражающей объект и деятельность с ним в образах (перцептивных, понятийных, предметных знаниях). При этом процесс преобразования объекта выступает в разных функциях: познавательной – как форма его исследования, исполнительно-преобразовательной («деловой») – как преобразование объекта в предмет потребности, ориентировочной – как форма использования предметного содержания образа (знаний) в функции ориентировочной основы деятельности (ООД) органа, регулирующего преобразование объекта. Предметная деятельность – процесс, порождающий и опосредующий психику. Она сама, опосредованная ею, формируется и функционирует как естественный акт жизни субъекта в единстве внешней и внутренней ее форм и указанных функций и является специфической формой человеческой жизни.

**Психическое отражение** объекта и деятельности с ним протекает как процесс взаимопереходов внешней и внутренней форм деятельности. Происходит превращение внешней (материальной) деятельности с объектами во внутреннюю (идеальную) деятельность с их образами (процесс интериоризации) и обратно – из внутренней деятельности во внешнюю. Эти взаимопереходы опосредуются средствами языка, речевого общения. Посредством языка предметная деятельность организуется как внешняя,

переносится во внутренний план, становится формируемым «планом сознания» и функционирует как умственная деятельность, представляя этапы интериоризации деятельности. Экстериоризация внутренней деятельности во внешнюю происходит в формах:

- а) ее ориентировочной основы – органа, регулирующего преобразование объекта;
- б) «покоящегося» в продукте деятельности ее психического содержания (ООД);
- в) знаний и мыслей, сообщаемых в речевом общении.

Сознание как специфически человеческая психическая форма отражения возникает в социальных условиях жизни, труда, его разделения и профессионализации, возникновения языка как средства общения, развития общественных отношений. Разные виды труда являются разными видами производства предметов общественных потребностей (материальных и духовых) и форм общественного сознания (мировоззрение, наука, искусство, идеология, право, мораль и т.д.), опосредующих жизнь людей, общества и отражающих уровень развития культуры и личности человека.

Сознание индивида формируется и развивается организуемой в процессе жизни (воспитания и обучения) предметной деятельностью, направленной на усвоение современной культуры, воплощающей исторический итог человеческого опыта и развития родовых способностей человека. Как предмет усвоения культура выступает «сущностными силами» человека в форме: знаний, умений, способностей, разных форм и видов деятельности, форм поведения, общения и отношений между людьми в социально-исторических нормативах. Мерой и формой их «присвоения» характеризуется сознание индивида, уровень его развития. Усвоение есть особая деятельность, превращающая родовые «сущностные силы» человека в способности, знания, сознание индивида. «Нечто» осознается, выражаясь через систему общественно выработанных знаний» (Рубинштейн, 1959, URL: <https://www.psyoffice.ru/9/rubin01/txt01.html>). «Сам же процесс усвоения выступает как «деятельность, направленная на исследова-

ние окружающего и его отражения в голове» (Запорожец, 1960, URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=26480>).

Объект и деятельность, отраженные в форме образов, выступают субстратом психического отражения, сознания. Образ подобен объекту, но не тождественен ему. Он избирательно отражает объект, его свойства и выступает в качестве предмета деятельности, выражая ее мотивы, цели, задачи и результат. И потому содержание образа как отражение объекта является субъективно-индиви-

Объект и деятельность, отраженные в форме образов, выступают субстратом психического отражения, сознания. Образ подобен объекту, но не тождественен ему. Он избирательно отражает объект, его свойства и выступает в качестве предмета деятельности, выражая ее мотивы, цели, задачи и результат

дуальным. Деятельность, ориентированная субъективным образом объективного мира, связывает человека с миром и определяет способ, качество и смысл его жизни.

Сформированная система образов (предметных знаний), регулирующая преобразовательную деятельность, как ориентировочная основа деятельности (ООД) имеет ряд существенных свойств (параметров), показатели которых определяют результат решаемых индивидом предметных задач. Главными из них являются: адекватность, соответствие предметного содержания ООД объективной реальности (решаемой задаче, целям и условиям ее достижения), мера полноты отражения объективных условий задачи (полная, неполная), уровень обобщенности (ориентировка на общее как существенное, уровень и мера рефлексивности (отражение отношений и связей психической и преобразовательной форм деятельности (их функций, свойств, структур, продукта), а также формы освоения: внешняя – материально-чувственная (перцептивная), речевая – словесно-понятийная и «умственная» – в значениях слов (свернутая «бессловесная» внутренняя речь).

Движущие силы развития человека в его предметной деятельности, которая в процессе усвоения формирует регуляторный орган – ориентировочную основу умений и общий психический механизм предметных способностей

и поведения. Развивающий тип ООД – это ориентировка на объективные, существенные и общие для решения жизненных задач свойства объектов и их особенности, которыми они отличаются в разных видах и формах деятельности. Формирование такого инвариантного типа ориентировки происходит в организуемой деятельности усвоения, которая, согласно А.Н. Леонтьеву, есть «механизм механизмов» – общий механизм формирования всех психических способностей индивида. Формирова-

ние деятельности в процессе усвоения как исследовательской, «конституирующей» психическую деятельность ООД усваиваемых умений и способностей многопредметного освоения объектов, является главным условием развивающего типа обучения и воспитания личности. «В отличие от животных психика человека вся задается извне и все ее структуры подлежат усвоению. Верно, что усвоение происходит только через собственную деятельность, но она сама должна быть сформирована, а следовательно, и организована» (Гальперин, 2015, URL: [http://www.e-reading.club/chapter.php/1044788/35/Galperin\\_-\\_Vvedenie\\_v\\_psihologiyu.html](http://www.e-reading.club/chapter.php/1044788/35/Galperin_-_Vvedenie_v_psihologiyu.html)).

Предметная деятельность как процесс объективный, подлежащий усвоению, и как процесс субъективный – усвоенный индивидом (умение) есть система функционально разных, взаимосвязанных и взаимопосредующих компонентов. Это ориентировочно-исследовательские (исследование, планирование и ориентирование преобразовательной деятельности), исполнительно-преобразовательные (преобразование объекта соответственно мотиву-цели, исследовательскому результату и намеченному плану), контрольно-коррекционные (контроль, оценка выполняемых действий, их нормативности, промежуточных и конечного результатов, а при отклонении от норм – коррекция) компоненты. Они есть «образующие» ес-

тественную целостность деятельности человека в ее качественных характеристиках: разумности, продуктивности.

кодированная ими, формируемая извне предметная деятельность субъекта, которая и порождает свою внутреннюю

дование процесса усвоения как деятельности «имеет принципиальное, ключевое значение для понимания формирования человеческой психики. Поскольку ее главная особенность состоит в том, что она развивается не в порядке приспособления наследственного видового поведения к изменчивым элементам среды, а представляет собой продукт передачи и присвоения индивидами достигнутый социально-исторического развития, опыта предшествующих поколений людей» (там же).

Поведение человека изучается не как совокупность ответных врожденных реакций на воздействующие раздражители среды, без психики (бихевиоризм), а как приобретаемая субъектом способность психической регуляции своих отношений и взаимодействий с внешним миром, как направленная форма его активности – предметная деятельность

Только деятельностная психология смогла проникнуть в тайны сознания, которые были недоступны для всей прежней классической психологии во всех ее вариантах.

Указанными положениями не исчерпывается все богатство идей развиваемой психологической теории деятельности, их значение для развития психологической науки и ее практической востребованности. Выделено главное для ее статуса как психологической научной теории. На новых методологических позициях психология обретает свой предмет и метод изучения психики, позволяющие объяснять, прогнозировать психические процессы и управлять их формированием. Предмет психологии – не «явления сознания», выступающие интроспективно, а реальные объективные отношения, взаимосвязи и опосредования психики и предметной деятельности как форма жизнедеятельности человека. «Деятельность входит в предмет психологии, но не своей «частью» или «элементом», а своей функцией – функцией полагания субъекта в предметной действительности и ее превращение в форму субъективности» (Леонтьев, 1975, URL: <http://nvshulenina.narod.ru/leontiev.pdf>).

форму «в уме» как уже новую форму отражения – сознание. «В уме» – не значит – мозгом. Сознание – высший этап развития отражения, и как идеальная форма отражения в образах отличается от материальных уровней и форм: физического, биологического, физиологического. Сознание порождается не мозгом, а другим субстратом – предметной деятельностью субъекта, опосредованной социально – речевым общением, исторически выработанными значениями слов. Физиологические процессы мозга – предпосылка, а не причина возникновения того, что создается деятельностью субъекта – предметной «картины мира», «образа мира», отношения индивида к миру, к другим людям и к самому себе как субъекту деятельности, сознания и личности. Образ мира и образ себя в мире, своего «Я» нужны не мозгу для его жизнеобеспечения, а субъекту для его жизнедеятельности, преобразования мира, жизни и саморазвития.

Введение в психологию категории деятельности заложило новый теоретический фундамент ее построения как самостоятельной науки с новым предметом и методом изучения психики человека, сознания. Оно определило ее концептуальный аппарат и ведущую проблематику исследований.

Предметная деятельность в психологии выступает в двух ипостасях: как объяснительный принцип психических процессов и как предмет психологического исследования (в ее отношении к психике). Это определяет проблематику не только теоретических, но и прикладных исследований, открывая по мере ее развития широкие перспективы востребованности психологической науки практикой. Во второй половине XX века психология становится специализированной наукой, используемой многими отраслями практики. Возникают психология труда, инженерная психология, педагогическая психология, возрастная, социальная, девиантная, медицинская, космическая и другие.

Введение в психологию категории деятельности заложило новый теоретический фундамент ее построения как самостоятельной науки с новым предметом и методом изучения психики человека, сознания. Оно определило ее концептуальный аппарат и ведущую проблематику исследований

Поведение человека изучается не как совокупность ответных врожденных реакций на воздействующие раздражители среды, без психики (бихевиоризм), а как приобретаемая субъектом способность психической регуляции своих отношений и взаимодействий с внешним миром, как направленная форма его активности – предметная деятельность.

Психика в качестве «свойства мозга» изучается не как порождаемая непосредственно его нервными процессами (физиологическая психология), а как реализуемая и информационно-за-

Задача новой психологии – изучение содержания, форм и уровней деятельности индивидов, особенностей ее структур и микроструктур, которыми строится «образ мира» и своего «Я» в мире. Формирование механизма усвоения как деятельности с планируемыми характеристиками, порождающими единую систему психических процессов (интеллектуальных, эмоциональных, волевых) как целостное образование для задач ориентировки субъекта в преобразовании объекта, является объективным, научным методом изучения психики. Иссле-

### Усвоение социально-исторического опыта как способ формирования и развития психики человека

С возникновением человека и его выделением из животного мира изменилась вся система его жизни: «среда», потребности, форма активности (способ поведения), психическое отражение (его со-

держание, форма, механизм развития) и тип взаимодействия с внешним миром. Формой жизни человека стал труд – совместная, распределенная между участниками деятельность, производящая и потребляющая предметы общественных потребностей, и порождающая сами новые потребности. «Средой» стала новая реальность – не естественные объекты природы, непосредственно обеспечивающие его существование, а социальные условия: культура, результаты коллективного труда – предметы материальной и духовной культуры. В них представлена преобразованная «очеловеченная» природа – итог социально-исторического развития и сам человек, ее преобразователь, сформированные его родовые способности. Философы называют культуру вторым «неорганическим телом» человека. Его способности, знания, сознание, психика в целом развиваются уже по другим законам – не по эволюционно-биологическим, а по социально-историческим.

Социальные условия жизни человека изменяют его потребности и форму активности, психическое отражение и его механизм. Активность принимает форму целенаправленной предметно-преобразовательной деятельности, опосредованной социальными мотивами, а психика – форму сознания, отражающего мир, человеческую деятельность и ее результаты в понятиях, значениях языка. Формой сознания является самосознание – отражение индивидом самого себя, своего «Я» и выделение себя из всего остального в мире. Деятельность человека и его психика исторически меняются, но их взаимосвязи и взаимопосредования при этом не разрушаются, отношения их соответствия и детерминизма сохраняются. Деятельность формирует психику как свой прообраз (внутреннюю форму), а сознание в качестве психического регуляторного органа ориентирует и корректирует преобразование объекта, его превращение в предмет потребности. Таким образом, психика (сознание) и деятельность генетически и функционально сосуществуют в единстве.

Возникновение языка, речи как знаково-символической системы в ее информационно-кодирующей функции, отражающей объективную реальность,

знаменовало переход человека к идеализированной форме отражения мира и самого себя в мире. Слово как знак

Он имеет самое длинное детство, когда его жизнь поддерживается только с помощью взрослого. Родившийся младенец

Язык, речевое общение как явление социальное не только выступает средством организации общественной жизни, но и является ее порождением. Язык (понятие), став субстратом мысли и средством общения людей, приобретает другие важные функции: фиксации и хранения социокультурного опыта, передачи его последующим поколениям индивидов

своим значением (понятием) не только дает «имя» предмету, выделяя его из других, но и выражает его определенность как носителя некоторых свойств, связей и отношений с другими предметами. Без опосредования языком невозможна была бы предметная деятельность ни в ее внешней, практической форме с объектами, ни во внутренней форме – с их образами в качестве психической деятельности. В значениях языка отражена история развития всей общественной практики, ее материально-практических и теоретико-познавательных форм деятельности, преобразующих объекты и производящих знания о них. Язык, его структура, лексика, семантика развиваются как отражение общественной практики. Человек как существо, обладающее сознанием, производит не только материальные орудия своей внешней деятельности, преобразующей мир, но и порождает средства своей внутренней, духовной жизни – орудия мышления, язык, речь.

Обмениваясь собственным внутренним опытом, люди могут вносить коррективы в свою жизнь: внутреннюю (духовную) и внешнюю (практическую), изменять деятельность, поведение, отношение друг к другу и к самому себе. Вместе, сообщая они могут ближе подойти к познанию истины (объективной реальности) и организовать свою жизнь более разумно. Язык, речевое общение как явление социальное не только выступает средством организации общественной жизни, но и является ее порождением. Язык (понятие), став субстратом мысли и средством общения людей, приобретает другие важные функции: фиксации и хранения социокультурного опыта, передачи его последующим поколениям индивидов.

Человек появляется на свет самым беспомощным существом из всех животных.

не может управлять движениями своего тела, работой органов чувств, не владеет речью, не умеет ни воспринимать речь, ни говорить, ни мыслить. У него вообще еще нет ничего человеческого, кроме телесной организации. Человеком он формируется прижизненно, и каким он станет, как личность, зависит от его воспитания и обучения, от форм и способов включения в общественную жизнь. Его психические способности и возможности, их развитие не «записаны» в геноме, а задаются извне той исторической эпохой общественной жизни, в которой он родился и живет. Индивиду в процессе воспитания и обучения предстоит усвоить социальные нормативы своей эпохи, разные виды и формы деятельности, способы общения, поведения, отношения к другим людям, без чего он не может стать полноценным членом общества, личностью. В процессе жизни индивид усваивает не только некоторую совокупность исторически выработанных знаний, умений, навыков, но и обретает механизм их усвоения как особую деятельность. Ее функции – превращать объективную предметную реальность в формы субъективности: знания, умения, способности, сознание индивида, а субъективную форму – объективировать в отчуждаемом продукте деятельности, поступающем в общественное обращение и создающем новую реальность человеческого бытия. Сформированная (усвоенная) способность индивида к поиску и нахождению способа организации деятельности с ООД, адекватной решаемой задаче, есть источник порождения его новых потребностей, мотивов и видов деятельности. Такая способность является показателем истинно человеческого развития индивида.

А.Н. Леонтьев отмечает: «Иная личность, с иной судьбой складывается, ког-

да ведущий мотив-цель возвышается до истинно человеческого и не обособляет человека, а сливает его жизнь с жизнью людей, их благом» (Леонтьев, 1975, URL: <http://nv-shulenina.narod.ru/leontiev.pdf>). Это «слияние» жизни индивида через деятельность с жизнью других людей формирует его сознание, личность, делает его человеком. Важнейшим условием социокультурного развития общественной жизни является организация системы воспитания и образования человека, формирующей его личность, и организация процесса его обучения, обеспечивающего усвоения им всего человеческого.

На степень успешности решения этой задачи оказывают влияние содержание и методы обучения (организация деятельности усвоения). Дидактическая теория призвана ориентировать практику обучения соответствовать следующим главным принципам. Принцип «связи обучения с жизнью» – обучать тому, чего требует жизнь современной эпохи. Принцип «научности» – отобранное содержание обучения (знания, умения, подлежащие усвоению) должны быть научно достоверными. Принцип «предметности» – учебный материал организуется как относящийся к предмету конкретной науки и представляет собой соответствующую учебную дисциплину. Принцип «доступности» – учебный материал разрабатывается применительно к разным уровням обучения с возможностью его последовательного и преемственного усвоения. Принцип «всестороннего развития личности» – содержание учебного материала должно формировать предметные знания о мире (природе, обществе, человеке), обеспечивающие возможность их практического использования для освоения мира и разностороннего развития личности учащегося. Принцип «активности, познавательности» – формирование возможности самостоятельно управлять своей деятельностью при усвоении знаний и умений, что придает им социальность.

Периодически проводимые реформы, направленные на коррекцию системы образования (общего и профессионального) соответственно исторически меняющимся требованиям к подготовке молодого поколения, вносят изменения и в содержание, и в методы обучения. Изменяются учебные планы, включают-

ся новые учебные дисциплины, меняется объем и содержание изучаемых дисциплин, их соотношение в общем учебном плане, логика их изложения. Вводятся новые средства обучения: телевидение, компьютер, интернет, перерабатываются учебники и учебные пособия. Изменяются параметры оценки усвоения материала и общей эффективности результатов обучения в целом. Однако практика обучения всегда отстает от планируемых изменений, иногда различия в показателях бывают значительными. Главной причиной этого является медленное освоение педагогикой достижений современных наук (социологии, диалектической логики, психологии, кибернетики, теории информации, системного анализа и других). Недостаточная научность разработываемых принципов и методов обучения и связанные с этим проблемы обучения принимают хронический характер. С их накоплением периодически возникают кризисы системы образования, требующие реформ.

Педагогику не без оснований считают наукой слабо развивающейся. Она значительно отстает от уровня развития других наук (в том числе и психологии), плохо ассимилирует достижения современной психологии: психологическую теорию деятельности, психологические закономерности усвоения и развития. Без этого не может быть ни научно обоснованного построения учебного предмета, ни выбора эффективных методов обучения, ни правильного управления учебным процессом в целом и достижения требуемых результатов. К тому же проводимые реформы образования пока непосредственно не затрагивают главное звено обучения – организацию самого процесса усвоения как деятельности познавательной, исследовательской, формирующей механизм усвоения, обеспечивающий возможность по-новому учиться и осваивать мир.

### **Организация и формирование деятельности усвоения и приемы обучения и воспитания**

Процесс обучения есть совместная деятельность обучающего и обучаемого, выполняющих разные функции. Главной

задачей этого процесса является планомерная организация усвоения знаний и умений учащимися, формирование и развитие механизма усвоения. Основанием этого процесса является формирование учебной познавательной деятельности учащегося, ее интериоризация (превращение во внутреннюю, «умственную» деятельность) и выполнение ею ориентировочно-исследовательской функции при усвоении умений, другими словами, формирование ориентировочной основы усваиваемой деятельности (ООД). Сформированный механизм усвоения определяет уровень и меру всего присваемого: знаний, умений, способностей и, тем самым, уровень развития учащегося. В конечном итоге у него формируется механизм усвоения с возможностью учиться – приобретать (усваивать) новые знания и умения, самостоятельно организуя свою учебную деятельность. Сформированный механизм усвоения и есть механизм развития учащегося, «зоной ближайшего развития», которого, согласно Л.С. Выготскому, является переход от совместной к самостоятельной деятельности. Дальнейшее развитие зависит от того, какие познавательные средства при этом усваиваются – какова их «разрешающая способность» в познании (Выготский, 1999, URL: <http://www.studfiles.ru/preview/1728506/>).

Психологическая теория деятельности (ПТД) позволяет организовать деятельность учащегося с большей эффективностью, нежели сложившаяся практика обучения. Она открывает возможности управления учебной деятельностью, формирования планируемых характеристик ориентировочной основы усваиваемой деятельности, расширения зоны возможностей учащегося и предупреждения обычных проблем, возникающих при ее стихийном формировании в обычной практике обучения с неадекватной ООД. ПТД ориентирует организацию учебной деятельности на следующие моменты:

- она должна предваряться исследовательской деятельностью, «вычерпывающей» познаваемое содержание преобразуемого объекта избирательно и формирующей предметные знания как ООД усваиваемых умений;

- деятельность организуется последовательно в разных формах: внешней – с объектами и внутренней – с их образами как мысль, при этом раскрываются их отношения, взаимосвязи и взаимоопосредования;
- организуются этапы взаимопревращения форм деятельности: внешней во внутреннюю (интериоризация) и внутренней – во внешнюю (экстериоризация) при формировании ООД усваиваемых умений;
- организуемая деятельность раскрывается в двух аспектах: теоретико-исследовательском, производящем систему предметных знаний, и практическом, преобразующем объект в предмет потребности с использованием знаний как ООД решаемых задач.
- организуется рефлексия выполняемой деятельности в обобщенном виде – выделяется общая структура и ее особенности в разных видах и формах деятельности, вводятся категории и понятия, с помощью которых этот процесс формируется как обобщенный тип ООД при решении разнопредметных задач разной сложности.

**В** процессе обучения собственно деятельность усвоения обучающим не организуется и деятельностный подход не реализуется. Не организуется она надлежащим образом и самим учащимся в ходе проб и ошибок при решении учебных задач. Формируется она стихийно, слепо и обычно неадекватно ООД. Функции обучающего состоят в следующем:

- отбор материала (знаний) для содержания обучения;
- переработка отобранного материала в учебный предмет (его содержание на разных уровнях обучения), делающая его «доступным» для усвоения при наличном уровне знаний и развития;
- презентация учебного предмета в разных формах: в форме учебной программы его последовательного изучения и усвоения, в форме устного изложения в лекциях, в форме учебников, учебных пособий, в форме учебных задач, требующих применения усвоенных и усваиваемых знаний;
- контроль и оценка усвоенных знаний и умений.

Отсюда следует, что деятельность обучающего направлена на формирование

Учащийся не может проанализировать задачу как познавательную ситуацию, выявить ее структуру, внутренние отношения и взаимосвязи, спланировать деятельность по достижению цели (разработать программу предварительного исследования и последующих преобразовательных действий)

учебного предмета, подлежащего усвоению: его содержания, формы, адаптации к усвоению на разных уровнях обучения, но не на формирование деятельности учащегося по его усвоению, не на ее организацию в указанных выше аспектах.

Процесс же ее организации самим учащимся в процессе решения учебных задач посредством проб и ошибок является делом нудным и малопродуктивным. Учащийся не может проанализировать задачу как познавательную ситуацию, выявить ее структуру, внутренние отношения и взаимосвязи, спланировать деятельность по достижению цели (разработать программу предварительного исследования и последующих преобразовательных действий). Для него задача не открывается системно-структурным образованием в своей внутренней упорядоченности, через которую задаются отношения «данных» и «искомого». Вне планомерного системного анализа задачи не формируются знания, которые должны ориентировать процесс ее решения. Организация исследовательской деятельности в обучении, по сути дела, не предусматривается, и ее познаватель-

предметной действительности в субъективную форму – сознание учащегося, усвоенные им знания, умения, психические способности. Формирование механизма усвоения и развития учащегося является задачей педагогов, но и их усилия не обеспечивают требуемого результата. Прежние проблемы остаются. Укажем главные из них.

### Проблема формализации знаний

Научные знания, сообщаемые учителем (или учебником) языком конкретной науки (идеи, понятия, факты, законы, теории и т.д.), учащимися не понимаются. Им не раскрываются значения многих ключевых слов, их смысл. Учащийся воспринимает, запоминает и воспроизводит пустые слова, без их внутреннего понятийного содержания, или в неадекватном значении. Но без значения слово – не носитель знания, мысли, а просто звуко сочетание. Такие формальные бессодержательные «знания» не могут применяться к «делу» –

Проблема сознательности в обучении, прежде всего, связана с пониманием значений слов используемого языка, с овладением понятийным содержанием. Это и должно происходить в процессе усвоения – организуемой познавательно-преобразовательной деятельности как форме исследования преобразуемого объекта

ные методы остаются неизвестными для учащегося. Задача как объективная познавательная ситуация не выступает предметом анализа, и пути ее решения ищутся наугад. Обычно возникающие трудности и проблемы в обучении – следствие стихийного формирования деятельности учащегося с «выпадением» исследовательского этапа, организованного по определенной программе, результатом чего является неадекватная ориентировочная основа усваиваемых умений.

**В** таком случае педагогический процесс не выполняет свою главную функцию – превращения объективной

решению учебных задач. Попытки их решить «методом проб и ошибок», без планирования познавательных действий и исполнительных операций, без анализа их выполнения и необходимой коррекции делает деятельность неосознаваемой и малоуспешной. Проблема сознательности в обучении, прежде всего, связана с пониманием значений слов используемого языка, с овладением понятийным содержанием. Это и должно происходить в процессе усвоения – организуемой познавательно-преобразовательной деятельности как форме исследования преобразуемого объекта.

Сформированные понятия и предметные знания есть результат исследовательского процесса. Обучение, не организуемое такой деятельностью усвоения, сводящее ее к бессмысленной зубрежке непонимаемых слов, не может рассчитывать на формирование сознательных знаний, их усвоение и использование как ООД решения задач.

### Проблема сознательности

Слово-понятие психологи выделяют в качестве единицы анализа сознания. Поэтому, изучая сознание индивида, они видят свою задачу в раскрытии внутреннего движения от слова-знака к его значению (понятию), его индивидуальному смыслу для субъекта в конкретной задаче. Соответственно, исходной формой исследований выступает формирова-

дома, наконец, с самим собой – он хочет быть успешным, но не может, «не получается». Чтобы избавиться от мучительных эмоциональных переживаний, он иногда покидает школу, уходит из дома, бродяжничает, попадает в компании мошенников и воров и занимается деятельностью, приводящей к конфликту с законом. Его жизнь принимает драматический характер, что приводит к неврозам (иногда глубоким и, даже, к суициду). Или он попадает в исправительные учреждения, которые не столько исправляют, сколько продолжают разрушать личность.

А сколько таких скрытых «двоечников» благополучно оканчивают школу и, даже, вузы, и вступают на поприще профессиональной деятельности! Но и здесь «работает» сформированный еще со школы механизм решения задач (теперь уже профессиональных) через пробы вслепую, без предварительного исследования,

стихийно формируемый механизм усвоения без надлежащей организации исследовательской деятельности и ее рефлексии учащимся существенно осложняет процесс обучения в целом. Как сформированный с неадекватной ориентировкой в ситуации он может стать источником многих осложнений в жизни человека: медицинских, профессиональных, социальных, моральных и других

ние умственных действий (мыслей) посредством организации предметной деятельности учащегося и ее последующей интериоризации во внутреннюю, «умственную», «ориентировочную» – психическую деятельность, то есть, ее превращение в сознание.

Без ориентации на открытые психологические закономерности процесса усвоения трудности в обучении возникают и у обучаемого, и у обучающего – он тоже не знает, как организовать деятельность учащегося. Причины этого усматриваются при этом не в принципах и методике обучения, а в «плохих способностях» учащегося, его «лентяйстве», «нежелании учиться» и других дефектах его личности. «Метод проб и ошибок», не обеспечивая успех, приводит к исчезновению желания учиться. Пришедший в школу «почемучка», не получая ответы на свои «почему», теряет веру в свои способности. У него формируются комплексы «неспособного», «бездаря», «бездельника» и т.п.

В результате у хронического «двоечника» возникают конфликты в школе,

планирования, последующего контроля результата исполнения и необходимой коррекции. Неудачи и здесь объясняются ставшей универсальной формулой: «хотел, как лучше, но не получается», вернее, поучилось, как всегда, безуспешно.

Стихийно формируемый механизм усвоения без надлежащей организации исследовательской деятельности и ее рефлексии учащимся существенно осложняет процесс обучения в целом. Как сформированный с неадекватной ориентировкой в ситуации он может стать источником многих осложнений в жизни человека: медицинских, профессиональных, социальных, моральных и других. Воспитывается личность невротическая, безвольная, ограниченная в своем развитии («бездарная»), конфликтная («неуживчивая»), с плохим характером, часто безнравственная. Словом, не сознательная, безответственная, а нередко агрессивная и жестокая.

Сознательность есть качественная характеристика не только мышления, но и психики в целом, в единстве всех пси-

хических процессов: интеллектуальных, эмоциональных, волевых. Сознание как форма отражения человеком своего бытия в окружающем мире формируется и функционирует в качестве психического органа регуляции, ориентирующего, контролирующего и управляющего его деятельностью и поведением в любых ситуациях. Сознание определяет способ жизни человека как существа социального, личности, ориентирующейся социально-историческими нормативами. Величайшая античная мудрость: «Познай самого себя» – мудрость на все времена. Человек всегда должен быть разумным создателем жизни, а не слепым ее разрушителем. Для этого он, прежде всего, должен познать деятельность как основу своей жизни, ее мотивы, цели, строение, особенности функционирования и развития. Предметной деятельностью он преобразует и познает не только окружающий мир, но и самого себя, свою жизнь. Однако, если в учебном процессе сама деятельность не является предметом усвоения, не выступает в функции средства и способа усвоения всего выработанного человечеством, она остается неведомой «черной дырой», которая бесследно поглощает благие педагогические намерения воспитания «всесторонне развитой личности» учащегося.

С проблемой сознательной деятельности учащегося в обучении связаны и другие проблемы: познавательной активности, мотивации учения, интеллектуального развития и творческих возможностей, развития самосознания, социальной зрелости личности и другие. Учебная деятельность есть деятельность познавательная, познавательная активность является не только ее исходным условием и предпосылкой, но и следствием ее организация и формирования в процессе усвоения.

### Проблема познавательной активности и мотивации учения

Для познавательной активности важными являются следующие моменты:

а) наличие (актуализация) доминирующей предметной потребности (мо-

- тива) как внутренней «силы», побуждающей субъекта к деятельности и требующей предварительного исследования ее объективных условий;
- б) наличие программы деятельности, направленной на получение познавательного результата – предметных знаний о преобразуемом объекте;
- в) соответствие, адекватность целей мотиву деятельности;
- г) успешное достижение исследовательского результата и его использование для разрешения мотивирующей потребности.

Эти моменты имеют отношение не только к энергетике познавательной деятельности, волевых усилий и эмоционального переживания успеха (неуспешности) поиска результата, но и к возможности самостоятельной организации деятельности с ее переходом от констатации субъективных условий («явлений сознания») к анализу объективных условий их происхождения. Это открывает диапазон новых возможностей развития учащегося.

Познавательно-преобразовательная деятельность, первоначально организуемая совместно с учителем по определенной программе исследования объекта через его цель, метод и смысл, формирует познавательную потребность, которая вызывает устойчивый интерес к познанию, становится адекватным мотивом учения. Но стихийно формируемая, не организуемая учителем исследовательская деятельность учащегося не обеспечивает становления адекватной ориентировки с последующим преобразованием объекта в предмет потребности, и задача духовно-практического освоения объекта не решается. Изменить положение вещей учащийся не может – у него нет программы деятельности, ему не раскрыты ее объективные условия, ее внутренние субъектно-объектные отношения и взаимосвязи. Учащийся оказывается беспомощным при решении учебных задач. Его собственный исследовательский результат оказывается практически нулевым для ориентировки в многопредметном освоении объекта. Угасает познавательная активность, исчезает любознательность, и учение превращается в мучение, от которого он стремится, как может, избавиться. В луч-

шем случае он продолжает учиться, но без познавательной мотивации, ее заменяют другие мотивы: те или иные формы материальных поощрений со стороны родителей за успешность или, наоборот, наказание за очередную «двойку», или постоянно висящая угроза со стороны учителей «вызвать родителей».

### Проблема интеллектуального развития и творческих возможностей

Уровни интеллектуального развития характеризуются, главным образом, сформированным способом мышления, а последний – типом ориентировки в преобразовательной деятельности: на что и как ориентируется субъект в преобразовании объектов. От сформированного типа ориентировки зависит не только успешность решения задач, но и возможность творческого подхода к их решению – достижению целевого результата разными способами или единым, обобщенным способом решения разных задач. К таким возможностям прямое отношение имеет способ обучения, формирующий определенные типы ориентировки в объекте и деятельности с ним в процессе усвоения. При этом деятельность прежде, чем стать ориентировочной, должна стать исследовательской.

Обычно творческому учащемуся свойственны любознательность, активная исследовательская детальность и решение учебных задач иногда не обычным способом (не тем, которым решал прежде). Такого учащегося называют «толковым», «сообразительным» «способным», и его успехи в учебной, а потом и в профессиональной деятельности связывают с творческими способностями.

Природа последних понимается по-разному. Одни исследователи (натуралистическое направление) считают их «унаследованными» телесными «задатками», передаваемыми генетически. Обучение их проявляет, но к их развитию отношения не имеет. Другие (двухфакторная концепция) – связывают творчество с внешними и внутренними факторами, каждый из которых имеет несколько составляющих. Внутренние

– это врожденные «задатки», наличные знания, уровень развития. Внешние – это содержание обучения, его презентация в лекциях (учебнике), общая учебная программа, использование дополнительных учебных пособий (технических, наглядных, справочных, контрольных и др.). Авторы полагают, что на успешность и развитие, а, следовательно, и творчество, оказывают влияние оба фактора, при этом внешние факторы воздействуют через внутренние. Третьи (сторонники ПТД) – полагают, что творческие возможности учащегося связаны со способом его обучения, формирующим учебную деятельность с инвариантной ориентировочной основой действий, используемой им для анализа различных задач. Но в реальной практике обучения с постулированием «готовых» знаний, подлежащих усвоению, такая деятельность не организуется и не формируется. В таком случае о возможностях успешного, тем более творческого, решения задач говорить не приходится. «Метод проб и ошибок» как исследовательская деятельность, организованная самим учащимся «наугад», как мы уже говорили, не является эффективной. Необходим другой метод организации деятельности, прежде всего, исследовательской. Надо разработать программу предварительного наведения порядка в самой задаче, в ее материале. Должна исследоваться сама задача, внутренние отношения ее «данных» (прямых и косвенных) и «искомого», другими словами, – структура задачи. Это исходный момент для планирования решения и последующей реализации плана. Способ познавательного движения «от простого к сложному» надо понимать не как движение от частей к некоторой их совокупности, а как стремление к их организации и целостности, к системе взаимосвязанных частей, порождающей свойства системной целостности.

Метод системного анализа, став предметом усвоения, создает предпосылки формирования творческих возможностей учащегося и его реальной творческой продуктивности. Первым внешним признаком творческих способностей является способность к самостоятельной организации деятельности исследования условий задачи и выделения ее

структуры, на основе которой составляется план нахождения вариативных решений. Но метод системно-структурного анализа не может быть сформирован «методом проб и ошибок». Он осваивается с помощью учителя, последовательно организующего выполнение учащимся исследовательских процедур, фиксированных программой деятельности. Увоенный метод системного анализа превращается в общее интеллектуально-развивающее орудие, посредством которого организуется деятельность по решению любых учебных задач разного содержания и типа сложности. Новый метод, подобно очкам для близорукого, дает возможность пройти намеченный путь, не спотыкаясь, обходя кочки и выбоины, и прийти к намеченной цели подчас весьма оригинальным маршрутом. Но, к сожалению, и сам учитель, не владея методом системного анализа (в его профессиональном обучении он не был предметом изучения), помочь учащемуся оказать не может.

### Развитие деятельности и формирование личности

Личность есть особое образование в человеке – его психическая вершина, которую он постигает как определенный этап жизни. Этот этап характеризуется полимотивированностью деятельности и иерархией мотивов. Ведущий мотив как наиболее ценностный жизненный ориентир подчиняет себе другие. В разных

жизненных обстоятельствах изменяется мотивационно-целевая структура деятельности и смысловая структура жизни субъекта. Важным является вектор направленности деятельности, который можно обозначить как ее ориентацию «для себя», выражающую эгоцентрическую позицию субъекта, или ориентацию «для других» и тем самым для себя, если такая социальная позиция – собственная потребность. Эти позиции субъекта определяют организацию жизни, ее содержание, качество, смысл и ценностные ориентиры. В одном случае это – движение к вершине человеческого – становлению и развитию личности, в другом, напротив, – к деградации человека, деформации его личности и жизни.

Организация процесса усвоения учащегося как деятельности в ее социальной, сознательно-преобразовательной и смыслообразующей структурах, объяснение ему условий ее развития и ее значения для формирования сознания открывает учащемуся возможность самодвижения к вершине человеческого – становлению развивающейся личности. В таком случае обучение принимает не только развивающий, но и воспитывающий характер, формирующий социальную позицию и отношение субъекта к миру.

Усвоение учебного предмета в триединстве его образующих (знаний, умений, способностей) формирует новый уровень развития учащегося, новую структуру его сознания, обеспечивает ему возможность изменять мир и само-

го себя как личность. Усвоение любого учебного предмета (независимо от его содержания и объема), отражающего любой фрагмент исторического опыта в указанном триединстве есть исходный момент в становлении человека личностью. Человек формируется существом активным, деятельным – преобразователем, существом разумным, ориентирующим свою деятельность познаваемыми свойствами преобразуемого объекта и деятельности с ним. При этом он формируется личностью, с ее индивидуальной ответственностью за результаты своей деятельности и поведения как участника общественной жизни.

Заявки некоторых авторов педагогических исследований на новые подходы к обучению: деятельностный, системный, личностный фактически не реализуются. Методологическая переориентация не осуществляется, новые теоретические идеи не продуцируются, «новые» методики исследования, по сути дела, воспроизводят прежние подходы, заслоняющие видение проблем в обучении и путей их решения. Все трудности, возникающие в процессе обучения, рассматриваются безотносительно к проблеме, их порождающей, – организации процесса усвоения как особой деятельности учащегося, принципы которой определяют успешность обучения и формирование новых возможностей: конструирования ориентировочной основы деятельности, поведения, человека, его жизни, ее качества и смысла для субъекта.

### Литература:

- Варганова И.И., Решетова З.А., Володарская И.А. Формирование личности подростка в производственном труде // Школа и производство. – 1985. – № 5. – С. 15–16.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с. Электронная версия: <http://www.studfiles.ru/preview/1728506/> – (дата обращения: 4.07.2017).
- Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – Москва : Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
- Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / под ред. А.И. Подольского. – Москва : Изд-во Ин-та практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 480 с.
- Гальперин П.Я. Введение в психологию : учебное пособие для вузов. – Москва : Университет, 2015. – 336 с. Электронная версия: [http://www.e-reading.club/chapter.php/1044788/35/Galperin\\_-\\_Vvedenie\\_v\\_psihologiyu.html](http://www.e-reading.club/chapter.php/1044788/35/Galperin_-_Vvedenie_v_psihologiyu.html) – (дата обращения: 4.07.2017).
- Запорожец А.В. Развитие произвольных движений // А.В. Запорожец Избранные психологические труды. В 2 тт. Т. 2. – Москва : Педагогика, 1986. – (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР). Электронная версия: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=26480>. – (дата обращения: 4.07.2017).
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – Москва : Мысль, 1965. – 574 с.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с. Электронная версия: <http://nv-shulenina.narod.ru/leontiev.pdf> – (дата обращения: 4.07.2017).

- Леонтьев А.Н. Овладение учащимися понятиями как проблема педагогической психологии // А.Н. Леонтьев Избранные психологические исследования. В 2-х т. Т. I. – Москва : Педагогика, 1988. – 391 с.
- Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года и другие ранние философские работы. – Москва : Академический проект, 2010. – 775 с.
- Психолого-педагогические проблемы профессионального обучения / под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф.Талызиной, З.А. Решетовой. – Москва : МГУ, 1979. – 208 с.
- Решетова З.А., Самоненко Ю.А. Системный тип ориентировки в предмете и эвристические возможности учащихся // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1982. – № 1. – С. 20–26.
- Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. – Москва : МГУ, 1985. – 207 с.
- Решетова З.А., Дерябина Н.Е. Формирование системного мышления у учащихся при изучении органической химии в средней школе и в вузе : материалы федеральной научно-методической конференции. – Краснодар, 1995. – С. 33–35.
- Решетова З.А., Дерябина Н.Е. Формирование умения решать расчетные задачи методом системного анализа их условий // Современные проблемы дидактики высшей школы. – Донецк, 1997. – С. 27–31.
- Решетова З.А., Дерябина Н.Е. Системно-структурный подход к построению учебного предмета «Химия» // Химия. – 1997. – Т. 20. – С. 8–11.
- Решетова З.А. Организация усвоения и развитие учащихся // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 70–78.
- Решетова З.А. Формирование системного мышления в обучении. Теоретические основы // Формирование системного мышления в обучении : учебник для вузов / под ред. З.А. Решетовой. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 344 с.
- Решетова З.А. К вопросу о механизмах усвоения и развития // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1(9). – С. 25–32. DOI: 2079-6617/2013.0104
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 712 с. – (Мастера психологии) Электронная версия: <https://www.psyoffice.ru/9/rubin01/txt01.html> – (дата обращения: 4.07.2017).
- Amadiou, Franck, Tamara van Gog, Paas, Fred, Tricot, André, & Mariné, Claudette (2009) Effects of prior knowledge and concept-map structure on disorientation, cognitive load, and learning. *Learning and Instruction*, 19(5), 376–386 (October 2009). doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.02.005
- Boekaerts, M. (2017) Cognitive load and self-regulation: Attempts to build a bridge. Original Research. *Learning and Instruction*, 51, October, 90–97. doi: 10.1016/j.learninstruc.2017.07.001
- Boyd, D. (2014) It's complicated: The social lives of networked teens. New Haven, CT, USA, Yale University Press, 296.
- Engur, B. (2016) Parents with Psychosis: Impact on Parenting & Parent-Child Relationship. *Journal of Child and Adolescent Behavior*, 5(1). doi: 10.4172/2375-4494.1000327
- Kapur, Manu (2015) The preparatory effects of problem solving versus problem posing on learning from instruction. *Learning and Instruction*, 39(23–31) (October 2015). doi: 10.1016/j.learninstruc.2015.05.004
- Lazonder, Ard, W., Wilhelm, Pascal, Hagemans, Mieke, G. (2008) The influence of domain knowledge on strategy use during simulation-based inquiry learning. *Learning and Instruction*, 18(6), 580–592 (December 2008). doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.12.001
- Rajala, Antti, Martin, Jenny & Kumpulainen, Kristiina, (2016) Agency and learning: Researching agency in educational interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, (1–3), September.
- Retelsdorf, Jan, Butler, Ruth, Streblow, Lilian & Schiefele, Ulrich (2010) Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30–46 (February 2010). 10.1016/j.learninstruc.2009.01.001
- Shayer, Michael (2003) Not just Piaget; not just Vygotsky, and certainly not Vygotsky as alternative to Piaget. *Learning and Instruction*, 13(5), October, 465–485. doi: 10.1016/S0959-4752(03)00092-6
- Smagorinsky, Peter (2013) The development of social and practical concepts in learning to teach: A synthesis and extension of Vygotsky's conception. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2(4), December 2013, 238–248. doi: 10.1016/j.lcsi.2013.07.003

## References:

- Amadiou, Franck, Tamara van Gog, Paas, Fred, Tricot, André, & Mariné, Claudette (2009) Effects of prior knowledge and concept-map structure on disorientation, cognitive load, and learning. *Learning and Instruction*, 19(5), 376–386 (October 2009). doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.02.005
- Boekaerts, M. (2017) Cognitive load and self-regulation: Attempts to build a bridge. Original Research. *Learning and Instruction*, 51, October, 90–97. doi: 10.1016/j.learninstruc.2017.07.001
- Boyd, D. (2014) It's complicated: The social lives of networked teens. New Haven, CT, USA, Yale University Press, 296.
- Galperin, P.Ya. (1985) Methods of teaching and child mental development. Moscow, Izdatel'stvo MGU, 45.
- Galperin, P.Ya. (1998) The psychology of thinking and the theory stage-by-stage development of mental actions. [*Gal'perin, P.Ya. Psikhologiya kak ob'ektivnaya nauka*]. Moscow, Izdatel'stvo Instituta prakticheskoy psikhologii; Voronezh, MODeK, 480.
- Galperin, P.Ya. (2015) Introduction to Psychology: A Textbook for Higher Education. Moscow, «Knizhnyy dom «Universitet», 336. Retrieved from: [http://www.e-reading.club/chapter.php/1044788/35/Galperin\\_-\\_Vvedenie\\_v\\_psihologiyu.html](http://www.e-reading.club/chapter.php/1044788/35/Galperin_-_Vvedenie_v_psihologiyu.html) (accessed: July 4, 2017).
- Galperin, P.Ya., Talyzina, N.F., & Reshetova, Z.A. (Eds.) (1979) Psychological and pedagogical issues of vocational training. Moscow, MGU, 208.
- Glogger-Frey I., K. Gaus, & A.Renk (2017) Learning from direct instruction: Best prepared by several self-regulated or guided invention activities? *Learning and Instruction*, 51, October 2017, 26–35. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.11.002
- Kapur, Manu (2015) The preparatory effects of problem solving versus problem posing on learning from instruction. *Learning and Instruction*, 39(23–31) (October 2015). 10.1016/j.learninstruc.2015.05.004
- Lazonder, Ard, W., Wilhelm, Pascal, Hagemans, Mieke, G. (2008) The influence of domain knowledge on strategy use during simulation-based inquiry

- learning. *Learning and Instruction*, 18(6), 580–592 (December 2008). doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.12.001
- Leontiev, A.N. (1965) Issues of human mind development. Moscow, Mysl': 574.
- Leontiev, A.N. (1975) Activity. Consciousness. Personality. Moscow, Politizdat, 304. Retrieved from: <http://nv-shulenina.narod.ru/leontiev.pdf> (accessed: 4.07.2017).
- Leontiev, A.N. (1988) Mastering the students concepts as a problem of pedagogical psychology. [*Izbrannyye psikhologicheskie issledovaniya*]. In 2 volumes. Vol. I. Moscow, Pedagogika, 391.
- Marx, K. (2010) Economic and philosophical manuscripts of 1844 and other early philosophical works. Moscow, Akademicheskii Proekt, 775.
- Rajala, Antti, Martin, Jenny & Kumpulainen, Kristiina, (2016) Agency and learning: Researching agency in educational interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, (1–3), September.
- Reshetova, Z.A. (1985) Psychological foundations of vocational training. Moscow, MGU. 207.
- Reshetova, Z.A. (2002) Developing systemic thinking in learning. Theoretical bases. [*Formirovaniye sistemnogo myshleniya v obuchenii: uchebnik dlya vuzov*]. Moscow, UNITY-DANA, 344.
- Reshetova, Z.A. (2002) Organization of learning and development of pupils. [*Voprosy psikhologii*], 5, 70–78.
- Reshetova, Z.A. (2013) On the mechanism of learning and development. *National Psychological Journal*, 1, 25–32. DOI: 2079-6617/2013.0104
- Reshetova, Z.A., & Deryabina, N.E. (1995) Developing systemic thinking in students in the course of studying organic chemistry in the secondary school and university. [*Materialy federal'noy nauchno-metodicheskoy konferentsii*]. Krasnodar, 33–35.
- Reshetova, Z.A., & Deryabina, N.E. (1997) Developing the ability to solve arithmetic exercises analysing the problem. [*Sovremennyye problemy didaktiki vysshey shkoly*]. Donetsk, 27–31.
- Reshetova, Z.A., & Deryabina, N.E. (1997) System structural approach to the school subject «Chemistry». [*Khimiya*], 20, 8–11.
- Reshetova, Z.A., & Samonenko, Yu.A. (1982) System type of orientation in the subject and heuristic possibilities of students. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology, 1, 20–26.
- Retelsdorf, Jan, Butler, Ruth, Streblov, Lilian & Schiefele, Ulrich (2010) Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30–46 (February 2010). doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.01.001
- Rubinshtein, S.L. (2000) Fundamentals of general psychology. St. Petersburg, Izdatel'stvo «Piter», 712. (Series of «Masters of Psychology») Retrieved from: <https://www.psyoffice.ru/9/rubin01/txt01.html> (accessed: July 4, 2017).
- Shayer, Michael (2003) Not just Piaget; not just Vygotsky, and certainly not Vygotsky as alternative to Piaget. *Learning and Instruction*, 13(5), October, 465–485. doi: 10.1016/S0959-4752(03)00092-6
- Smagorinsky, Peter (2013) The development of social and practical concepts in learning to teach: A synthesis and extension of Vygotsky's conception. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2(4), December 2013, 238–248. doi: 10.1016/j.lcsi.2013.07.003
- Vartanova, I.I., Reshetova, Z.A., & Volodarskaya, I.A. (1985) Developing adolescent personality in productive work. [*Shkola I proizvodstvo*], 5, 15–16.
- Vygotsky, L.S. (1999) Thinking and speaking. Ed. 5, corrected. Moscow, Labirint, 352. Retrieved from: <http://www.studfiles.ru/preview/1728506/> (accessed: July 4, 2017).
- Zaporozhets, A.V. (1986) The development of arbitrary movements. [*Zaporozhets, A.V. Izbrannyye psikhologicheskie trudy*]. In 2 volumes. Vol. 2. Moscow, Pedagogika (Proceedings of the full members and corresponding members of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR). Retrieved from: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=26480>. (accessed: July 4, 2017).

# Основные идеи П.Я. Гальперина о логике и механизмах формирования психических процессов

В.К. Шабельников

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия

Поступила: 14 июля 2017/ Принята к публикации: 31 июля 2017

## The logic and mechanisms of the developing mental processes in P.Ya. Galperin's theory

Vitaliy K. Shabelnikov

Russian State University for the Humanities Moscow, Russia

Received: July 14, 2017 / Accepted for publication: July 31, 2017

В статье излагаются идеи П.Я. Гальперина о психологическом содержании процесса интериоризации. Представление ученого о психике как об ориентировочной деятельности субъекта позволяет выделить ее функциональную роль в предметной деятельности человека. Ориентировочная деятельность во внутреннем плане сохраняет структурное сходство с практической деятельностью. Внутренний план деятельности выступает в качестве «запасного поля», необходимого для опробования действий в определенных ситуациях и раскрытия условий их выполнения. Психический образ возникает как компонент деятельности, представляющий черты объектов, необходимые для ориентировки и построения действий. П.Я. Гальперин выделяет черты ситуаций двух типов: где психика не нужна и где психика необходима. И у животных, и у человека, например, процессы нормального дыхания или физиологической регуляции внутренних процессов организма обеспечиваются без участия психики. Но такой коррекции становится недостаточно, когда появляются новые ситуации, требующие опробования и отбора действий. Последние проводятся в сформированном «запасном поле действия», образованном посредством активного отражения ситуации в организме. В этом «запасном поле» субъект и производит опробование и отбор своих действий, приводя их в соответствие с отраженной ситуацией. Таким образом, П.Я. Гальперин раскрывает функциональную природу психических образов. В статье обсуждаются основные положения теории поэтапного формирования умственных действий и метода управляемого формирования психических процессов как воссоздание логики формирования психических явлений. Показано как эти положения дают возможность раскрыть психологическое содержание процесса интериоризации. Автор обосновывает понятие «субъектная логика формируемых действий», которая объективно диктует логику организации не только умственных, но и других психических процессов.

**Ключевые слова:** интериоризация, ориентировочная деятельность, теория поэтапного формирования умственных действий, метод управляемого формирования, субъектная логика формируемых действий.

The paper presents P.Ya. Galperin's ideas of the psychological content of interiorization. P.Ya. Galperin considered the psyche as subject's orienting activity and defined its functional role in the subject's human activity. The internal orienting activity retains structural similarity with practical activities. The internal plan of activity is deemed as a «reserve field» that is necessary for testing actions in certain situations and disclosing the conditions for implementing them. The mental image arises as a component of activity, represents the features of objects being necessary for orientation and construction of actions. P.Ya. Galperin distinguishes features of two types of situations: where the psyche is not the primary matter and where the psyche is the primary matter. The principal ideas of the gradual development of mental actions theory and the method of directed development of mental processes as a re-creation of the logic of mental phenomena that reveal the psychological content of interiorization are discussed. The author justifies the concept of «subject logic of developed actions» that objectively dictates the logic of organizing not only cognitive, but also mental processes.

**Keywords:** interiorization, orienting activity, theory of gradual development of mental actions, method of directed development, subject logic of developed actions

**В**ыявление логики и механизмов организации психических процессов было одной из ключевых проблем отечественной психологии XX века. После трех столетий господства теорий, объясняющих организацию психических процессов рефлекторными процессами организма, в конце XIX века

своего развития ребенок должен переходить от «интерпсихического» взаимодействия со взрослым к внутреннему индивидуальному действию? Что вынуждает его это делать? В какой момент происходит интериоризация, и все ли психические функции человека формируются в логике этого превращения? Еще менее

Для многих психологов психологический смысл интериоризации и ее причины оставались непонятными. Почему в некий момент своего развития ребенок должен переходить от «интерпсихического» взаимодействия со взрослым к внутреннему индивидуальному действию? Что вынуждает его это делать?

В Европе стали формироваться марксистские и психоаналитические представления о том, что психическая организация людей определяется их социальными

понятым был смысл превращения практической деятельности во внутреннюю деятельность, как полагал А.Н. Леонтьев. Так, например, С.Л. Рубинштейн в дискус-

Развивая представление о психике как о форме предметной деятельности, П.Я. Гальперин впервые раскрыл функциональный механизм возникновения психики. Он определял психику не просто как особую форму предметной деятельности или внутреннюю деятельность, а характеризовал ее с точки зрения ее специфической функции как ориентировочную деятельность субъекта

взаимодействиями. В теориях советской психологии ключевую роль стало играть представление об интериоризации социально организованных форм деятельности в формы психических действий человека. Концепцию интериоризации как перехода от практической деятельности к внутренней, теоретической развивал А.Н. Леонтьев. «Общность макроструктуры внешней, практической деятельности и деятельности внутренней теоретической, – писал он, – позволяет вести ее анализ, первоначально отвлекаясь от формы, в которой они протекают» (Леонтьев, 1977, С. 101.). Однако для многих психологов психологический смысл интериоризации и ее причины оставались непонятными. Почему в некий момент

взаимодействиями. В теориях советской психологии ключевую роль стало играть представление об интериоризации социально организованных форм деятельности в формы психических действий человека. Концепцию интериоризации как перехода от практической деятельности к внутренней, теоретической развивал А.Н. Леонтьев. «Общность макроструктуры внешней, практической деятельности и деятельности внутренней теоретической, – писал он, – позволяет вести ее анализ, первоначально отвлекаясь от формы, в которой они протекают» (Леонтьев, 1977, С. 101.). Однако для многих психологов психологический смысл интериоризации и ее причины оставались непонятными. Почему в некий момент

взаимодействиями. В теориях советской психологии ключевую роль стало играть представление об интериоризации социально организованных форм деятельности в формы психических действий человека. Концепцию интериоризации как перехода от практической деятельности к внутренней, теоретической развивал А.Н. Леонтьев. «Общность макроструктуры внешней, практической деятельности и деятельности внутренней теоретической, – писал он, – позволяет вести ее анализ, первоначально отвлекаясь от формы, в которой они протекают» (Леонтьев, 1977, С. 101.). Однако для многих психологов психологический смысл интериоризации и ее причины оставались непонятными. Почему в некий момент



**Виталий Константинович Шабельников** – доктор психологических наук, профессор, и.о. директора Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ.  
E-mail: shabelnikov@rambler.ru

ровочную деятельность субъекта. В отличие от практической деятельности, направленной на преобразование условий окружающей действительности в соответствии с потребностями субъекта, психическая деятельность не выполняет непосредственной функции изменения внешних объектов, но включается в практическую деятельность в качестве ее ориентирующего компонента. Преобразование объектов выполняется человеком и в ходе ориентировочной деятельности, но уже в целях выяснения свойств этих объектов и подстраивания к ним действий субъекта. В психической деятельности преобразованию подлежит, прежде всего, сам субъект, включенный в ситуацию деятельности в качестве одного из ее центральных компонентов. Поскольку практическая деятельность детерминирована в своем содержании не строением индивида (его сознанием или организмом), а логикой развертывания деятельности в целостной ситуации, включающей субъекта, то этот индивид должен быть так же преобразован в соответствии с логикой деятельности, как и всякий преобразуемый в деятельности объект.

Тот момент, что, существенно отличаясь по своей функции от внешней практической деятельности, ориентировочная деятельность во внутреннем плане сохраняет структурное сходство с практической деятельностью, получил свое объяснение, когда П.Я. Гальперин определил внутренний план деятельности в качестве «запасного поля», необходимого для опробования действий в определенных ситуациях. Ориентировочное опробование действий, хотя и не несет функций реальной практической деятельности, но является, тем не менее, активной предметной деятельностью, выступает, с одной стороны, вспомогательным компонентом практической деятельности, а с другой стороны – своеобразной «копией» этой деятельности.

Раскрывая функциональную природу психических образов, П.Я. Гальперин подчеркивал, что образ не является механическим удвоением ситуации, а возникает только как компонент деятельности, представляющий черты объектов, необходимые для ориентировки и построения действий, и вне своей ориентировоч-

ной функции не может быть представлен. «Только в системе осмысленной предметной деятельности субъекта, – пишет П.Я. Гальперин, – психические отражения получают свое естественное место. Для субъекта они составляют «запасное поле» его внешней деятельности, позволяющее наметить и подогнать действия к наличной обстановке, сделать их не только целесообразными, но и целесообразными в данных индивидуальных условиях» (Гальперин, 1976, С. 65).

Но функциональное определение психики не имело бы большой теоретической ценности, если не был бы выявлен механизм возникновения самой ориентировочной функции. Для объяснения природы ориентировочной функции П.Я. Гальперин рассматривает механизмы допсихической регуляции жизнедеятельности и определяет основные черты ситуаций, где психика еще не нужна. «Если сопоставить все случаи, где психика явно не нужна, то можно выделить такие общие характеристики этих ситуаций: во-первых, условия существования животного имеются на месте; во-вторых, эти условия действуют на животное как раздражители готового, наличного в организме механизма, а этот механизм производит нужную в данном случае реакцию ... И, в-третьих, самое важное условие заключается в том, что в этих случаях соотношение между действующим органом и объектом воздействия обеспечено настолько, что, по меньшей мере, в большинстве случаев, т.е. практически достаточно часто, реакция оказывается успешной и приносит полезный результат ... Во всех случаях готовый механизм производит такую реакцию, которая обеспечивает успешный захват объекта. При такой слаженности отношений между организмом и условиями его существования нет никакой необходимости предполагать участие психики в этом процессе – она ничего не прибавила бы, ничему не помогла, она была бы излишним, практически не оправданным участником этого процесса» (Гальперин, 1976, С. 108–109.). Такого рода ситуации обнаруживаются и у животных, и у человека в случаях, например, нормального дыхания или физиологической регуляции внутренних процессов организма. При нормальной работе организма все эти процессы обес-

печиваются без участия психики, не требуют ни ощущений, ни мышления.

Принципиально иной тип ситуаций возникает у животных, ведущих активный и подвижный образ жизни. На каждом шагу здесь возникает рассогласование условий обстановки с имеющимся

Раскрывая функциональную природу психических образов, П.Я. Гальперин подчеркивал, что образ не является механическим удвоением ситуации, а возникает только как компонент деятельности, представляющий черты объектов, необходимые для ориентировки и построения действий, и в не своей ориентировочной функции не может быть представлен

запасом готовых реакций. И этот момент порождает то реальное противоречие жизнедеятельности, которое определяет возникновение и устройство психики. Для естественного отбора полезных реакций необходимо их отделение от вредных, а для этого организм должен, очевидно, испытать на себе полезность или вредность результата реакций. Характеризуя допсихический уровень регуляции организменных процессов, П.Я. Гальперин отмечает, что для этого «уровня развития действий характерно одно существенное ограничение – результаты действуют лишь после того, как они физически достигнуты. Такое влияние может иметь не только конечный, но и промежуточный результат, однако лишь результат, материально уже достигнутый. На уровне чисто физиологических отношений такой коррекции вполне достаточно» (Гальперин, 1976, С. 145). Но такой коррекции становится явно недостаточно, когда в условиях подвижной жизни появляются новые ситуации, не позволяющие опробовать неверные действия. Это ситуации «риска», ситуации «однократного действия», когда все действие должно сразу выполняться правильно. В такой опасной ситуации сохраняется необходимость опробования и отбора действий. Противоречие получает свое разрешение в формировании «запасного поля действия» в виде психического удвоения ситуации путем ее активного отражения в организме. В этом «запасном поле» субъект и производит опробование и отбор своих действий, приводя их в соответствие с отраженной ситуацией. Так, в советской психологии постепенно складывалось достаточно четкое функциональное представление о природе психи-

ки, позволяющее выводить ее конкретные свойства из развития внешних по отношению к организму ситуаций жизнедеятельности, определяющих ориентировочную функцию психики, а через эту функцию – и систему соответствующих психических процессов.

В начале 50-х гг. XX в. П.Я. Гальперин излагает основные принципы теории поэтапного формирования умственных действий и метода управляемого формирования психических процессов, составлявшего в последующие десятилетия основу экспериментального обоснования и развития этой теории. Проведенные с помощью этого метода исследования процессов мышления, восприятия, внимания и памяти позволили приблизиться к пониманию скрытых от наблюдения механизмов организации психических действий и, вместе с тем, обозначили ряд новых проблем психологии. В ходе своего формирования действия вначале складываются как развернутые процессы, опирающиеся в своей логике на предметные или социальные ориентиры (знаки, указания, ориентировочные схемы). Ориентировочные процессы, обеспечивающие правильность действий, на первых этапах еще хорошо видны. Затем формируемые действия преобразуются (интериорируются, свертываются, ускоряются, автоматизируются, обобщаются), превращаясь в скрытые от наблюдения процессы, которые представляют собой психический аппарат построения образов восприятия, памяти, мышления, воображения и т.п. Все эти изменения действия приводят к тому, что сформировавшийся психический процесс раскрывается для простого самонаблюдения как что-то совершенно непохожее на свою исходную форму. «Сокращенные формы психической деятельности, – пишет П.Я. Гальперин, – совсем не похожи на свои начальные формы, и, взятые сами по себе, они по своей молниеносности и неуловимости представляют собой для непосредственного наблюдения нечто

поистине удивительное и малопонятное» (Гальперин, 1959, С. 445.). В ходе многих экспериментов, проведенных по методу П.Я. Гальперина, стало ясно, что классические техники самонаблюдения раскрыва-

са, а вынужден на каждом шагу проверять свои предположения и умозрительные конструкции реальным формированием процесса, организуемого им на основе предварительного представления о нем.

В ходе многих экспериментов, проведенных по методу П.Я. Гальперина, стало ясно, что классические техники самонаблюдения раскрывают в психике не реальные психические процессы, организующие сознание человека, его мыслительные представления или образы восприятия, а лишь продукты этих процессов в виде образов, «чистой мысли» или переживаний

ют в психике не реальные психические процессы, организующие сознание человека, его мыслительные представления или образы восприятия, а лишь продукты этих процессов в виде образов, «чистой мысли» или переживаний. Потому ассоцианисты и рассматривали образы как автоматически возникавшие исходные элементы сознания.

**Методология гальперинского метода** планомерного формирования психических процессов исходила из гегелевского определения понятий. Г. Гегель подчеркивал, что реальным содержанием теоретического понятия о любом явлении должно быть понимание логики зарождения и развития этого явления. В понятии должны быть представлены силы и условия, формирующие явление. В генезисе явления и в силах, его детерминирующих, Г. Гегель видел суть явления, в отличие от картины формы, уже сформировавшейся и с непонятной логикой ее рождения. Только понятие, содержащее в себе логику становления явления, вооружает человека в практике взаимодействия с этим явлением. Гальперинский метод и был направлен на воссоздание логики формирования психических явлений. В отличие от традиционных методов изучения уже сложившихся форм психических явлений или наблюдения за их спонтанным генезисом, метод П.Я. Гальперина предлагал активное и управляемое формирование исследуемых процессов с подбором внешних условий, обеспечивающих возникновение у испытуемых психических феноменов с заранее намеченными свойствами. Это решительно меняло организацию мышления исследователя, ставило его в условия, когда он не мог ограничиваться простым наложением своей теоретической схемы на наблюдаемую картину процес-

**Психологи**, мало знакомые с этим методом, часто представляют его как пример жесткого управления или манипулирования психикой испытуемого со стороны экспериментатора. Этот метод противопоставляют методам «свободного развития ребенка». Но опыт формирования действий по методу П.Я. Гальперина показывает, что ни о каком манипулировании психическим развитием здесь не может быть речи. Формируя действие, психолог-экспериментатор сразу сталкивается с объективной логикой организации этого действия. Ни психика человека, ни психическая организация действия не являются аморфным, пластичным субстратом. Перед психологом раскрывается реальная, сложно организованная психологическая система. Но кто же задает объективную логику организации действия? Психолог, начинающий формировать действие, сталкивается с логикой, именно она реально направляет ход формирования психических процессов, а не воля учителя, ученика или психолога. Требования к качеству действий предъявляет общество, как субъект-потребитель или субъект-заказчик.

**В** теории Л.С. Выготского социум предстает не только в виде родителей или учителей, обучающих ребенка. Социум присутствует как пространство «интерпсихических категорий» – напряженных межличностных отношений, несущих в себе организацию психических функций. После интериоризации эти «категории» превращаются в «интрапсихические категории», т.е. в психические структуры внимания, памяти, мышления и прочих процессов психики, организованных в соответствии с социальной логикой (Выготский, 1983). Но является ли «интерпсихический» уровень организации психических процессов изначальным

уровнем их организации? Чем определена логика решения задачи до того, как ее усвоит ребенок, овладевающий этой логикой? Вначале логика решения присутствует как бы в мышлении учителя, в его профессиональном умении решать подобные задачи. Выстраивая схему «ориентировочной основы действия», учитель разворачивает логику действия в системе указаний и ориентиров. Здесь мы видим социальную детерминацию действия. Но ведь логика решения задач определяется не психикой учителя. А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин полагали, что логика действий присутствует в «предметном содержании» этих действий. Логика организации действий не зависит ни от учеников, ни от учителей, ни от психологов. Логика присутствует объективно еще до того, как ее открывает кто-либо из мыслителей. Ученый лишь открывает решение, приводя свою мысль в соответствие с объективно заданной схемой решения. Когда И. Ньютон, А. Эйнштейн или другой ученый «открывали» решение каких-либо задач, то они это решение именно открывали, а не создавали его по своему произвольному замыслу. Правильность решения задачи определяется не умом ученых, а чем-то объективным, расположенным за пределами их ума. Это отличает поиски решения задачи от произвольного построения этого решения.

**Так** в какой же субстанции содержится логика решения задач до того, как ее открывают мыслители? Субъектная логика формируемых действий кажется производной от социальной детерминации этих действий, но на самом деле этой социальной детерминацией логика лишь транслируется. Формирование процессов для того, чтобы оно было успешным и приводило к определенной форме психических действий, должно строиться с учетом неких объективных условий и механизмов организации действий. Работая методом П.Я. Гальперина, мы всегда сталкиваемся с невидимой субъектной организацией мира. Субъектная логика процессов жестко и объективно диктует логику организации не только умственных, но и других психических процессов. Г. Гегель и Б. Спиноза писали об атрибутах субъектности, присутствующих в изначальной природе мира. В практическом планомерном формировании ум-

ственных действий психологи вплотную сталкиваются с этими субъектными атрибутами, детерминирующими логику психических процессов.

Эксперименты, проведенные по методу управляемого формирования П.Я. Гальперина, служили не только проверке заранее принятых гипотез, но и их последовательному преобразованию в положения, отражающие объективную организацию психических процессов. Лишь приведя свое понимание к реальной логике субъектности, детерминирующей психику испытуемых, психологи могут достигать в эксперименте намеченных форм психических процессов. Если в начальных сериях экспериментов эти механизмы еще скрыты от исследователя, то по мере работы с каждым

новым испытуемым, по мере проверки большого количества гипотез и многократного изменения условий формирования скрытые от наблюдения механизмы психики становятся доступными для их восприятия.

Работая методом П.Я. Гальперина, мы всегда сталкиваемся с невидимой субъектной организацией мира. Субъектная логика процессов жестко и объективно диктует логику организации не только умственных, но и других психических процессов

В исследованиях, проводившихся методом П.Я. Гальперина, были раскрыты многие прежде неизвестные моменты организации мышления, восприятия, памяти, внимания. Так, например, в наших экспериментах 1970–74 гг. было выявлено, что неосознаваемое человеком содер-

жание мыслительных действий является не линейным процессом, как полагали большинство психологов, а представляет собой многоуровневую систему петлевых циклов. Они разворачиваются, исходя из цели действия, и непрерывно

соотносят каждый шаг действия с учитываемой субъектом целью. Формирование таких многоуровневой систем действий является основой их интериоризации, а также последующего свертывания и автоматизации (Шабельников, 1982, 2013б).

#### Литература:

- Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 тт. Т.3. – Москва, 1983.
- Гальперин П.Я. Введение в психологию. – Москва, 1976.
- Гальперин П.Я. Лекции по психологии. – Москва, 1988.
- Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т. 1. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1959.
- Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – Москва, 1995.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва, 1977.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Москва, 2009.
- Шабельников В.К. О некоторых особенностях формирования зрительного опознания у старших дошкольников // Вопросы теоретической и прикладной психологии : сб. – Ленинград : ЛГУ, 1973. – С. 60–62.
- Шабельников В.К. Однмоментная (симультанная) категоризация, ее формирование и психологический механизм // Самосознание, речь и мышление : сб. – Алма-Ата : КазПи, 1980. – С. 3–16.
- Шабельников В.К. Условия возникновения мотива учебной деятельности у старших дошкольников. // Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе : сб. – Москва, 1976. – С. 26–28.
- Шабельников В.К. История психологии. Психология души : учебник для вузов. – Москва : Академ. проект, 2013а.
- Шабельников В.К.
- Шабельников В.К. Предметность и субъектность детерминирующего мира в концепциях психологии // Методология и история психологии – 2006. – № 1. – С. 23–40.
- Шабельников В.К. Формирование быстрой мысли (психологические механизмы «непосредственного» понимания) : монография. – Алма-Ата : Мектеп, 1982. – 152 с.
- Шабельников В.К. Формирование умственных действий – путь к познанию самоорганизующихся функциональных систем // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2015. – № 2. – С. 62–79.
- Шабельников В.К., Мухаметзянова Ф.Г., Осмина Е.В., Коржова Е.Ю., Рудыхина О.В. Размышления и представления о феномене субъектности в различных образовательных пространствах. – Казань : ТИСБИ, 2016. – 252 с.
- Шабельников В.К., Шабельников И.В. Метод исследования подсознательных интенций в структуре сознания индивидов // Журнал практического психолога. – 2011. – № 2. – С. 174–187.
- Шабельников В.К. Функциональная психология. Формирование психологических систем : учебник для студентов. – Москва : Академ. Проект, 2013б. – 592 с.
- Шабельников В.К. Разгаданные и неразгаданные тайны формирования умственных действий // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 53–73.
- Шабельников В.К. Социальная детерминация психики и произвольность экспериментатора в методе поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина // Методология и история психологии. – 2007. – № 1. – С. 100–105.
- Lam, Shui-fong, Wing-yi Cheng, Rebecca & Choy, Harriet C. (2010) School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(6), 487–497. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.07.003
- van Gennip, Nanine, A.E, Segers, Mien S.R., & Tillema, Harm H (2010) Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and. *Learning and Instruction*, 20(4), 280–290 (August). doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.08.010
- Kiemer, Katharina, Gröschner, Alexander, Pehmer, Ann-Kathrin, & Seidel, Tina (2015) Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. *Learning and Instruction*, 35, 94–103 (February). doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.10.003

- Enqvist-Jensen, Cecilie, Nerland, Monika, & Rasmussen, Ingvill (2017) Maintaining doubt to keep problems open for exploration: An analysis of law students' collaborative work with case assignments. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 38–49 (June). doi: 10.1016/j.lcsi.2017.02.001
- Gardiner Claire M. (2016) Legitimizing processes: Barriers and facilitators for experienced Newcomers' entry transitions to knowledge practices. *Learning, Culture and Social Interaction*, 11, 105–116 (December). doi: 10.1016/j.lcsi.2016.06.002
- Clarke, Sherice N., Howley, Iris, Resnick, Lauren, & Penstein Rosé, Carolyn (2016) Student agency to participate in dialogic science discussions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 27–39 (September). doi: 10.1016/j.lcsi.2016.01.002
- Mercer, Neil & Howe, Christine (2012) Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21 (March). doi: 10.1016/j.lcsi.2012.03.001
- Newell, A. & Simon, H. (1972) Human problem solving. Englewood cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Rosenthal, T.L., & Zimmerman, B.J. (1978) Social learning and cognition. N. Y., Academic Press.
- Wollach, M.A., & Kogan, N.A. (1965) A new look at the creativity – intelligence distinction. *Journal of Personality*. 33, 348–369. doi: 10.1111/j.1467-6494.1965.tb01391.x

## References:

- Clarke, Sherice N., Howley, Iris, Resnick, Lauren, & Penstein Rosé, Carolyn (2016) Student agency to participate in dialogic science discussions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 27–39 (September). doi: 10.1016/j.lcsi.2016.01.002
- Enqvist-Jensen, Cecilie, Nerland, Monika, & Rasmussen, Ingvill (2017) Maintaining doubt to keep problems open for exploration: An analysis of law students' collaborative work with case assignments. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 38–49 (June). doi: 10.1016/j.lcsi.2017.02.001
- Galperin, P.Ya. (1959) Developing research on mental actions. [*Psikhologicheskaya nauka v SSSR*], Vol. 1. Moscow, Izdatel'stvo APN RSFSR.
- Galperin, P.Ya. (1976) Introduction to psychology. Moscow.
- Galperin, P.Ya. (1988) Lectures on psychology. Moscow.
- Galperin, P.Ya. (1995) Psychology as an objective science. Moscow.
- Gardiner Claire M. (2016) Legitimizing processes: Barriers and facilitators for experienced Newcomers' entry transitions to knowledge practices. *Learning, Culture and Social Interaction*, 11, 105–116 (December). doi: 10.1016/j.lcsi.2016.06.002
- Kiemer, Katharina, Gröschner, Alexander, Pehmer, Ann-Kathrin, & Seidel, Tina (2015) Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. *Learning and Instruction*, 35, 94–103 (February). doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.10.003
- Lam, Shui-fong, Wing-yi Cheng, Rebecca & Choy, Harriet C. (2010) School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(6), 487–497. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.07.003
- Leontiev, A.N. (1977) Activity. Consciousness. Personality. Moscow.
- Mercer, Neil & Howe, Christine (2012) Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21 (March). doi: 10.1016/j.lcsi.2012.03.001
- Newell, A. & Simon, H. (1972) Human problem solving. Englewood cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Rosenthal, T.L., & Zimmerman, B.J. (1978) Social learning and cognition. N.Y., Academic Press.
- Rubinshtein, S.L. (2009) Fundamentals of General Psychology. Moscow.
- Shabelnikov, V.K. & Galperin, P.Ya. (2015) The principle of activity in the educational process. [*Pedagogicheskoe myshlenie: napravleniya, problemy, poiski: kollektivnaya monografiya*]. Moscow, Russkoe Slovo, 396–402.
- Shabelnikov, V.K. (1973) On visual recognition in senior preschoolers. [*Voprosy teoreticheskoy i prikladnoy psikhologii*], Leningrad, LGU, 60–62.
- Shabelnikov, V.K. (1976) Conditions for a motive for learning activities in senior preschoolers. [*Problemy periodizatsii razvitiya psikhiki v ontogeneze*], Moscow, 26–28.
- Shabelnikov, V.K. (1980) Development and psychological mechanism of simultaneous categorization. [*Samosoznanie, rech' i myshlenie*], Alma-Ata, KazPi, 3–16.
- Shabelnikov, V.K. (1982) Developing rapid thinking (psychological mechanisms of «direct» understanding): monograph. Alma-Ata, Mektep, 152.
- Shabelnikov, V.K. (2006) Subject and subjectivity of the determinative world in the concepts of psychology. [*Metodologiya i istoriya psikhologii*], 1, 23–40.
- Shabelnikov, V.K. (2007) Social determination of the psyche and arbitrariness of the experimenter in Galperin's method of gradual development of mental actions. [*Metodologiya i istoriya psikhologii*], 1, 100–105.
- Shabelnikov, V.K. (2012) The unraveled and unsolved mysteries of mental actions. [*Vestnik Moskovskogo Universiteta*]. Series 14. Psychology, 4, 53–73.
- Shabelnikov, V.K. (2013) History of psychology. Psychology of the soul: textbook for high schools. Moscow, Akademicheskii Proekt.
- Shabelnikov, V.K. (2015) Developing mental actions - a way to perceiving self-organizing functional systems. [*Vestnik RGGU*]. Series «Psychology. Pedagogy. Education», 2, 62–79.
- Shabelnikov, V.K. Functional psychology. Developing psychological systems: textbook. Moscow, Akademicheskii proekt, 592.
- Shabelnikov, V.K., & Shabelnikov, I.V. (2011) The method of studying subconscious intentions in consciousness of individuals. [*Zhurnal prakticheskogo psikhologa*], 2, 174–187.
- Shabelnikov, V.K., Mukhametzyanova, F.G., Osmina, E.V., Korzhova, E.Yu., & Rudykhina, O.V. Reflections and ideas of the phenomenon of subjectivity in various educational spaces. Kazan, TISBI, 252.
- van Gennip, Nanine, A.E., Segers, Mien S.R., & Tillema, Harm H (2010) Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and. *Learning and Instruction*, 20(4), 280–290 (August). doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.08.010
- Vygotsky, L.S. (1983) Collected works. In 6 vols. Vol. 3. Moscow
- Wollach, M.A., & Kogan, N.A. (1965) A new look at the creativity – intelligence distinction. *Journal of Personality*. 33, 348–369. doi: 10.1111/j.1467-6494.1965.tb01391.x

# Связь разных типов учения по П.Я. Гальперину с видами мышления учащихся

И.И. Ильясов, А.В. Кострова  
МГУ имени М.В. Ломоносова Москва, Россия

Поступила: 2 августа 2016/ Принята к публикации: 10 сентября 2016

## Connection between types of learning by P.Ya. Galperin with kinds of thinking in school students

Ilya I. Ilyasov\*, Aksinia V. Kostrova  
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
\* Corresponding author E-mail: ilyasov-i@rambler.ru

Received: August 2, 2016 / Accepted for publication: September 10, 2016

В статье представлено исследование связей разных типов учения по П.Я. Гальперину с видами мышления учащихся. Изучалось обучение детей на основе разных типов учения по П.Я. Гальперину по трем предметам (история, биология, геометрия). После чего была проведена диагностика уровня развития логического мышления учащихся с помощью групп заданий на выполнение приемов подведения под понятия, обобщение, классификацию, осуществление умозаключений, нахождение аналогий и уравнивание переменных, диагностика уровня развития у учащихся способности решать поисковые задачи, используемые в исследованиях по творческому мышлению. Затем проводилась оценка уровня развития креативности учащихся с помощью субтеста «эскизы» из методики Гилфорда.

Испытуемыми были 132 ученика 7-х классов школ г. Екатеринбурга. Полученные данные статистически обрабатывались с расчетом коэффициентов корреляции Пирсона и Спирмена. В отношении изученных связей были получены следующие результаты. Успешность обучения по 1-му типу учения сильно связана с уровнем развития логического мышления ( $r=0,54$ ), средне сильно связана со способностью решать поисковые конвергентные задачи ( $r=0,34$ ) и не связана ни с одним из показателей креативного дивергентного мышления. Успешность обучения по 2-му типу учения в разной степени связана с уровнем развития логических приемов мышления ( $r=0,29$  для фактов и  $r=0,57$  для доказательств) и не связана со способностью решать поисковые конвергентные и креативные дивергентные задачи. Успешность обучения по 3-му типу учения связана с уровнем развития логического мышления ( $r=0,48$ ), не связана с решением поисковых конвергентных задач, слабо связана с гибкостью ( $r=0,25$ ) и оригинальностью ( $r=0,21$ ) в решении креативных задач. Результаты также показывают, что обучение по 1-му типу может развивать логическое и поисковое мышления и вряд ли способствует развитию креативности. Обучение по 2-му типу способствует развитию логического мышления и не может развивать поисковое мышление, а обучение по 3-му типу учения может развивать логику, частично креативность и не способствует развитию творческого поискового мышления.

**Ключевые слова:** П.Я. Гальперин, типы учения по П.Я. Гальперину, успешность обучения, виды мышления, развитие мышления, креативность мышления.

In order to determine the correlational relations mentioned in the title here above, a number of experiments with school students have been carried out. They included knowledge instruction on the basis of Galperin's types of learning on three school subjects (history, biology, geometry); checking the level of logical thinking by means of solving a number of tasks that include basic logical operations such as categorization, generalization, classification, deductive conclusions, finding of analogies and equalizing of variables; estimation of the development level of abilities for searching solutions of insight problems by the results of solving five such problems taken from the set of tasks used in researches on creative thinking; appraisal of the development level of creativity by using the subtest "sketches" in Guilford's technique.

The sample included 132 school students of the 7th grades from Yekaterinburg schools, Russia. The obtained data were processed statistically using Pearson and Spearman coefficients. Concerning the correlations studied, the following results have been received.

The effectiveness of 1st type of learning is strongly connected with the development of logical thinking ( $r=0,54$ ), is moderately connected with the ability to solve convergent problems ( $r=0,34$ ) and is not connected with the ability to solve creative divergent tasks. The effectiveness of 2nd type of learning is connected with the level of logical operations development ( $r=0,29$  for facts and  $r=0,57$  for proofs) and is not connected with the ability to solve convergent and divergent problems. The effectiveness of the 3rd type of learning does not deal with solving convergent tasks, is hardly connected with flexibility ( $r=0,25$ ) and ingenuity ( $r=0,21$ ) of solving creative tasks, and even less the 2nd type of learning is connected with logical development when logically complex knowledge is assumed ( $r=0,48$ ). The established ties give grounds to suggest that the use of the 1st type of learning should develop the abilities for solving insight problems and should not develop creativity in course of instruction, the 2nd type of learning has potential of logical operations development; the 3rd type of learning can contribute to logical operations development and is partially to raise creative potential and can hardly promote abilities for solving insight problems.

**Keywords:** P.Ya. Galperin, types of teaching by P.Ya. Galperin, success of training, types of thinking, development of thinking, creative thinking.

## Экспликация содержания понятий в теме работы

Под связью, обозначенной в теме, имеются в виду обычные корреляции процесса приобретения учащимися знаний при обучении на основе типов учения по П.Я. Гальперину с актуализацией в этом процессе актов логического, творческого конвергентного и креативного дивергентного мышления, характеристики которых приводятся ниже. Связи эти, если они есть, проявляются в совместных изменениях показателей процесса учения и показателей видов мышления. Показатели процесса учения включают свойства знаний как его результатов: степени полноты, обобщенности, существенности, интериоризованности, осознанности, прочности, а также длительности процесса достижения результата. Все отмеченные показатели определяют интег-

ных задач: логических, поисковых, креативных, выявляемых в соответствующих тестах.

**Наличие и величина рассматриваемых корреляций характеризуют каждый тип учения со стороны степени необходимости умений осуществлять операции соответствующих видов мышления, а также возможностей их развития в процессе учения.**

**Типы учения в теории планомерного формирования предметных знаний и действий П.Я. Гальперина – это виды знаний об объектах и действиях с ними, являющиеся ориентировочной основой реально выполняемых действий (ООД). Эти знания и способности выполнять действия на их основе приобретаются в результате учения. Виды ООД и, соответственно, типы учения выделяются по трем основаниям: по полноте получаемых знаний об объек-**

Талызина, 1975 и др.). П.Я. Гальпериним выделены три типа учения:

- 1-й тип – знания конкретные, неполные, получаемые самостоятельно;
- 2-й тип – знания конкретные, полные, получаемые в готовом виде;
- 3-й тип – знания обобщенные, полные, получаемые самостоятельно.

**В** данной работе изучались связи трех типов учения по П.Я. Гальперину, выделяемых только по способу получения знаний, с уровнями развития разных видов мышления (логического, поискового конвергентного и креативного дивергентного), характеристики которых описываются ниже. При этом знания могут быть полные и не полные, конкретные и обобщенные.

**С**огласно теории планомерного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, получение знаний происходит на этапе уяснения их содержания. Получение знаний в учении на этом этапе состоит в построении их содержания в сознании учащегося в соответствии с его характеристиками: полнотой, обобщенностью, существенностью. От успешности прохождения этого этапа зависит успешность протекания последующих этапов учения, представляющих собой отработку полученных знаний, их интериоризацию, автоматизацию и т.д. Общий результат учения – качество сформированных в учении знаний и действий.

**В** концепции П.Я. Гальперина получение знаний в готовом виде (2-й тип учения) – это получение их от обучающихся через сообщение посредством речи и других знаковых средств прямо или косвенно. Получение знаний самостоятельно может происходить методом поиска с пробами и ошибками (1-й тип учения) или «... путем сознательного применения общего приема (метода) составления ориентировочной основы действия. Последний также может быть получен учеником в готовом виде или найден им самостоятельно» (Талызина, 1975, С. 86) (3-й тип учения).

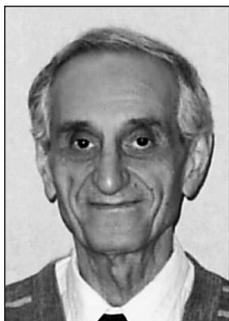
**В** этом описании прямо не указано, как происходит самостоятельное получение конкретных знаний из общих, но можно понять, что это осуществляется методом логического дедуктивного вывода конкретных знаний из общих.

В работе изучались связи трех типов учения по П.Я. Гальперину, выделяемых только по способу получения знаний, с уровнями развития разных видов мышления (логического, поискового конвергентного и креативного дивергентного), характеристики которых описываются ниже. При этом знания могут быть полные и не полные, конкретные и обобщенные

ральное свойство учения – степень его успешности.

**Показатели видов мышления это, прежде всего, показатели уровня их развития и совершенства в решении познаватель-**

**тах и действиях с ними (полные и неполные), по степени их обобщенности (конкретные и обобщенные) и по способу их получения (в готовом виде и самостоятельно) (Гальперин, 1966;**



**Илья Имранович Ильясов** –

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: ilyasov-i@rambler.ru



**Аксинья Владимировна Кострова** –

аспирант 3-го года обучения кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: kostrova.aksiniya@gmail.com

*Для цитирования:* Ильясов И.И., Кострова А.В. Связь разных типов учения по П.Я. Гальперину с видами мышления учащихся // Национальный психологический журнал. – 2017. – №3(27). – С. 62–75. doi: 10.11621/npsj.2017.0308

*For citation:* Ilyasov I.I., Kostrova A.V. (2017) Connection between types of learning by P.Ya. Galperin with kinds of thinking in school students. National Psychological Journal, [Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal], 3, 62–75. doi: 10.11621/npsj.2017.0308

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2017  
© Russian Psychological Society, 2017

Здесь же правильно говорится, что об- щие знания сами могут быть также полу- чены в готовом виде и самостоятельно, но при этом отмечается только один вид самостоятельного получения знаний – путем поиска, что считается уже «на- стоящим творчеством» (Тальзина, 1975, С. 87).

Из сказанного следует, что факти- чески в третьем типе учения знания не только обобщенные, но и конкретные. Они строятся самостоятельно путем вы- ведения из общих знаний, которые дают- ся в готовом виде.

В данной работе рассматривается сле- дующие виды мышления: логическое мышление, поисковое конвергентное мышление и креативное дивергентное мышление.

Логическое мышление рассмат- ривается, как общепринято, в качестве компонента познания, с помощью которого строится вербализованное предпоятий- ное и понятийное знание в виде опера- ций выполнения дедуктивных и индук- тивных выводов. Эти познавательные процессы обычно отличают от других компонентов познания – процессов построения образного знания и процессов продуктивного, творческого, поискового мышления (Рубинштейн, 1946; Пономарев, 1976).

Операции логического мышления яв- ляются обобщенными, надпредметны- ми, так как основаны по содержанию на знаниях универсальных характеристик, присущих всем объектам действитель- ности в любой предметной области. Все объекты имеют состав, свойства, отноше- ния, связи, могут быть сходными и раз- личными по любым характеристикам, объединяться в классы и подклассы и т.п. Соответственно, логические операции в разных сочетаниях осуществляются при построении знаний о любых по предмет- ному содержанию конкретных объектах и классах объектов. Способности к логи- ческим действиям, как и к любым другим действиям, являются фактически храня- щимися в памяти знаниями о способах их осуществления, которые воспроизво- дятся, сознательно или неосознаваемо, при необходимости построения нового предметного знания и обеспечивают их реальное осуществление. Способности осуществлять логические акты познания

изменяются в процессе развития человека под действием предметных и социальных средовых факторов, а также биологиче- ских предпосылок и деятельности. Поэто- му они имеют разные уровни совершенст- ва (Выготский, 1984; Пиаже, 1994).

Поисковое конвергентное и креатив- ное дивергентное мышление в данной статье, вслед за многими авторами, рас- сматриваются как виды познания, кото- рые также приводят к получению объек- тивно или субъективно нового знания, но механизм построения знания является не логический вывод, а поиск и догад- ка. В истории исследований поискового мышления как творческого процесса ис- ходно оно изучалось на материале за- дач, в которых искомым является одно определенное знание (Ильясов, 2001). В 50-х годах прошлого века Дж. Гилфорд (J. Guilford) указал на наличие задач, в ко- торых может быть неопределенно мно- го возможных правильных ответов, чем больше и оригинальнее, тем лучше. Такие задачи он предложил называть дивер- гентными, а задачи с одним правильным решением – конвергентными. Способ- ность решать дивергентные задачи была названа креативностью (Гилфорд, 1965). При этом только решение дивергент- ных задач ошибочно отождествлялось

гипотез о возможном способе их реше- ния, проверки и акты догадки в условиях невозможности логического выведения в силу незнания – из чего выводить среди имеющихся знаний или вообще отсутст- вия в опыте субъекта знания.

Способности решать поисковые кон- вергентные задачи изменяются в процес- се развития каждого человека под дей- ствием многих факторов, в том числе и обучения определенным методам. По- этому они могут иметь разные уровни совершенства (Берсенева, 2009; Дункер, 1965; Давыдов, 1986; Калмыкова, 1981; Лернер, 1982; Пономарев, 1976; Davis, 1976; Wickelgren, 1974).

Креативность как творческое мышле- ние при решении дивергентных задач, идущее в разных направлениях, так же приводит к неожиданным, новым резуль- татам на основе поиска и догадок. Креа- тивность и соответствующий вид мыш- ления также могут обладать различной степенью развития (Богоявленская, 2002; Галкина, Алексеева, 1995; Дружинин, Хаз- ратова, 1998; Гилфорд, 1959; Guilford, 1967; Torrance, 1965).

Разумеется, что при решении любых задач актуализируются все три отмечен- ные вида мышления: логическое, поиско- вое конвергентное и креативное дивер-

В нашем исследовании дифференцированно изучалась связь успешности протекания первого компонента учения – построения нового для учащихся знания при разных методах обучения и типах учения с развитием логического, поискового конвергентного и креативного дивергентного мышления

этим автором с собственно творческим, продуктивным мышлением, а решение конвергентных задач считалось репро- дуктивным мышлением, фактически логи- ческим его видом. Реально же решения конвергентных задач могут быть не толь- ко репродуктивными, но и поисковыми, продуктивными, творческими. Это под- тверждается, как отмечалось выше, всей историей работ по изучению творческо- го мышления, которые в подавляющем большинстве проводились на материале решений именно поисковых конвергент- ных задач, направленных на нахождение одного единственно верного решения.

Процесс творческого, продуктивного мышления при решении конвергентных задач представляет собой выдвижение

гентное мышление, но с разной степенью участия каждого, что делает возможным их выделение в качестве относительно самостоятельных видов мышления в ре- шении разных типов задач.

### Обоснование постановки конкретных проблем исследования

В литературе по теме исследования имеется два вида работ. Во-первых, рабо- ты, в которых проводилось изучение свя- зи успешности учения в целом с уровнем познавательного развития также в целом. Во-вторых, работы, в которых осуществ- лялось более дифференцированное из-

учение связи преимущественно построение нового знания, а не учения в целом, с уровнем развития логики, поискового мышления и креативного мышления.

**В** нашем исследовании дифференцированно изучалась связь успешности протекания первого компонента учения – построения нового для учащихся знания – при разных методах обучения и типах учения с развитием логического, поискового конвергентного и креативного дивергентного мышления.

**Работ** общего характера о связи учения с познавательным развитием как теоретических, так и экспериментальных, имеется достаточно много. То, что исходный уровень развития познавательных возможностей влияет на успешность учения, принимается и учитывается в обучении детей с давних времен. Тот факт, что невозможно одинаково успешное обучение детей разных возрастов знаниям разной сложности установлен давно. Что касается исследований этой связи, то они систематически начались с конца XIX века и ведутся по настоящее время. Исходя из положения о наличии связи успешности учения с уровнями развития познавательных способностей, с конца XIX века начались разработки методик измерения уровней развития познавательных способностей учащихся разных возрастов для оценки их возможностей и познавательной готовности к усвоению предметных знаний. Зарубежными и отечественными авторами было разработано большое количество тестов, начиная с первых, предложенных французскими психологами Бине (Binet) и Симоном (Simon), и позднее, созданных многими авторами из Европы, США, России – Векслером (Wechsler), Айзенком (Eysenck), Амтхауэром (Amthauer), Блонским, Выготским, Венгером, Гуревичем и многими другими (Бурлачук, Морозов, 2000).

**На** основе этих тестов было проведено много замеров корреляций между показателями развития познавательных способностей и интеллекта учащихся школ и вузов с их успеваемостью. (Дружинин, 2001). Результаты при всем их разнообразии и неоднозначности в отношении ряда конкретных данных, в целом, указывают на наличие достаточной и значимой связи между уровнями

развития познавательных способностей и успешностью учения.

**Работы** психометристов в определенной степени подтверждают традиционное представление о связи познавательного развития с обучением и о влиянии его на успешность последнего. Однако в этих работах не ставилась задача проследить это влияние дифференцированно, применительно к обучению с использованием разных методов преподавания. Итог процесса обучения фиксировался тоже, как правило, недифференцированно – как совокупный итог всего процесса, не только построения знаний, но и их запоминания, закрепления в опыте.

**Обратимся** теперь к работам с более дифференцированным изучением связей учения с познавательным развитием. Напомним, что в нашей работе проводилось изучение связи успешности построения знаний в процессе учения по 1-му, 2-му и 3-му типам учения по П.Я. Гальперину с уровнем развития логического, поискового конвергентного и креативного дивергентного мышления учащихся. То есть исследование можно разделить на 3 части: исследование связей каждого из трех типов учения с развитием логического, поискового и креативного мышления. Обращение к литературе по первой части темы показало, что связь обучения предметным знаниям проблемным методом по 1-му типу учения с развитием логического мышления изучалась многими авторами работ по развитию логического мышления в онтогенезе (Пиаже, 1969; Брунер, 1971; Выготский, 1934 и др.), по психологии учения и дидактике как теории обучения (Гальперин, Эльконин, 1966; Давыдов, 1996; Занков, 1975; Лернер, 1982; Gagne, 1970 и др.). В этих работах главным положением и аргументом в пользу необходимости логики для успешного построения предметных знаний являлись исследования, показывавшие, что при отсутствии этих способностей самостоятельное построение предметных знаний было невозможным. После их стихийного (Пиаже, 1969; Smedslund, 1963) или специально организованного развития оно становилось возможным (Brainerd, 1977; Denney, Jeytinoglu, Selzer, 1977; Field, 1981; Hamel, Riksen, 1973; Kuhn, Angelev, 1977; Rosenthal, Zimmerman, 1972, 1978; Siegler,

1975; Тепленькая, 1968; Обухова, 1972). Таким образом, связь построения знаний по 1-му типу учения с уровнем развития логических способностей считается установленной.

**Что** касается вопроса о связи построения знаний на основе 1-го типа учения с развитием способности решать поисковые конвергентные задачи, то здесь работ, устанавливающих соответствующие корреляции, нет, так как считается, что в них нет необходимости, поскольку построение знаний в этом случае само является разновидностью поисковых задач.

**Связь** построения знаний проблемным методом по 1-му типу учения с креативностью вообще не изучалась. Но есть определенные основания предполагать, что она может иметь место, поскольку решение конвергентных задач включает выдвижение разных гипотез, что может требовать какого-то участия креативности. Поэтому важно проверить наличие этой связи и, если наши предположения справедливы, оценить ее величину.

**Что** касается связи построения знаний по 2-му типу учения с развитием логического мышления, то в работах психологов, исследующих развитие логики, установлена возможность построения конкретных предметных знаний путем их получения в готовом виде при отсутствии соответствующих обобщенных логических способностей. В большинстве такого рода исследований логические операции формировались посредством сообщения готового общего знания о них на конкретных примерах разного предметного содержания (дедуктивно). Однако в некоторых работах логические операции формировались индуктивно через сообщение соответствующего конкретного предметного знания с последующим его логическим обобщением (Brainerd, 1977; Тепленькая, 1968). Конкретные предметные знания формировались здесь вполне успешно до последующих логических обобщений на их основе, несмотря на отсутствие соответствующих логических способностей в момент формирования конкретных предметных знаний.

**В** связи с этим возникает вопрос о том, что происходит при построении нового знания методом его сообщения в готовом виде, когда логические операции у

учащихся уже сформированы (а не когда их еще нет). Можно предполагать, что они вообще не участвуют в этом процессе, ведь, как показано выше, знания можно строить и без наличия соответствующих логических способностей путем получения их в готовом виде по 2-му типу учения. Или они все-таки как-то участвуют в этом процессе, и его результат связан с их развитием, что может отразиться на наличии корреляций построения знаний с развитием логики. Но это никто не проверял, и осуществление такой проверки должно стать задачей исследований (и стало одной из задач нашей работы). Работы по изучению связи успешности построения знаний по 2-му типу учения с уровнем развития поискового конвергентного и дивергентного мышления в литературе отсутствуют. Есть вполне убедительные основания считать, что в этих случаях просто не может быть связей между указанными переменными, поскольку при получении знаний в готовом виде по 2-му типу учения не должен происходить никакой процесс поиска ни конвергентным, ни дивергентным путем.

Работы по изучению связи построения знаний путем их выведения из более общих знаний по 3-му типу учения с развитием логического мышления также не представлены в источниках, так как наличие этой связи при данном типе учения вполне очевидно. Вместе с тем, при наличии связи, как мы уже отмечали, интерес представляет и ее величина, оценку которой желательно осуществить, хотя бы для сравнения ее с величиной аналогичной связи при 2-м типе учения, если последняя будет установлена. Не обнаружили мы и работы по изучению связей построения знаний путем самостоятельного выведения по 3-му типу учения с развитием способностей к решению конвергентных творческих задач и креативности. Однако наличие или отсутствие такой связи не являются очевидными и заслуживают специального выяснения как в теоретическом, так и в практическом отношении. Поэтому выделяется важная задача получения эмпирических данных по этому вопросу.

Таким образом, как показал обзор литературы, из девяти вариантов возможных связей трех типов учения с тремя видами мышления эмпирически установ-

лен один вариант связи как имеющий место (связь 1-го типа учения с логикой) и один вариант связи (связь 2-го типа учения с логикой) как отсутствующий (частично – при несформированности логических операций). Связь 2-го типа учения с развитием логики при сформированности логических операций не изучалась. Остальные семь возможных вариантов обсуждаемых связей тоже не изучались по разным причинам. Два из них по причине эмпирической данности наличия связей (1-го типа с поисковым мышлением и 3-го типа с логикой), два – по причине уверенности в отсутствии связей (2-го типа учения с поисковым мышлением и с креативностью) и три варианта связей – по причине недостаточной систематичности в изучении рассматриваемых связей (проблема наличия или отсутствия связей 1-го типа учения с креативностью и 3-го типа учения с поисковым мышлением и креативностью до сих пор не ставилась и не решалась).

Кроме проблемы наличия или отсутствия связей между переменными важным вопросом в их изучении является также установление величин этих связей при их наличии и сопоставление этих величин при сравнительном анализе (в нашем случае – для разных типов учения и разных видов мышления). Величины связей не оценивались и не сравнивались даже в отношении изучавшихся вариантов связей построения знаний по разным типам учения с разными видами мышления.

Кроме проблемы наличия или отсутствия связей между переменными важным вопросом в их изучении является также установление величин этих связей при их наличии и сопоставление этих величин при сравнительном анализе (в нашем случае – для разных типов учения и разных видов мышления)

Таким образом, в качестве конкретных задач исследования выступило установление наличия или отсутствия связей всех девяти вариантов, оценка их величин (при наличии) и сопоставление этих величин.

#### Гипотезы и их возможные обоснования

По поводу связей построения знаний при разных типах учения с развитием

логического, поискового конвергентного мышления и креативного дивергентного мышления, изучение которых было определено в качестве конкретных задач нашего исследования, мы выдвинули соответственно три группы гипотез (о связях при 1-м типе учения, при 2-м типе учения и при 3-м типе учения).

#### Гипотезы о связях при 1-м типе учения

Гипотеза 1.1. Построение знаний при обучении на основе 1-го типа учения связано с уровнем развития логического мышления учащихся, и величина этой связи должна быть достаточно высокой.

Основания выдвижения гипотезы 1.1: при построении знаний на основе 1-го типа учения должны осуществляться не только поисковые, но и выводные логические операции, которые в большом количестве требуются для анализа условий заданий и выведения возможных путей построения знаний.

Гипотеза 1.2. Построение знаний при обучении на основе 1-го типа учения должно быть связано с уровнем развития способностей к решению инсайтных конвергентных задач.

Основание выдвижения гипотезы 1.2: 1-й тип учения предполагает построение знаний посредством догадок и поиска методом проб и ошибок, что одновременно является механизмом решения инсайтных задач, при таком типе учения построение знаний, естественно, должно

коррелировать с развитием соответствующей способности, и связь эта должна быть не малой величины.

Гипотеза 1.3. Построение знаний при проблемном обучении по 1-му типу учения связано с уровнем развития креативности.

Обоснование гипотезы 1.3: при построении знаний по 1-му типу учения могут иметь место операции дивергентного креативного мышления в процессе выдвижения вариантов гипотез, тогда решение конвергентных задач может

включать дивергентные акты, оба вида творческого мышления являются тесно взаимосвязанными и должны коррелировать друг с другом.

### Гипотезы о связях при 2-м типе учения

**Гипотеза 2.1.** Построение знаний при обучении на основе 2-го типа учения связано с уровнем развития логического мышления учащихся тем сильнее, чем более логически сложными являются усваиваемые предметные знания.

**Основание гипотезы 2.1:** построение новых знаний путем получения их в готовом виде по 2-му типу учения, как было показано в ряде работ (см. обзор), может быть успешным и при еще не сформированных соответствующих логических структурах, но, если они уже есть у учащихся, то можно предполагать, что при этом происходит также и воспроизведение соответствующих уже имеющих логических операций на уровне их реальной сформированности. Логические действия при построении предметных знаний, сообщаемых в готовом виде, активно не осуществляются, но, тем не менее, сведения о них помогают построению знаний за счет включения последних в знакомую логическую структуру. Поэтому владение логическими приемами в разной степени не может не сказаться на успешности построения новых знаний при их сообщении в готовом виде по 2-му типу учения. При этом построение логически менее сложных знаний (например, о фактах) должно быть менее связано с логическим развитием, чем построение логически более сложных знаний (например, цепей выводов в доказательствах). Отмечавшееся выше возможное предположение о полном неучастии логических операций при их наличии у учащихся в построении знаний, сообщаемых в готовом виде, мы, тем самым, считаем маловероятным.

**Гипотеза 2.2.** Построение новых знаний при их получении в готовом виде по 2-му типу учения не должно быть связано с уровнем развития творческого конвергентного мышления учащихся.

**Основание гипотезы 2.2:** можно считать, что при получении знаний в готовом виде по 2-му типу учения не происходит никакого процесса поиска.

**Гипотеза 2.3.** Построение новых знаний путем их получения в готовом виде по 2-му типу учения не связано с уровнем развития креативности учащихся.

**Основание гипотезы 2.3:** при построении новых знаний по 2-му типу учения дивергентные акты не осуществляются, так как в этом случае дается готовое полное знание.

### Гипотезы о связях при 3-м типе учения

**Гипотеза 3.1.** Получение конкретных знаний из общих путем их дедуктивного выведения по 3-му типу учения тесно связано с уровнем логического мышления учащихся, и эта связь должна быть достаточно большой.

**Основание гипотезы 3.1:** получение конкретных знаний из общих по 3-му типу учения очевидным образом основано на логических операциях дедуктивного выведения в самом активном варианте их осуществления.

**Гипотеза 3.2.** Построение новых знаний путем их дедуктивного выведения из более общих знаний по 3-му типу учения не должно быть связано с уровнем развития творческого конвергентного мышления учащихся.

**Основание гипотезы 3.2:** можно предполагать, что и при логическом выведении новых знаний из уже имеющихся более общих знаний по 3-му типу учения нет необходимости в творческом акте поиска нового знания, как это имеет место при невозможности его логического выведения.

**Гипотеза 3.3.** Построение новых знаний путем их выведения из более общих знаний по 3-му типу учения не связано с уровнем развития креативности учащихся.

**Основание гипотезы 3.3:** при построении конкретного знания путем выведения его из общего знания по 3-му типу учения актуализируется только репродуктивное мышление, направляемое логикой отношений и связей между понятиями.

### Схема эмпирического исследования

Для проверки выдвинутых гипотез необходимо было на выборке испытуе-

мых провести диагностику уровней развития логического, поискового конвергентного и креативного дивергентного мышления, затем осуществить их обучение определенным предметным знаниям на основе 1-го, 2-го и 3-го типов учения и провести статистические расчеты корреляций между показателями успешности построения знаний при обучении на основе каждого из трех типов учения с показателями уровней развития каждого из трех рассматриваемых видов мышления.

**В** нашем исследовании приняли участие ученики 6-ти седьмых классов: 4 класса из МАОУ СОШ № 175 (г. Екатеринбург) и 2 класса из МАОУ Гимназия № 202 «Менталитет» (г. Екатеринбург) – всего 132 человека.

**В** соответствии со схемой исследования проводилось в два этапа. На первом этапе была проведена диагностика таких особенностей мышления испытуемых, как уровень развития логического мышления, уровень развития творческого конвергентного мышления и уровень развитости креативности (дивергентного мышления). Тест, позволяющий определить уровень развития логических операций, был составлен нами из различных заданий, взятых из уже имеющихся тестов оценки развития логического мышления (тест ШТУР, тесты Пиаже) – это задания на подведение под понятие, обобщение, классификацию, осуществление умозаключений, нахождение аналогий и уравнивание переменных. Ответ на каждое задание теста оценивался определенным количеством баллов.

Для определения уровня развития поискового конвергентного мышления учащимся предлагалось решить 9 задач «на соображение», используемых в исследованиях творческого мышления (Пономарев, 1976; Семенов, 1990; Тихомиров, 1969; Дункер, 1965). За правильное решение испытуемые могли получить от 1 до 3 баллов, в зависимости от сложности задачи. Сложность определялась числом испытуемых, решивших ее (см. таблица 1).

Уровень креативности определялся с помощью субтеста «Эскизы» из теста Гилфорда. Испытуемым надо было превратить в различные изображения ряд одинаковых фигур (кругов) за определенное время. Выполнение оценивалось

по четырем стандартным для тестов креативности показателям: оригинальность (количество идей, редко встречающихся в стандартной выборке), беглость (количество выдвинутых идей за определенное время), гибкость (количество различных категорий, к которым могут быть отнесены выдвинутые идеи) и разработанность (детализированность) выдвинутых идей.

На втором этапе испытуемые обучались новым для них знаниям по трем учебным предметам (геометрия, биология и история) с помощью разных способов построения новых знаний, соответствующих разным типам учения. Путем поиска при проблемном обучении (1-й тип учения), путем получения знаний в готовом виде из сообщений (2-й тип учения) и путем самостоятельного построения методом дедуктивного выведения (3-й тип учения).

При построении знаний путем поиска по 1-му типу учения учащиеся в предварительном обучении получали знание о целом ряде понятий и теорем по определенной теме из геометрии. Затем им предлагалось доказать еще одну новую теорему, используя некоторые из известных им понятий и теорем без указания, какие конкретно понятия и теоремы должны быть использованы. Учащиеся должны были догадаться об этом сами.

При построении знаний из сообщений по 2-му типу учения учащимся давались и разъяснялись:

- 1) тексты, содержащие предметные знания логически более простые (о конкретных фактах или признаках понятий, представленных в определениях) (далее в таблицах – готовые знания 1);
- 2) тексты, содержащие знания логически более сложные (независимые выводы из отдельных знаний или взаимосвязанные выводы в цепи доказательств) (далее в таблицах – готовые знания 2).

Задания для контроля успешности построения (уяснения содержания) знаний в этом случае состояли в воспроизведении полученных знаний на уровне узнавания их в тексте. Полученные показатели затем сопоставлялись с данными об уровне развития логического, конвергентного и дивергентного мышления.

При построении конкретных знаний путем выведения их из более общих по 3-му типу учения учащимся давались об-

Табл. 1. Количество испытуемых, решивших задачи на «сообразение», и количество баллов за их решение

№ задачи	Название	Количество испытуемых, решивших задачу	Количество баллов за правильное решение	
1	Четыре точки и три линии	49	1	
2	Фальшивая монета	5	3	
3	Равенство из спичек	18	2	
4	Разрезание сыра	59	1	
5	4 треугольника из 6 спичек	6	3	
6	Река и лодка	10	3	
7	Книжный червь	2	3	
8	Существо, рожденное коровой	21	2	
9	Карты с цифрами и буквами	А	11	2
		Б	11	2
		В	9	2

Table 1. The number of subjects who solved the problem using "quick wit", and the number of points for the correct decision

#	Task	Number of subjects who solved the problem	Number of points for the correct decision	
1	Four points and three lines	49	1	
2	Fake coin	5	3	
3	Equal matches	18	2	
4	Cheese cutting	59	1	
5	Making 4 triangles with 6 matches	6	3	
6	River and boat	10	3	
7	Bookworm	2	3	
8	Creature born of a cow	21	2	
9	Cards with numbers and letters	А	11	2
		Б	11	2
		В	9	2

щие знания в готовом виде и предлагались задания на дедуктивное выведение из них частных знаний. Полученные показатели успешности выведения сопоставлялись с показателями уровней развития логического, конвергентного и дивергентного мышления.

### Полученные результаты

В ходе исследования были получены эмпирические данные, которые, как уже отмечалось, являются корреляциями между показателями успешности построения новых знаний при различных типах учения и уровнями развития видов мышления учащихся, то есть – между баллами учащихся за успешность построения знаний по трем учебным предметам на основе разных типов учения и баллами, полученными учащимися в тестах на

логическое, поисковое конвергентное и креативное дивергентное мышление (в тесте креативности).

Все коррелируемые переменные измеряются шкалами порядка. С помощью критерия Колмогорова-Смирнова можно выявить, что нормальному распределению соответствуют эмпирические распределения выборки по следующим переменным: уровень развития логического мышления (далее – логика), все показатели по тесту креативности (кроме оригинальности), успешность построения логически более сложных знаний (готовые знания 2) из сообщений (2-й тип учения), успешность построения знаний путем дедуктивного выведения (3-й тип учения). Следовательно, для данных переменных можно использовать коэффициент корреляции Пирсона (в таблице 2 затемнены), для остальных же переменных таких, как успешность

Табл. 2. Статистика Z Колмогорова-Смирнова для переменных, оцениваемых в исследовании

	Логика	Конвергентные задачи	Беглость	Оригинальность	Гибкость	Разработанность	Построение знаний 1 из сообщений	Построение знаний 2 из сообщений	Задания на дедуктивное выведение
Статистика Z Колмогорова-Смирнова	0,8	2,5	1	2,2	1,1	1,2	1,4	0,4	0,8
Значимость	0,54	0	0,2	0	0,16	0,11	0,03	0,99	0,5

Table 2. Z Kolmogorov-Smirnov statistics for variables estimated in the study

	Logic	Convergent Tasks	Fluency	Ingenuity	Flexibility	Sophisticated Approach	Building Knowledge 1 from Messages	Building Knowledge 2 from Messages	Assignments for Using Deductive Approach
Z Kolmogorov-Smirnov Statistics	0.8	2.5	1	2.2	1.1	1.2	1.4	0.4	0.8
Value	0.54	0	0.2	0	0.16	0.11	0.03	0.99	0.5

решения конвергентных задач, оригинальность решения дивергентных задач, успешность построения логически менее сложных знаний (готовые знания 1) – необходимо использовать непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена (см. таблица 2).

Представим теперь полученные результаты в соответствующих таблицах.

1. Связь успешности построения испытуемыми новых знаний при разных типах учения с уровнем развития логического мышления представлена в таблицах 3, 4.

2. Связь успешности построения новых знаний с уровнем развития поискового конвергентного мышления.

**Предварительное пояснение**

Решение некоторых творческих задач испытуемыми оказалось связанным с их уровнем развития логического мышления, что видно из таблицы 5. Для того, чтобы эта связь не повлияла на корреляции уровня развития творческого мышления с успешностью построения знаний при разных типах учения, мы не учитывали отмеченные задачи (№№ 1, 4, 6, 9) при подсчете

суммарного бала за решение творческих задач.

Связь успешности построения испытуемыми новых знаний при разных типах учения с уровнем развития поискового конвергентного мышления, представляющим из себя суммарный балл за задачи №№ 2, 3, 5 и 7, приведена в таблице 6.

3. Связь успешности построения испытуемыми новых знаний при 1-м, 2-м и 3-м типах учения с уровнем развития креативности представлена в таблицах 7, 8.

## Обсуждение результатов

Проведем обсуждение полученных результатов в плане их соответствия выдвинутым гипотезам.

Две гипотезы о связях построения знаний на основе 1-го типа учения с развитием логического и конвергентного мышления получили подтверждение. При этом связь с развитием логического мышления оказалась высокой и даже выше, чем связь с развитием поискового конвергентного мышления ( $r=0,54$  и  $r=0,34$ , соответственно), что является несколько неожиданным результатом. Как отмечалось выше, в нашем исследовании связь успешности решения четырех из девяти творческих конвергентных задач с успешностью выполнения заданий из теста на логику выступила как значительная. Эти задачи были исключены нами из теста на развитие поискового конвергентного мышления. Тем не менее, обучение по 1-му типу учения на применявшемся нами учебном материале оказалось связанным с развитием логики у учащихся весомо больше, чем с развитием поискового мышления. Вероятно, в использованном нами предметном материале степень необходимости осуществления логических операций была выше, чем в заданиях, исключенных нами из теста на поисковое мышление. Гипотеза о связи 1-го типа учения с креативностью не подтвердилась, и успешность учения по 1-му типу учения оказалась не связанной с дивергентным креативным мышлением ни по одному параметру последнего. Этот результат

Табл. 3. Корреляция успешности построения знаний при 2-м и 3-м типах учения с уровнем развития логического мышления

		2-й тип учения, построение готовых знаний 2	3-й тип учения, дедуктивное выведение
Логика	Корреляция Пирсона	,572**	,483**
	Знч.(2-сторон)	,000	,000
N		61	85

\*\* Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя)

Table 3. Correlation of success in using knowledge within the 2nd and 3rd types of learning with developed logical thinking

		2 <sup>nd</sup> type of learning, using readymade knowledge 2	3 <sup>rd</sup> type of learning, deductive approach
Logic	Pearson's coefficient	,572**	,483**
	Value (2-sided)	,000	,000
N		61	85

\*\*Correlation is significant at the point of 0.01 (2-sided)

Для цитирования: Ильясов И.И., Кострова А.В. Связь разных типов учения по П.Я. Гальперину с видами мышления учащихся // Национальный психологический журнал. – 2017. – №3(27). – С. 62–75. doi: 10.11621/npsj.2017.0308

For citation: Ilyasov I.I., Kostrova A.V. (2017) Connection between types of learning by P.Ya. Galperin with kinds of thinking in school students. National Psychological Journal, [Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal], 3, 62–75. doi: 10.11621/npsj.2017.0308

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2017  
© Russian Psychological Society, 2017

также не является тривиальным и ожидаемым.

Все три гипотезы о связях 2-го типа учения с тремя видами мышления подтвердились. Полученные данные о связи построения знаний в учении по 2-му типу с уже имеющимися способностями к логическому мышлению оказались соответствующими гипотезе о ее наличии и о том, что она выше при построении логически более сложных знаний, по сравнению с построением логически более простых знаний ( $r=0,57$  и  $r=0,29$ , соответственно).

Гипотезы об отсутствии связи успешности построения знаний по 2-му типу учения с развитием конвергентного поискового и дивергентного креативного мышления также подтверждаются полученными в исследовании данными. Низкую ( $r=0,22$ ), но значимую на уровне  $p=0,05$  корреляцию успешности построения логически несложных знаний 1 с развитием конвергентного поискового мышления мы считаем артефактом, который не может быть обоснован. Гипотеза о связи построения знаний по 3-му типу учения с развитием логического мышления была уже при выдвижении очевидно справедливой, и полученные эмпирические данные это вполне подтвердили. Некоторой неожиданностью оказалось то, что величина этой связи ( $r=0,48$ ) оказалась несколько меньше, чем величина связи построения логически сложных знаний 2 по 2-му типу учения с развитием логического мышления ( $r=0,57$ ). Величина связи построения знаний методом дедуктивного выведения по 3-му типу учения с уровнем развития логического мышления меньше, чем величина аналогичной связи при получении знаний в готовом виде по 2-му типу учения, хотя предполагалась большая активность в осуществлении логических операций при их выведении. Этот факт служит некоторым основанием для гипотезы о том, что логические операции могут принимать большое участие в построении знаний определенного содержания и определенного уровня сложности даже при их получении в готовом виде по 2-му типу учения. При этом в данном случае логические операции могут участвовать не столь

Табл. 4. Корреляция успешности построения знаний при 1-м и 2-м типах учения с уровнем развития логического мышления

		1-й тип учения, построение знаний путем поиска	2-й тип учения, построение готовых знаний 1
Логика	Корреляция Спирмена	0,54**	,288**
	Знч. (2-сторон)	0,01	,009
	N	80	80

\*\* Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя)

Table 4. Correlation of the success in using knowledge within the 1st and 2nd types of learning with developed logical thinking

		1 <sup>st</sup> type of learning, using knowledge by searching	2 <sup>nd</sup> type of learning, using readymade knowledge 1
Logic	Spearman's coefficient	0,54**	,288**
	Value (2-sided)	0,01	,009
	N	80	80

\*\*Correlation is significant at the point of 0.01 (2-sided)

Табл. 5. Корреляция успешности решения творческих задач «на соображение» с уровнем развития логического мышления

		Номер задачи								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Логика	Корреляция Спирмена	,238**	,191*	,128	,274**	-,037	,323**	,050	,123	,236**
	Знч. (2-сторон)	,008	,033	,156	,002	,685	,000	,580	,172	,008
	N	124	124	124	124	124	124	124	124	124

\* Корреляция значима на уровне 0.05 ((2-сторонняя)

\*\* Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя)

Table 5. Correlation of the success in solving creative problems using "quick wit" with developed logical thinking

		Problem #								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Logic	Spearman's coefficient	.238**	.191*	.128	.274**	-.037	.323**	.050	.123	.236**
	Value (2-sided)	.008	.033	.156	.002	.685	.000	.580	.172	.008
	N	124	124	124	124	124	124	124	124	124

\* Correlation is valuable at the point of 0.05 (2-sided)

\*\* Correlation is valuable at the point of 0.01 (2-sided)

ко непосредственно в построении новых знаний, сколько во включении их в прошлый опыт.

Гипотеза об отсутствии связи успешности построения знаний по 3-му типу учения с развитием конвергентного мышления также подтвердилась полностью, а гипотеза об отсутствии связи успешности построения знаний по 3-му типу учения с развитием дивергентного креативного мышления подтвердилась, но частично. Поскольку, во-первых, в исследовании имела место корреляция между построением знаний по 3-му типу учения только с двумя из четырех параметров креативности: гибкостью

и оригинальностью и, во-вторых, величины корреляций оказались не высокими ( $r=0,25$  и  $r=0,21$ , соответственно).

## Выводы

Проведенное нами исследование позволило получить дополнительные не установленные ранее данные о наличии связей успешности построения подлежащих усвоению знаний при обучении на основе каждого из трех типов учения по П.Я. Гальперину с уровнями развития логического, конвергентного творческого и дивергентного креативного

**Табл. 6.** Корреляции успешности построения новых знаний при 1-м, 2-м и 3-м типах учения с уровнем развития поискового конвергентного мышления

		1-й тип учения, построение знаний путем поиска	2-й тип учения, построение готовых знаний 1	2-й тип учения, построение готовых знаний 2	3-й тип учения, дедуктивное выведение
Поисковое мышление (задачи №№ 2, 3, 5, 7, 8)	Корреляция Спирмена	0,34**	,233*	,126	,157
	Знч. (2-сторон)	0,01	,033	,324	0,12
	N	97	84	63	90

\* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя)

\*\* Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя)

**Table 6.** Correlations of the success in using knowledge within the 1st, 2nd and 3rd types of learning with developed convergent thinking

		1 <sup>st</sup> type of learning, using knowledge by searching	2 <sup>nd</sup> type of learning, using readymade knowledge 1	2 <sup>nd</sup> type of learning, using readymade knowledge 2	3 <sup>rd</sup> type of learning, deductive approach
Convergent Thinking (Task 2, 3, 5, 7, 8)	Spearman's coefficient	0.34**	.233*	.126	.157
	Value (2-sided)	0.01	.033	.324	0.12
	N	97	84	63	90

\* Correlation is valuable at the point of 0.05 (2-sided)

\*\* Correlation is valuable at the point of 0.01 (2-sided)

**Табл. 7.** Корреляции успешности построения знаний при 2-м и 3-м типах учения с уровнем развития креативности

		2-й тип учения, построение готовых знаний 2	3-й тип учения, дедуктивное выведение
Беглость	Корреляция Пирсона	,178	,133
	Знч.(2-сторон)	,169	,224
	N	61	85
Гибкость	Корреляция Пирсона	,225	,247*
	Знч.(2-сторон)	,081	,023
	N	61	85
Разработанность	Корреляция Пирсона	,200	,085
	Знч.(2-сторон)	,122	,438
	N	61	85

\* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя)

**Table 7.** Correlations of the success in using knowledge within the 2nd and 3rd types of learning with developed creative potential

		2 <sup>nd</sup> type of learning, using readymade knowledge 2	3 <sup>rd</sup> type of learning, deductive approach
Fluency	Pearson's coefficient	.178	.133
	Value (2-sided)	.169	.224
	N	61	85
Flexibility	Pearson's coefficient	.225	.247*
	Value (2-sided)	.081	.023
	N	61	85
Sophisticated Approach	Pearson's coefficient	.200	.085
	Value (2-sided)	.122	.438
	N	61	85

\* Correlation is valuable at the point of 0.05 (2-sided)

мышления, а также о об их сравнительных величинах.

Полученные в работе данные о связях успешности построения знаний в процессе учения на основе трех типов учения по П.Я. Гальперину с развитием логического, конвергентного поискового и дивергентного креативного видов мышления позволяют сделать выводы относительно возможностей развития видов мышления в обучении с использованием каждого типа учения

Кроме успешности построения знаний, эффективность обучения определяется также его связью с развитием и ростом познавательных способностей учащихся, что всегда считается одной из важнейших задач учения и обучения.

Полученные в работе данные о связях успешности построения знаний в процессе учения на основе трех типов учения по П.Я. Гальперину с развитием логического, конвергентного поискового и дивергентного креативного видов мышления позволяют сделать выводы относительно возможностей развития видов мышления в обучении с использованием каждого типа учения.

Так, корреляция построения знания по 1-му типу учения с развитием логического и конвергентного мышления свидетельствует о весьма значительных развивающих возможностях этого типа учения по отношению к данным видам мышления и об отсутствии возможностей 1-го типа учения по отношению к развитию креативности.

Наличие корреляции между уровнем развития логических приемов мышления и построением логически сложных знаний говорит о возможности развития логического мышления учащихся при сообщении знаний в готовом виде по 2-му типу учения.

Установленное в работе отсутствие связи построения знаний путем дедуктивного выведения по 3-му типу учения с уровнем развития творческого конвергентного мышления учащихся позволяет утверждать, что такое обучение не связано с развитием способностей к решению

конвергентных инсайтных задачи. Следует принять, что при многих достоинствах 3-го типа учения в обучении знаниям, развитии предметных видов мышления и логики (Гальперин, Эльконин, 1966) развивающий эффект этого типа учения в отношении продуктивных способностей ограничивается опосредованным влиянием высокого качества формируемых знаний на успешность решения творческих поисковых конвергентных задач. Собственно, механизмы догадки не функционируют в этом типе учения и поэтому не могут претерпевать изменения и развиваться. Они включаются в обучение на основе полной и обобщенной ориентировки с поисковым построением знаний под руководством учителя, осуществляемом, например, в школе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова (Давыдов, 1986), которое является уже другим типом учения (6-м в системе типов учения Н.Ф. Талызиной). Этот тип учения в школе П.Я. Гальперина считается не эффективным, также как и 1-й, и 8-й типы учения, как не обеспечивающие достаточного управления и контроля за процессом построения знаний. Они действительно менее эффективны в отношении обучения знаниям по сравнению с 3-им типом учения, который доминирует во всех исследованиях и практических разработках школы П.Я. Гальперина. Однако применительно к задаче развития творческих познавательных способностей 3-й тип учения не является эффективным в отмеченном выше аспекте.

В тоже время, в исследовании было выявлено наличие хоть и слабой, но достоверной связи учения по 3-му типу с развитием креативности, поэтому следует отметить наличие определенных возможностей обучения на основе 3-го типа учения для развития креативного мышления.

Табл. 8. Корреляции успешности построения знаний при 1-м, 2-м и 3-м типах учения с уровнем развития креативности

		1-й тип учения, построение знаний путем поиска	2-й тип учения, построение готовых знаний 1	2-й тип учения, построение готовых знаний 2	3-й тип учения, дедуктивное выведение
Оригинальность	Корреляция Спирмена	0,14	,097	,109	,214*
	Знч. (2-сторон)	0,17	,392	,405	,049
	N	93	80	61	85
Беглость	Корреляция Спирмена	0,01	-,033		
	Знч. (2-сторон)	0,94	,774		
	N	93	80		
Гибкость	Корреляция Спирмена	124	,162		
	Знч. (2-сторон)	0,24	,152		
	N	93	80		
Разработанность	Корреляция Спирмена	0,16	-,038		
	Знч. (2-сторон)	0,13	,741		
	N	93	80		

\*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

Табл. 8. Корреляции успешности построения знаний при 1-м, 2-м и 3-м типах учения с уровнем развития креативности

		1 <sup>st</sup> type of learning. using knowledge by searching	2 <sup>nd</sup> type of learning. building readymade knowledge 1	2 <sup>nd</sup> type of learning. building readymade knowledge 2	3 <sup>rd</sup> type of learning. deductive approach
Ingenuity	Spearman's coefficient	0,14	,097	,109	,214*
	Value (2-sided)	0,17	,392	,405	,049
	N	93	80	61	85
Fluency	Spearman's coefficient	0,01	-,033		
	Value (2-sided)	0,94	,774		
	N	93	80		
Flexibility	Spearman's coefficient	124	,162		
	Value (2-sided)	0,24	,152		
	N	93	80		
Sophisticated Approach	Spearman's coefficient	0,16	-,038		
	Value (2-sided)	0,13	,741		
	N	93	80		

\*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

## Литература:

- Берсенева Н.В. Динамика развития творческого мышления в онтогенезе на материале решения задач на «соображение» // Психология познания в области психологии : материалы международной научно-практической конференции молодых ученых (27 ноября 2009 г.) / под ред. Е.В. Левченко, А.Ю. Бергфельд. – Пермь : Пермский гос. университет, 2009. – 173 с.
- Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – Москва : Академия, 2002.
- Брунер Дж. О познавательном развитии // Исследование развития познавательной деятельности / под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер, П. Гринфилд. – Москва : Педагогика, 1971.
- Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – Санкт-Петербург : Питер, 2000.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.

- Гальперин П.Я., Георгиев Л.С. К вопросу о формировании начальных математических понятий // Доклады АПН РСФСР. – 1960. – № 1. – С. 63–66.
- Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / под ред. Е.В. Шороховой. – Москва : Наука, 1966. – С. 236–277.
- Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления // Дж. Флейвелл. Генетическая психология Ж. Пиаже. – Москва, 1967. – С. 296–324.
- Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. – Москва : Прогресс, 1965. – С. 433–457.
- Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – Москва : Педагогика, 1986.
- Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность // Психологический журнал. – Т. 15. – № 4. – С. 83–93.
- Дружинин В.Н. Когнитивные способности. Структура, диагностика, развитие. – Москва : ПЕР СЭ, 2001.
- Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. – Москва : Прогресс, 1965. – С. 86–234.
- Занков Л.В. Обучение и развитие. – Москва : Педагогика, 1975.
- Ильясов И. И. Система эвристических приемов решения задач. – Москва, 2001.
- Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – Москва : Педагогика, 1981.
- Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – Москва : Издательство Московского университета, 1980. – С. 161–186.
- Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. – Москва : Просвещение, 1982.
- Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. – Москва : Издательство Московского университета, 1972.
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – Москва : Просвещение, 1969.
- Пономарев Я.А. Психология творчества. – Москва : Наука, 1976.
- Психологическая диагностика детей и подростков / под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. – Москва : Международная педагогическая академия, 1995.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Москва, 1946.
- Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. – Москва, 1990.
- Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – Москва : Издательство Московского университета, 1975.
- Тепленькая Х.М. К проблеме формирования понятий у детей дошкольного возраста // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / под ред. П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. – Москва : Издательство Московского университета, 1968. – С. 124–152.
- Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. – Москва : Издательство Московского университета, 1969.
- Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – Москва, 1974.
- Brainerd, C. J. (1977) Feedback, rule knowledge, and conservation learning. *Child Development*, 48, 404–411. doi: 10.2307/1128633
- Covington, M.C., Grutchfield R. S., Davis I. B., & Olton R. M. (1974) The productive thinking program: A course in learning to think. Ohio, Merrill.
- Davis, G.E. (1976) Research and development in training creative thinking. *Cognitive learning in children: Theories and strategies*. Alien. N.Y.
- Davidson, J.E., & Sternberg, R.J. (1984) The role of insight in intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 28(2), 58–64. doi: 10.1177/001698628402800203
- Denney, N. W., Jeytinoglu, S., & Selzer, S. C. (1977) Conservation training in four-year-old children. *J. Exper. Child Psychology*, 24. doi: 10.1016/0022-0965(77)90026-1
- N.W., Jeytinoglu S., & Selzer S.C. (1977) Conservation training in four-year-old children. *Child Psychology*, 24. doi: 10.1016/0022-0965(77)90026-1
- Fancher, R.E. (1985) The intelligence men: Makers of the IQ controversy. N.Y., Norton.
- Field, D. (1981) Can preschool children really learn to conserve? *Child Development*, 52 (2), 326–334. doi: 10.2307/1129246
- Gagne, R. M. (1970) The conditions of learning. N.Y., Holt, Rinehart & Winston.
- Guilford, J. P. (1967) The nature of human intelligence. N.Y., McGraw-Hill.
- Hamel, B.R., & Riksen, B.O.M. (1973) Identity, reversibility, verbal rule instruction and conservation. *Developmental Psychology*, 9, 66–72.
- Kuhn, D., & Angelev J. (1976) An experimental study of the development of formal operation thought. *Child Development*, 47, 697–706. doi: 10.2307/1128184
- Newell, A. & Simon, H. (1972) Human problem solving. Englewood cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Rosenthal, T.L., & Zimmerman, B.J. (1978) Social learning and cognition. N. Y., Academic Press.
- Siegler, R.S., & Liebert, R.M. (1975) Acquisition of formal scientific reasoning by 10' and 13 year-olds: designing a factorial experiment. *Developmental Psychology*, 11, 401–402. doi: 10.1037/h0076579
- Smedslund, J. (1963) Pattern of experience and acquisition of conservation of length. *Scandinavian Journal of Psychology*, 4, 257–264. doi: 10.1111/j.1467-9450.1963.tb01332.x
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1991) Creating creative minds. *Phi Delta Kappan*, 72(8), 608–614.
- Sullivan, E. (1967) Acquisition of conservation of substance through film modeling technique. *Recent research on the acquisition of substance*. Toronto, OISE, 53–72.
- Torrance, E.P. (1966) Torrance tests of creative norms. *Technical manual*. N.Y.

- Vernon, P.E. (1967) Psychological studies on creativity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 135–165. doi: 10.1111/j.1469-7610.1967.tb02191.x
- Wickelgren W. A. How to solve problems: Elements of a theory of problems and problem solving. N.Y.: W.H. Freeman & Co, 1974.
- Wohlwill, J.F. (1960) A study of the development of the number concept by scalogram analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 97, 345–377. doi: 10.1080/00221325.1960.10534340
- Wollach, M.A., & Kogan, N.A. (1965) A new look at the creativity – intelligence distinction. *Journal of Personality*, 33, 348–369. doi: 10.1111/j.1467-6494.1965.tb01391.x

## References:

- Berseneva, N.V. (2009) Dynamics of creative thinking development in ontogeny based on solving problems using quick wit. [*Psikhologiyja poznaniya v oblasti psikhologii. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii k uchenykh (27 noyabrya 2009 g.)*]. Bergfeld, Permskiy gosudarstvennyy universitet, 173.
- Bogoyavlenskaya, D.B. (2002) Psychology of creative abilities. Moscow, Akademiya.
- Brainerd, C. J. (1977) Feedback, rule knowledge, and conservation learning. *Child Development*, 48, 404–411. doi: 10.2307/1128633
- Bruner, J. (1971) On cognitive development. [*Issledovanie razvitiya poznavatel'noy deyatel'nosti*]. Moscow, Pedagogika.
- Burlachuk, L.F., & Morozov, S.M. (2000) Reference dictionary on psychodiagnostics. St. Petersburg, Piter.
- Covington, M.C., Grutchfield R. S., Davis I. B., & Olton R. M. (1974) The productive thinking program: A course in learning to think. Ohio, Merrill.
- Davidson, J.E., & Sternberg, R.J. (1984) The role of insight in intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 28(2), 58–64. doi: 10.1177/001698628402800203
- Davis, G.E. (1976) Research and development in training creative thinking. *Cognitive learning in children: Theories and strategies*. Alien. N.Y.
- Davis, G.E. (1976) Research and development in training creative thinking. *Cognitive learning in children: Theories and strategies*. Alien. N.Y.
- Davydov, V.V. (1986) Problems of developmental learning. Moscow, Pedagogika.
- Denney, N. W., Jeytinoglu, S., & Selzer, S. C. (1977) Conservation training in four-year-old children. *J. Exper. Child Psychology*, 24. doi: 10.1016/0022-0965(77)90026-1
- Druzhinin, V.N. (2001) Cognitive abilities. Structure, diagnostics, development. Moscow, PERSE.
- Druzhinin, V.N., & Khazratova, N.V. Experimental study of the shaping influence of the environment on creativity. *Psychological journal*, 15(4), 83–93.
- Dunker, K. (1965) Psychology of productive (creative) thinking. [*Psikhologiya myshleniya*]. Moscow, Progress, 86–234.
- Elkonin, D.B. (1974) Psychology of teaching the younger schoolboy. Moscow.
- Fancher, R.E. (1985) The intelligence men: Makers of the IQ controversy. N.Y., Norton.
- Field, D. (1981) Can preschool children really learn to conserve? *Child Development*, 52(2), 326–334.
- Gagne, R. M. (1970) The conditions of learning. N.Y., Holt, Rinehart & Winston.
- Galperin, P. Ya., & El'konin, D.B. (1967) On the analysis of J. Piaget's theory on the development of child thinking. [*Geneticheskaya psikhologiya Zh. Piazhe*]. Moscow.
- Galperin, P. Ya., & Georgiev, L.S. (1960) On the initial mathematical concepts. [*Doklady APN RSFSR*]. 1, 63–66.
- Galperin, P.Ya. (1966) Psychology of Thinking and the Teaching on the Gradual Development of Mental Actions. [*Issledovaniya myshleniya v sovetskoj psikhologii*]. Moscow, Nauka, 236–277.
- Guilford, J. (1965) Three sides of intelligence. [*Psikhologiya myshleniya*]. Moscow, Progress, 433–457.
- Guilford, J. P. (1967) The nature of human intelligence. N.Y., McGraw-Hill.
- Gurevicha, K.M., & Borisova, E.M. (1995) Psychological diagnosis of children and adolescents. Moscow, Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya.
- Hamel, B.R., & Riksen, B.O.M. (1973) Identity, reversibility, verbal rule instruction and conservation. *Developmental Psycholog*, 9, 66–72.
- Ilyasov, I.I. (2001) A system of heuristic methods for solving problems. Moscow.
- Kalmykova, Z.I. (1981) Productive thinking as the basis of learning. Moscow, Pedagogika.
- Kuhn, D., & Angelev J. (1976) An experimental study of the development of formal operation thought. *Child Development*, 47, 697–706. doi: 10.2307/1128184
- Kuhn, D., & Angelev J. (1976) An experimental study of the development of formal operation thought. *Child Development*, 47, 697–706. doi: 10.2307/1128184
- Leontiev, A. N. (1980) Mastering the scientific concepts by students as a problem of pedagogical psychology. [*Khrestomatiya po vozrastnoj i pedagogicheskoy psikhologii*]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 161–186, 26.
- Lerner, I. Ya. (1982) Development of students' thinking in the process of teaching history. Moscow, Prosveshchenie.
- N.W., Jeytinoglu S., & Selzer S.C. (1977) Conservation training in four-year-old children. *Child Psychology*, 24. doi: 10.1016/0022-0965(77)90026-1
- Newell, A. & Simon, H. (1972) Human problem solving. Englewood cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Obukhova, L.F. (1972) Stages of development of children's thinking. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta.
- Piaget, J. (1969) Selected psychological works. Moscow, Prosveshchenie.
- Ponomarev, Ya. A. (1976) Psychology of creativity. Moscow, Nauka.
- Rosenthal, T.L., & Zimmerman, B.J. (1978) Social learning and cognition. N. Y., Academic Press.

- Rubinshtein, S.L. (1946) *Fundamentals of General Psychology*. Moscow.
- Semenov, I.N. (1990) *Issues of reflexive psychology of solving creative problems*. Moscow.
- Siegler, R.S., & Liebert, R.M. (1975) Acquisition of formal scientific reasoning by 10' and 13 year-olds: designing a factorial experiment. *Developmental Psychology*, 11, 401–402. doi: 10.1037/h0076579
- Siegler, R.S., & Liebert, R.M. (1975) Acquisition of formal scientific reasoning by 10' and 13 year-olds: designing a factorial experiment. *Developmental Psychology*, 11, 401–402. doi: 10.1037/h0076579
- Smedslund, J. (1963) Pattern of experience and acquisition of conservation of length. *Scandinavian Journal of Psychology*, 4, 257–264. doi: 10.1111/j.1467-9450.1963.tb01332.x
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1991) Creating creative minds. *Phi Delta Kappan*, 72(8), 608–614.
- Sullivan, E. (1967) Acquisition of conservation of substance through film modeling technique. Recent research on the acquisition of substance. Toronto, OISE, 53–72.
- Talyzina, N.F. (1975) *Management of the process of mastering knowledge*. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta.
- Teplen'kaya, Kh. M. (1968) On the issue how to teach children in school. [*Zavisimost' obucheniya ot tipa orientirovochnoy deyatel'nosti*]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 124–152.
- Tikhomirov, O.K. (1969) *The structure of human thought activity*. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta.
- Torrance, E.P. (1966) *Torrance tests of creative norms*. Technical manual. N.Y.
- Vernon, P.E. (1967) Psychological studies on creativity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 135–165. doi: 10.1111/j.1469-7610.1967.tb02191.x
- Vygotsky, L.S. (1934) *Thinking and Speech*. Moscow.
- Wickelgren, W.A. (1974) *How to solve problems: Elements of a theory of problems and problem solving*. N.Y., W.H. Freeman & Co.
- Wohlwill, J.F. (1960) A study of the development of the number concept by scalogram analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 97, 345–377. doi: 10.1080/00221325.1960.10534340
- Wollach, M.A., & Kogan, N.A. (1965) A new look at the creativity – intelligence distinction. *Journal of Personality*, 33, 348–369. doi: 10.1111/j.1467-6494.1965.tb01391.x
- Zankov, L.V. (1975) *Training and Development*. Moscow, Pedagogika.

# Особенности практических занятий по теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина

Н.Н. Поскребышева

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила: 7 июля 2017 / Принята к публикации: 18 июля 2017

## Student practical work on the theory of systematic gradual development of intellectual activity of P.Ya. Galperin

Natalia N. Poskrebysheva

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received: July 7, 2017 / Accepted for publication: July 18, 2017

В статье рассматривается специфика практических занятий по теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина. Практические занятия по освоению концепции планомерно-поэтапного формирования невозможны без соответствующей общеметодологической базы и понимания самой концепции ученого, представлений об ориентировочной деятельности и ее основах. В статье приводятся результаты мета-исследования студенческих отчетов по самостоятельному планированию, реализации и оценке обучающих проектов на основе теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина. Проводится анализ направленности разработанных программ с точки зрения темы и целей формирующих обучающих проектов. Рассматриваются основные трудности и достижения при построении полной ориентировочной основы деятельности для проекта формируемого действия и/или понятия и при разработке отдельных этапов шкалы планомерно-поэтапного формирования. Приводятся примеры конкретных проблем, с которыми сталкиваются студенты при реализации программы формирования умственных действий, демонстрируются их основные объективные ошибки. В статье рассказывается, как в рамках практических занятий студенты получают широкую ориентировку в самой концепции Петра Яковлевича Гальперина через самостоятельное создание конкретной ориентировочной основы формируемого действия. Показано, как в рамках обучающих проектов реализуется понимание трехмодельной схемы формирования человеческой компетенции – от психологической модели через психолого-педагогическую модель к реальной модели формирования.

**Ключевые слова:** психологическая концепция П.Я. Гальперина, метод планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий, ориентировочная деятельность, обучающий эксперимент, ориентировочная основа действий.

The paper is devoted to the analysis of student practical work on the theory of systematic gradual development of human intellectual activity, i.e. the fundamental psychological theory of P. Galperin. Practical work based on the gradual development of human intellectual activity is impossible without appropriate methodological base and understanding of P. Galperin's theory, and the concept of orientational activity. The paper presents the results of student report meta-study (reports of planning, implementation and evaluation training projects based on the gradual development of human intellectual activity). The paper analyzes the themes and goals of training programs, discusses the main challenges and achievements in building a complete orienting basis and in defining the steps of gradual development of human intellectual activity, gives examples of specific difficulties faced by students in implementing the training programs. The paper demonstrates how the three model schema of gradual development of human intellectual activity is realized in students' projects: from the psychological through the psychological-pedagogical to methodical, or technological, i.e. «real educational situation» models. Based on the meta-analysis of students' reports the possibilities to explore the concept of orientation activity in training programs is shown.

**Keywords:** Galperin's psychological concept, method of gradual development of human intellectual activity, orientational activity, educational experiment, orientational basis of action

**Т**еория планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина является частью общепсихологических представлений о генезе и развитии конкретных форм психической деятельности человека: «системы психологии Гальперина» (Подольский, 2012). Представления об ориентировочной деятельности, понимаемой как предмет психологии, служат основой для создания системы условий и действий, позволяющих сформировать умственные действия с заранее заданными параметрами. «Процесс ориентировки субъекта в ситуации, которая открывается в психиче-

ся цикл практических занятий для студентов по специальности «Психология развития и обучения». Их целью является обучение разработке и реализации конкретных обучающих программ на основе теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий. Студенты создают и апробируют созданные в рамках практикума проекты по формированию определенных действий с заранее заданными свойствами, анализируют эффективность разработанных проектов, осуществляя профессиональную рефлекссию. В рамках разработки проекта студенты должны самостоятельно выбрать и опреде-

- направленность проектов, трудности и достижения при построении полной ориентировочной основы деятельности для проекта формируемого действия и/или понятия и при разработке отдельных этапов шкалы планомерно-поэтапного формирования;
- основные темы, выбираемые студентами для разработки программ;
- трудности, с которыми сталкиваются студенты при реализации программы формирования умственных действий и понятий;
- основные объективные ошибки при построении и проведении программ на основе теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий.

В рамках разработки проекта студенты должны самостоятельно выбрать и определить цель и предмет формирования, характеристики субъекта формирования и мотивационной основы действия, обосновать формирующую стратегию обучения в соответствии с характеристиками ориентировочной основы деятельности, представить отдельные этапы формирования

**В** мета-анализе приняли участие 36 студенческих отчетов, выполненных студентами 4-х курсов, специализирующихся на кафедре возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Студенты выполняли задание в рабочих группах по 2–4 человека, представляли промежуточные и итоговые результаты в виде устных выступлений, письменных отчетов и презентаций. Студенты сами выбирали тему, цель, предмет формирования и сами реализовывали свои формирующие проекты под супервизией.

ском отражении, формирование, структура и динамика этой ориентировочной деятельности, определяющие ее качество и возможности – вот что составляет предмет психологии» (Гальперин, 1999, С. 150). Разработанное П.Я. Гальпериным направление рассматривает психические процессы в контексте их происхождения, строения и функций (Обухова, 2010). В этом контексте практические занятия по теории планомерно-поэтапного формирования возможны только на основе общеметодологических схем. В рамках практических занятий важно дать обучающимся представление о соотношении общепсихологической теории психологии и операционально-технической концепции обучения и усвоения знаний. На факультете психологии, наряду с лекциями о концепции П.Я. Гальперина, традиционно проводит-

лить цель и предмет формирования, характеристики субъекта формирования и мотивационной основы действия, обосновать формирующую стратегию обучения в соответствии с характеристиками ориентировочной основы деятельности, представить отдельные этапы формирования. Им необходимо также разработать соответствующий целям и задачам обучения входной и выходной контроль качества усвоенных действий и/или понятий. По сути, в рамках практических занятий студенты получают широкую ориентировку в самой концепции Петра Яковлевича Гальперина, действуя через самостоятельное создание конкретной ориентировочной основы формируемого действия.

**Интересно** проследить несколько направлений в мета-анализе студенческих проектов:

**Нами** был проведен анализ категорий выбора цели формирования в проектах, разрабатываемых студентами. Так, наиболее популярными оказались темы, связанные с обучением различным аспектам планирования и саморегуляции. Более трети студентов разрабатывали проекты, связанные с планированием времени, финансов, режима труда и отдыха, питания (36% проектов). По 14% проектов было посвящено формированию практических навыков таких, как вязание, кулинария, бисероплетение, и навыков, связанных с различными аспектами творчества (рисование, сочинение сказок, игры). Практически каждый десятый проект (по 11%) был связан с формированием математических или речевых навыков. Наименьшее количество проектов было связано с формированием когнитивных функций (память, внимание) и эмоционально-личностных аспектов (эмпатия в общении, самомотивация и т.п.) – 8% и 6% соответственно. Таким



**Наталья Николаевна Поскребышева** – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.  
E-mail: pskr@inbox.ru

*Для цитирования:* **Поскребышева Н.Н.** Особенности практических занятий по теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина // Национальный психологический журнал. – 2017. – №3(27). – С. 76–81. doi: 10.11621/npj.2017.0309

*For citation:* **Poskrebysheva N.N.** (2017) Student practical work on the theory of systematic gradual development of intellectual activity of P.Ya. Galperin. National Psychological Journal, [Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal], 3, 76–81. doi: 10.11621/npj.2017.0309

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2017  
© Russian Psychological Society, 2017

образом, можно заключить, что наибольший практический интерес, с точки зрения обучения на основе планомерно-поэтапного формирования умственных действия и понятий, вызывают темы, связанные с функциями саморегуляции. Интересно отметить, что значительное внимание привлекли темы, позволяющие применить полученные знания в реальной жизнедеятельности, хорошо встроенные не только в возможную исполнительскую часть деятельности, но и включенные в смысловой контекст жизнедеятельности обучающихся. Таким образом, успешность проекта зачастую определялась именно тем, насколько полным было соответствие взаимоотношений между различными уровнями ориентировки в проблемной ситуации. Под уровнями ориентировки в данном случае мы понимаем уровни ценностной, смысловой, целевой и исполнительской ориентировки (Подольский, 2002). Если в рамках ставших классическими экспериментов по формированию функции внимания и созданию дальнейших программ его развития центральным звеном становится контрольная часть действия (Гальперин, 1998), то в проектах формирования функций планирования на первый план выходит деятельность целеполагания, то есть целевая и смысловая ориентировка.

Анализируя выбор студентами возраст обучающихся, можно отметить, что преобладающее большинство из них выбирали возраст, близкий к собственному – 65% отобранных обучающихся на момент проведения формирующего проекта находились в юношеском возрасте или возрасте ранней зрелости. Было также представлено по 11% дошкольников и подростков, 13% младших школьников. Можно предположить, что создание и реализации программы обучения в большей степени привлекает студентов с точки зрения реализации собственных возможностей, о чем они охотно говорили на занятиях. Однако выбор возраста и осуществление идентификации с обучающимся нередко вызвали определенные трудности у студентов. Так, невозможно было «перенести» готовые схемы ориентировки, созданные и разработанные ранее для создания полноценной ООД (ориентировочной основы действия).

Выявился ряд основных трудностей и достижений в построении полной ориентировочной основы деятельности для проекта формируемого действия и/или понятия, с которыми сталкивались студенты. Это создание полной ООД как системы представлений о цели, плане и средствах для выполнения формируемого действия, выделение конкретных задач, принципиально решаемых в формирующем проекте, обеспечение самостоятельности обучающихся при освоении ООД. Создание полной ООД требовало от студентов зачастую расширения собственных знаний о предметной области, в рамках которой реализовывался про-

типа обучения нередко подменялось самостоятельными действиями методом проб и ошибок. Недостаточно полная и обобщенная ООД на этапе планирования формирующего проекта нередко приводила к невозможности самостоятельного освоения схемы обучающимися под руководством «учителей». Созданная в результате в совместном творчестве обучающихся и обучающегося схема не удовлетворяла требованиям обобщенности и полноты.

При анализе трудностей и достижений при разработке отдельных этапов шкалы в рамках реализации собственно обучающего проекта на основе плано-

Отсутствие ориентировки в соответствующей предметной области заставляло авторов проектов сомневаться, является ли реализуемый ими проект действительно программой планомерно-поэтапного формирования или это хорошо спланированное когнитивно-бихевиоральное научение с выработкой когнитивных схем

ект. Изучение психологии регулятивных процессов, тайм-менеджмента, нутрициологии, изобразительного искусства, кулинарии, сферы финансов самими авторами проектов приводило к достижению поставленной цели. Отсутствие ориентировки в соответствующей предметной области заставляло авторов проектов сомневаться, является ли реализуемый ими проект действительно программой планомерно-поэтапного формирования или это хорошо спланированное когнитивно-бихевиоральное научение с выработкой когнитивных схем. Выделить конкретные задачи, принципиально решаемые в формирующем проекте, оказалось непросто в контексте разработки и реализации проекта. Студентам нередко было трудно определить, реализуемо ли формирование того или иного умственного действия или понятия в рамках ограниченного по времени практикума, и есть ли возможность создать полную ООД при имеющихся у них знаниях. Непростым оказывалось и решение о полезности формируемого действия. Так, руководствуясь экспериментальными целями и исключительно исследовательским интересом, студенты зачастую не учитывали возрастную психологическую специфику развития детей и молодых взрослых. Самостоятельность в освоении ООД в контексте третьего

мерно-поэтапного формирования важно понимать алгоритм, на основе которого действовали студенты при построении шкалы формирования. Так, в рамках построения мотивационного этапа шкалы поэтапного формирования необходимо было после выбора предпочитаемого для формирования действия и субъекта формирующей процедуры определить наиболее адекватный задаче тип мотивации. П.Я. Гальперин выделяет мотивационную основу деятельности в качестве одного из важнейших условий формирования продуктивного мышления и умственных действий, соответственно. В своей концепции он указывает, что мотивация имеет «не только энергетическое, но и ориентировочное значение ... мотивация учения становится важнейшим началом ориентации в содержании учения» (Гальперин, 1998, С. 315). Выделяя внутреннюю, познавательную мотивацию как наиболее продуктивную, необходимо понимать, что при формировании отдельного действия или понятия возможна опора не только исключительно на внутреннюю мотивацию, но и на сложную систему различных мотивационных аспектов обучения, включая сочетание внутренней, внешней и соревновательной мотивации. Именно поэтому в соответствии с выбором цели формирования был важен анализ мотивационной стороны

обучающейся личности и определение мотивации наиболее адекватной задачам формирования в конкретном проекте. По сути, студенты до разработки конкретных задач и программы формирования должны были задаться следующим вопросом: почему именно эта мотивационная основа формируемого действия является для конкретного обучающегося в данной деятельности и в данной ситуации наиболее адекватной? Разра-

ботчики указывали на то, что они добровольно готовы освоить новую предметную область не потому, что она сама по себе интересна, а потому что они хотели бы пообщаться с «настоящим психологом» или «вообще любят проходить психологические тесты».

В разработке таких этапов, как формирование действий в материальной и материализованной форме, формирование действий во внешней речи про-

Психологическое описание формирования навыка, действия или понятия не вызывало существенных трудностей у студентов, а соотнесение его с психологической реальностью и выделением самой обретаемой компетентности в контексте места навыка в системе знаний и умений обучающегося доставляли им немало трудностей

ботчикам проектов предстояло проанализировать, какие компоненты не только внутренней, но и внешней, и соревновательной мотивации адекватны задачам и ситуации формирования, ценностно-смысловым и целевым аспектам обучающегося. Наибольшие трудности у разработчиков проектов на этапе определения и формирования мотивационной основы действия вызывал вопрос о соотношении внутренней мотивации и личной заинтересованности обучающихся. Так, студенты часто недоумевали, почему не связанное непосредственно с предметом формирования поощрение, особенно нематериальное, не является полноценной внутренней мотивацией. Частые ошибки в определении типа мотивации обучающегося были связаны именно с непониманием внутренней сущности типов мотивации. Под внешней мотивацией студенты ошибочно предполагали личную заинтересованность, то есть смешивали понятия интенсивности мотивации и побуждающей силы с понятием собственно внутренней мотивации. Например, под внутренней мотивацией понимали острое желание овладеть действием, поскольку оно поможет экономить время или финансовые средства. В случаях выявления очень высокой мотивации студенты также нередко предполагали, что обучающиеся обладают внутренней мотивацией, даже если мотивирующей силой обладало внешнее поощрение. Так, в качестве внутренней мотивации ошибочно указывались мотивы развлечения или общения обучающегося, когда обуча-

себя и в скрытой речи, студентам предстояло определить меру освоения формируемого действия самостоятельно. Большинство студентов стремились к идеальной форме освоения, к возможности осуществления формируемого действия «в уме». Большие сложности с определением меры освоения существовали там, где сам продукт не предполагал необходимость быстрого выполнения без опоры на представленную схему, или там, где были неверно определены сроки реализации формирования действия.

Определенные сложности встречались и при реализации формирующей стратегии на этапах разработки ориентировочной карточки. Согласно теории П.Я. Гальперина, понятие представляет собой абстрактный образ предмета, формирование которого происходит, благодаря исследовательской деятельности, формируемое же действие должно сопровождаться ориентировкой в поле признаков формируемого понятия и записываться на т.н. «рабочую карточку» (Обухова, 2010). Рабочая карточка представляет собой более или менее развернутый общий алгоритм осуществления деятельности. Наибольшие трудности при составлении ориентировочных карточек для проектов формирования наблюдались в тех проектах, где само выполнение действия предполагало наличие наглядных структурирующих материалов. Так, не всегда удавалось разделить специально подготовленный бланк для планирования режима труда и отдыха от алгоритма заполнения такого

«распорядка дня» или разделить в специальном мобильном приложении ориентирующую схему планирования бюджета и инструмент для фиксации соответствующих строк бюджета.

Для полноценной реализации проекта студентам необходимо было понимать трехмодельную схему формирования человеческой компетентности (Подольский, 2002) – от психологической модели через психолого-педагогическую модель к реальной модели формирования. В рамках описания психологической модели надо было представить психологическое описание самой обретаемой компетентности, психологическую модель субъекта компетентности, модель ситуации формирования, модель собственно процесса обретения компетентности. Психологическое описание формирования навыка, действия или понятия не вызывало существенных трудностей у студентов, а соотнесение его с психологической реальностью и выделением самой обретаемой компетентности в контексте места навыка в системе знаний и умений обучающегося доставляли им немало трудностей. Таким образом, можно предположить, что студенты хорошо справляются с заданиями, связанными с разработкой конкретных этапов шкалы формирования, однако не всегда имеют достаточное представление о месте формируемого понятия в целостной психологической структуре. Так, схемы и ориентировочные карточки для действий сложения и вычитания и соответствующие задания легко разрабатывались студентами в рамках соответствующих проектов, однако их соотнесение с формированием понятия числа, элементарных математических действий и т.п. давались сложнее. Психолого-педагогическая модель связана с проекцией психологической модели на условия конкретной процедуры формирования. Студентам следовало определить, как требования психологической модели могут быть реализованы с учетом условий и возможностей разрабатываемой обучающей процедуры, какие ограничения на возможности реализации этих требований накладывают другие привходящие обстоятельства. При разработке реальной модели в рамках конкретных обучающих проектов психолого-педагогическую модель необходимо было

спроецировать на реалии процесса обучения (временя, задачи, конкретная деятельность, планы занятий и пр.). В то время как к самим заданиям студенты подходили творчески, использовали различные иллюстративные материалы, схемы, техники структурирования материала и пр., планирование времени давалось им сложнее. В самоотчетах студенты часто указывали на сложности при соотношении времени и количества занятий. Упоминание данной сложности встречается в 15 из 36 отчетов, то есть около 40% авторов проектов испытывали сложности при временном планировании занятий, количестве проводимых встреч, выделении времени для самостоятельной работы обучающимся. Кроме того, ряд трудностей был связан с невозможностью создания развернутой полноценной ориентировочной основы для формирования тех действий и поня-

тий, которые требовали освоения базовых действий. Так, например, сложности при формировании понятий элементарных математических действий возникали при недостаточной сформированности понятия самого числа, трудности в формировании навыка планирования дня или составления бюджета возникали при недостаточной осведомленности обучающихся о существенных характеристиках таких понятий, как время, бюджет.

В данной статье в большей степени акцент сделан на трудностях и сложностях, с которыми сталкиваются студенты при планировании и реализации обучающих проектов на основе планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий. Следует отметить, что в целом студенты хорошо справлялись с поставленными задачами, разрабатывали полноценные ООД и схемы формиро-

вания действий в соответствии с представленными темами и целями. Критический анализ именно трудностей представляется важным с точки зрения дальнейших перспектив освоения концепции планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий и общеметодологических аспектов теории П.Я. Гальперина. Практически все участники отмечали возросший после занятий интерес к данной теории. Они выделяли также основные моменты формирующей стратегии: необходимость выявления существенных, сущностных элементов действия для построения алгоритма, высокую эффективность обучения, перенос обучающимися обретенных навыков на другие виды деятельности и перенос самой схемы в самом общем виде на другие виды деятельности как обучающимися, так и самими студентами.

#### Литература:

- Бурменская Г.В. Понятие «ориентировочная деятельность» как средство анализа феноменов психического развития в онтогенезе // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 4. – С. 7–12.
- Гальперин П.Я. Введение в психологию. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999.
- Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 25–32.
- Гальперин П.Я. Лекции по психологии / под ред. и с предисл. А.И. Подольского. – Москва, 2002
- Гальперин П.Я. О возможности построения объективной психологии // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 174–175.
- Гальперин П.Я. Проблема онтогенеза психики // Национальный психологический журнал. – 2012. – №2(8) – С. 9–13.
- Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – Москва : Ин-т практической психологии; Воронеж : Модек, 1998. – 480 с.
- Ждан А.Н. П.Я. Гальперин как теоретик и методолог психологической науки // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 2. – С. 14–18.
- Карабанова О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 73–82.
- Лидерс А.Г. Развитие представлений об ориентировке и ориентировочной деятельности в истории отечественной психологии // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1. – Вып. 2. – С. 57–66.
- Лидерс А.Г., Фролов Ю.И. Развитие представлений об ориентировке и ориентировочной деятельности в концепции П.Я. Гальперина // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 4. – С. 13–27.
- Обухова Л.Ф. Теория П.Я. Гальперина – становление новой отрасли психологии // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 4. – С. 4–10.
- Подольский А. И. Психологическая система П.Я. Гальперина // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 15–27.
- Подольский А.И. Быть самим собой в науке и жизни // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 2. – С. 21–22.
- Подольский А.И. Психологическая концепция П.Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 11–22.
- Подольский А.И. Психологическая система П.Я. Гальперина // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 15–28.
- Решетова З.А. Формирование системного мышления в обучении. – Москва : Юнити-Дана, 2001.
- Степанова М.А. Предпосылки теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий: Л.С. Выготский и П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 90–99.
- Podolskiy A.I. (2009). On Scientific Status and Practical Significance of One Psychological Theory. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2, 187–209/
- Arievitch, I. M., & Haenen, J. P. P. (2005) Connecting sociocultural theory and educational practice: Galperin's approach. *Educational Psychologist*, 40(3), 155–165. 10.1207/s15326985ep4003\_2
- Seel, Norbert M. (Ed.) (2012) *Encyclopedia of the sciences of learning*. New York, Springer. 10.1007/978-1-4419-1428-6
- Feryok, A. & Pryde, M. (2012) Images as orienting activity: using theory to inform classroom practices. *Teachers and Teaching*, 18(4), 441–454. 10.1080/13540602.2012.696045
- Haenen, J. (2001) *Outlining the teaching-learning process: Piotr Galperin's contribution*. Learning and Instruction.
- Gudjons, H. (2014) *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit*. Julius Klinkhardt.
- Karpov, Y. & Bransford, J. (1995) Vygotsky and the Doctrine of Empirical and Theoretical Learning. *Educational Psychologist*, 30 (2), 61–67. 10.1207/s15326985ep3002\_2

- Kirschner, S.R., & Martin, J. (2010) The Sociocultural Turn in Psychology: The Contextual Emergence of Mind and Self. Columbia University Press.
- Kolb, D. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.
- Podolskiy, A.I. (2009). On Scientific Status and Practical Significance of One Psychological Theory. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2, 187–209.
- Podolskiy, A. (2010) The Galperin's theory of planned stage-by-stage formation as a tool to improve teaching/learning activity. *Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or? Ed. by P. Aunio et al.* Jyvaskyla, Finland, 223–245. doi: 10.11621/pir.2014.0301
- Podolskiy, A.I. (2014). "There is nothing so practical as a good theory": How to let it work in practice (the case of Galperin's theory). *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(3), 4–12. doi: 10.11621/pir.2014.0301
- Rambusch, J. (2006) Situated learning and Galperin's notion of object-oriented activity. In: R. Sun (Ed.) *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 1998–2003. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Bert van Oers ... [et al.] (Eds.) (2008) *The transformation of learning: advances in cultural-historical activity theory*. New York, Cambridge University Press.

## References:

- Arievitch, I. M., & Haenen, J. P. P. (2005) Connecting sociocultural theory and educational practice: Galperin's approach. *Educational Psychologist*, 40(3), 155–165. doi: 10.1207/s15326985ep4003\_2
- Bert van Oers ... [et al.] (Eds.) (2008) *The transformation of learning: advances in cultural-historical activity theory*. New York, Cambridge University Press.
- Burmenskaya, G.V. (2012) The concept of «orienting activity» as a means of analyzing the phenomena of mental development in ontogenesis. [Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya], 4, 7–12.
- Galperin, P.Ya. (1966) On the issue of interiorization. [Voprosy psikhologii], 6, 25–32.
- Galperin, P.Ya. (1987) On the possibility of constructing objective psychology. [Voprosy psikhologii], 6, 174–175.
- Gal'perin, P.Ya. (1998) Psychology as an objective science. Moscow, Izdatel'stvo Institut prakticheskoy psikhologii, Voronezh: NPO Modek, 480.
- Galperin, P.Ya. (1999) Introduction to psychology. Rostov-on-Don, Feniks.
- Galperin, P.Ya. (2002) Lectures on psychology. Moscow.
- Galperin, P.Ya. (2012) The issue of the ontogenesis of the psyche. *National Psychological Journal*, 2(8), 9–13.
- Liders, A.G. (2006) Development of ideas about orientation and orientational activity in the history of Russian psychology. [Metodologiya i istoriya psikhologii], 1(2), 57–66.
- Liders, A.G., & Frolov, Yu.I. (2012) Development of ideas about orientation and orienting activity in the concept of P.Ya. Galperin. [Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya], 4, 13–27.
- Obukhova, L.F. (2010) The theory of P. Ya. Galperin - establishing a new branch of psychology. [Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya], 4, 4–10.
- (2012) Orienting image in the structure of the social situation of child development: from L.S. Vygotsky to P.Ya. Galperin. [Vestnik Moskovskogo universiteta]. Ser. 14. Psychology, 4, 73–82.
- Podolskiy, A.I. (2002) Psychological system of P. Ya. Galperin. [Voprosy psikhologii], 5, 15–27.
- Podolskiy, A.I. (2012) To be yourself in science and life. *The National Psychological Journal*, 2, 21–22.
- Podolskiy, A.I. (2012) Psychological concept of P.Ya. Galperin: some trends and prospects for further development. [Vestnik Moskovskogo universiteta] Series 14. Psychology, 4, 11–22.
- Feryok, A., & Pryde, M. (2012) Images as orienting activity: using theory to inform classroom practices. *Teachers and Teaching*, 18(4), 441–454. doi: 10.1080/13540602.2012.696045
- Gudjons, H. (2014) Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit. Julius Klinkhardt.
- Haenen, J. (2001) Outlining the teaching-learning process: Piotr Galperin's contribution. *Learning and Instruction*.
- Karpov, Y. & Bransford, J. (1995) Vygotsky and the Doctrine of Empirical and Theoretical Learning. *Educational Psychologist*, 30 (2), 61–67. doi: 10.1207/s15326985ep3002\_2
- Kirschner, S.R., & Martin, J. (2010) The Sociocultural Turn in Psychology: The Contextual Emergence of Mind and Self. Columbia University Press.
- Kolb, D. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.
- Podolskiy, A. (2010) The Galperin's theory of planned stage-by-stage formation as a tool to improve teaching/learning activity. *Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or? Ed. by P. Aunio et al.* Jyvaskyla, Finland, 223–245. doi: 10.11621/pir.2014.0301
- Podolskiy, A.I. (2002) Psychological system of P.Ya. Galperin. [Voprosy psikhologii]. 5, 15–28.
- Podolskiy, A.I. (2009). On Scientific Status and Practical Significance of One Psychological Theory. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2, 187–209.
- Podolskiy, A.I. (2009). On the Scientific Status and Practical Significance of One Psychological Theory. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2, 187–209.
- Podolskiy A.I. (2014). "There is nothing so practical as a good theory": How to let it work in practice (the case of Galperin's theory). *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(3), 4–12. doi: 10.11621/pir.2014.0301
- Podolskiy, A.I. (2014). "There is nothing so practical as a good theory": How to let it work in practice (the case of Galperin's theory). *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(3), 4–12. doi: 10.11621/pir.2014.0301
- Rambusch, J. (2006) Situated learning and Galperin's notion of object-oriented activity. In: R. Sun (Ed.) *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 1998–2003. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Reshetova, Z.A. (2001) Developing systemic thinking in learning. Moscow, Yuniti-Dana.
- Stepanova, M.A. (2000) Prerequisites for the theory of systematic, stage-by-stage development of mental actions and concepts: L.S. Vygotsky and P.Ya. Galperin. [Voprosy psikhologii], 6, 90–99.
- Zhdan, A.N. (2012) P.Ya. Galperin as a theorist and methodologist of psychological science. *National psychological journal*, 2, 14–18.
- Seel, Norbert M. (Ed.) (2012) *Encyclopedia of the sciences of learning*. New York, Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-1428-6

# Эргатическая модель зоны ближайшего развития: проектирование и освоение

Ю.А. Самоненко, О.А. Жильцова

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

И.Ю. Самоненко

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1716», Москва, Россия

Поступила: 19 июня 2017 / Принята к публикации: 10 июля 2017

## Ergatic model of the zone of proximal development. Design and development

Yuri A. Samonenko\*, Olga A. Zhiltsova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Ilya Yu. Samonenko

State Secondary School No. 1716, Moscow, Russia

\* Corresponding author E-mail: joa\_nsu@mail.ru

Received: June 19, 2016 / Accepted for publication: July 10, 2016

Статья посвящена уточнению содержания понятия «зона ближайшего развития» (ЗБР). Это фундаментальное понятие раскрывается в рамках эргатической модели субъекта трудовой и учебной деятельности. Исходным положением модели является утверждение о генетическом единстве структуры субъекта коллективной деятельности (эргасистемы) и субъекта – индивида. Сходство структур явилось следствием культурно-исторического развития homo sapiens, которое происходило в системе складывающихся отношений в процессе труда. Обобщенные функции в эргасистеме и соответствующие им позиции условно могут быть обозначены как «исполнитель», «руководитель», «идеолог» и «стратег».

В работе утверждается, что и субъект учебной деятельности представлен посредством тех же базовых характеристик. На любом этапе обучения, педагог должен судить о необходимых педагогических воздействиях по тому, какая из субъектных позиций нуждается в совершенствовании. Используя инструментарий ЗБР, педагог направляет усилия на формирование общей зрелости субъекта учебной деятельности, открывая для учащегося новые возможности в обретении им умения учиться самостоятельно.

С целью проверки высказанного предположения был использован метод обучающего эксперимента, в ходе которого учащиеся – студенты системы среднего профессионального образования, и школьники старших классов проходили обучение на курсах дополнительного образования в Малой академии МГУ имени М.В. Ломоносова. Курсы дополнительного образования включали проектную или исследовательскую деятельность обучаемых, так что группы учащихся выступали одновременно как коллективный субъект и трудовой, и учебной деятельности. Первые результаты пилотной части проведенного эксперимента показали, что на пересечении субъектных пространств этих видов деятельности могут быть намечены границы ЗБР, в которой может осуществляться продуктивная совместная работа преподавателя и учащегося.

**Ключевые слова:** зона ближайшего развития, скаффолдинг, эргатическая модель трудовой и учебной деятельности, умение учиться, дополнительное образование школьников, субъект трудовой деятельности, субъект учебной деятельности.

The paper is devoted to the concept of «zone of proximal development» (ZPD). This fundamental concept is revealed in the framework of the ergatic model of the subject of work and learning. The prime postulate of the model is the statement about the genetic unity of the subject of collective activity (the ergasystem) and the individual subject. The similarity of structures was followed by the cultural and historical development of homo sapiens, which occurred in the labour conditions that promoted building human relations. Generalized functions in the ergasystem and the corresponding positions can approximately be as follows: «executor», «leader», «ideologist» and «strategist».

The paper states that the subject of educational activity is represented by the same basic characteristics. At any learning stage, the teacher must judge the necessary pedagogical influences according to which subject positions to be improved. Using the ZPD toolkit, the teacher directs efforts to raise the general maturity of the learner, which will develop the ability to learn independently.

In order to verify the assumption mentioned above, the method of the teaching experiment was used, during which the students of the secondary vocational education and high school students were attending additional training courses at the Department of Further Education, The Small Academy, Lomonosov Moscow State University. Extra training courses included project or research activities of trainees, so groups of students acted both the subject of collective work and the subject of learning. The first results of the pilot experiment showed that productive work of the teacher and student can be carried out at the intersection of the subject spaces of these activities, where the boundaries of the ZPD can be outlined.

**Keywords:** zone of the proximal development, scaffolding, ergatic model of labour and educational activity, ability to study, extra training of schoolchildren, subject of labour activity, subject of educational activity.

Актуальность настоящего исследования связана с одной из основных проблем современной системы образования: с изучением возможностей формирования у школьника умения учиться самостоятельно. В психологии и в педагогике разрабатываются

ориентирах для построения технологий обучения и осуществления воспитательных воздействий, которые давали бы, наряду с конкретными учебными знаниями, максимальный эффект развития (Карабанова, 2012; Корепанова, 2004; Самоненко, 2011).

В ряду ключевых понятий, являющихся базовой опорой многих педагогических и психологических разработок, направленных на исследование процессов развития учащейся молодежи, выступает в качестве фундаментального понятие «зоны ближайшего развития». При этом внимание психологов и педагогов, сосредоточено на выявлении условий ее проектирования и эффективного применения

новые подходы, принципы и требования к содержанию образования, направленные на поиск решения данной проблемы, переосмысливаются традиционные для этих наук понятия. Однако, научные изыскания к настоящему моменту далеки от окончательного разрешения, а образовательная практика нуждается в четких

В ряду ключевых понятий, являющихся базовой опорой многих педагогических и психологических разработок, направленных на исследование процессов развития учащейся молодежи, выступает в качестве фундаментального понятие «зоны ближайшего развития». При этом внимание психологов и педагогов, сосре-

доточено на выявлении условий ее проектирования и эффективного применения. Заметим, что многие специалисты столкнулись с достаточно трудоемкой задачей – необходимостью конструирования «своей» ЗБР для каждой относительно частной учебно-воспитательной ситуации. В связи с этим и возникла проблема выделения в ЗБР совокупности тех качеств развивающегося человека, которые могли бы выступить базовыми для общего развития и одновременно являться основой для формирования именно тех компетентностей учащегося, которые в данный момент востребованы. (Обухова, Корепанова, 2005 Goldstein, 1999; Jacobs, 2001; Mercer, 2002; Valsiner, 1993; Wood, Bruner, Ross, 1976)

Констатируя чрезвычайную пестроту и многообразие исследований относящихся к ЗБР, нельзя не согласиться с Е.Е.Кравцовой, утверждающей, что «зона ближайшего развития является одним из наиболее значимых понятий культурно-исторической концепции. В нем концентрированно выражены закономерности психического развития в онтогенезе, оно обеспечивает конструктивный подход к пониманию человеческой индивидуальности и уникальности личности. Именно с его помощью может реализоваться целостный теоретико-практический и, в то же время, практико-теоретический подход к изучению развития психики и личности. Однако понятие зоны ближайшего развития оказалось мало изученным, по нашему мнению, в силу того, что выступало преимущественно в качестве некоей теоретической идеи и долгое время рассматривалось только в контексте проблемы соотношения обучения и развития, т.е. вне общей логики культурно-исторической концепции» (Кравцова, 2005, С. 87).

За рубежом, наряду с понятием ЗБР, получило распространение понятие скаффолдинга (scaffolding). (Jacobs, 2001; Wood, Bruner, Ross, 1976). Данный термин в переводе означает «строительные леса». Его переносное значение применительно к проблематике ЗБР означает совокупность вспомогательных действий педагога, облегчающих получение основных знаний, умений, компетенций, а именно: подсказки, наводящие вопросы, аналогии, образы, метафоры и т.п. После



**Юрий Анатольевич Самоненко** –

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ имени М.В.Ломоносова  
E-mail: joa\_msu@mail.ru



**Ольга Александровна Жильцова** –

кандидат химических наук, преподаватель-методист факультета дополнительного образования МГУ имени М.В.Ломоносова  
E-mail: joa\_msu@mail.ru



**Илья Юрьевич Самоненко** –

кандидат социологических наук, учитель информатики ГБОУ «Школа №171» г. Москвы  
E-mail: samonenko.i@gmail.com

*Для цитирования:* Самоненко Ю.А., Жильцова О.А., Самоненко И.Ю. Эргатическая модель зоны ближайшего развития: проектирование и освоение // Национальный психологический журнал. – 2017. – №3(27). – С. 82–91. doi: 10.11621/npj.2017.0310

*For citation:* Samonenko Yu.A., Zhiltsova O.A., Samonenko I.Yu. (2017) Ergatic model of the zone of proximal development. Design and development. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal], 3, 82–91. doi: 10.11621/npj.2017.0310

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2017  
© Russian Psychological Society, 2017

достижения главной цели – прочного усвоения основного знания, вспомогательные учебные средства, подобно строительным лесам, могут быть отброшены.

Резюмируя состояние проблемы соотношения скаффолдинга и ЗБР, С.Е. Башмакова подводит к заключению, что скаффолдинг, как и ЗБР, направлен на оказание помощи ребенку. Но эти понятия не являются эквивалентными: скаффолдинг – зона инициатив, исходящих от взрослого, подстроенных под индивидуальные возможности ребенка, а ЗБР – это пространство сотрудничества ребенка и взрослого, созданное инициативой ребенка с помощью взрослого (Башмакова, 2011).

Г.А. Цукерман предлагает проектировать ЗБР, исходя из типов взаимодействия ребенка и взрослого, а именно, двух типов: тех, которые выполняют функцию «строительных лесов» («scaffolding»), и тех, которые обеспечивают взаимодействие, направленное на поддержку инициативы ребенка. Первый тип, полагает автор, подходит для деятельности в зоне актуального развития, второй есть инструмент, обеспечивающий выход в зону ближайшего развития (Цукерман, 2006).

Е.Е. Кравцова рассматривает понятие ЗБР в общем контексте развития личности и психического развития, внутри некоторого образования, названного ею базовой личностной структурой. Говоря о субъекте новообразования и субъекте ведущей деятельности, Е.Е. Кравцова подчеркивает мысль Л.С. Выготского, о том, что «ребенок должен чувствовать себя их источником и «хозяином». Будучи субъектом той или иной деятельности ребенок должен уметь ее использовать в своей повседневной жизни» (Кравцова, 2001, С.44). Иными словами, речь идет о совокупном субъекте единого центрального новообразования и ведущей деятельности. С этой точкой зрения солидарна и Ж.П. Шопина, которая отмечала, что «психологическая структура зоны ближайшего развития может быть представлена как последовательно сменяющиеся друг друга позиции в общении, с помощью которых ребенок может получить помощь от взрослого для реализации той деятельности, которую он не может выполнить самостоятельно. В то же время необходимо отметить, что исследования,

в которых зона ближайшего развития используется в качестве средства развивающего обучения, практически не содержат никаких данных относительно ее структуры» (Шопина, 2002, С. 15).

Педагогика, как правило, оперирует традиционными терминами своей отрасли знания, но зачастую и педагоги-

Коллективный субъект деятельности обладает организационной структурой, отражающей поляризацию трудовых функций, сложившихся еще в ходе эволюции homo sapiens. Ведущая роль труда в становлении человека как вида признается большинством представителей самых разных научных сообществ

ческие исследования обращены к такому объекту изучения, как развивающаяся личность. Так, дидактика исследует условия, обеспечивающие посильность и доступность обучения, ставит и решает проблемы опережающего обучения, использования проблемного метода, обучения укрупненными дидактическими единицами, изучает место и роль подсказок и наводящих вопросов и пр., то есть рассматривает условия не только обучения, но и развития. Теории воспитания, в числе прочих важных вопросов, вырабатывают рекомендации по организации оптимального общения ученика и учителя – рассматривают условия, при которых активизируется учебный процесс и обеспе-

свое концептуальное видение ЗБР, которое может быть использовано при формировании у школьника умения учиться.

Ключевым в трактовке понятия ЗБР считается субъект учебной деятельности. Мы рассматриваем это понятие на основе идеи генетического родства индивидуального и коллективного субъектов

деятельности. Коллективный субъект деятельности обладает организационной структурой, отражающей поляризацию трудовых функций, сложившихся еще в ходе эволюции homo sapiens. Ведущая роль труда в становлении человека как вида признается большинством представителей самых разных научных сообществ. При этом подчеркивается значение орудий труда, которые по мере культурно-исторического развития становились все совершеннее. Но развитие человека как вида определялось не только созданием и использованием все более сложных и эффективных орудий труда. Качественно новый результат трудовой деятельности первобытных людей

Качественно новый результат трудовой деятельности первобытных людей обеспечила, прежде всего, дифференциация их физических и интеллектуальных усилий. Именно это привело к созданию благоприятных условий для исторического развития человеческого общества и человека как индивида

чивается социализация ребенка. В данном контексте понятие ЗБР не должно быть чуждо педагогике (Нурмухамедова, 2013; Сальберг, 2015; Хаутамяки, 2014).

С нашей точки зрения, проблема исследования ЗБР и задача формирования главной компетентности школьника – умения учиться, взаимосвязаны. Создавая условия для овладения учащимся умением учиться, преподаватель должен активно работать, используя ЗБР. При этом и педагогом, и учащимся должно быть ясно само это понятие: его содержание, структура, особенности, возможности его модельного представления в контексте психологии и педагогики. Наши исследования позволяют нам предложить

обеспечила, прежде всего, дифференциация их физических и интеллектуальных усилий. Именно это привело к созданию благоприятных условий для исторического развития человеческого общества и человека как индивида.

Очевидно, что разделение функций не было чьим-то удачным изобретением. На начальных этапах развития человеческих сообществ каждый член трудового коллектива не мог освоить все выполняемые функции коллективного субъекта деятельности. Так же как совершенствуется животное, все более приспособляясь к своей экологической нише, человек обрел субъектность трудовой деятельности, находясь во взаимодействии с при-

родной средой, все более действенным компонентом которой становилось его общественное окружение. Трудовая деятельность коллективного субъекта оказывалась более эффективной, чем отдельных его членов, и постепенно выгода, которую она приносила, осознавалась. Шаг за шагом субъект-индивид осваивал все позиции коллективного субъекта деятельности, пробовал их на собственном опыте, совершенствовал, передавал свои

ве можно выделить несколько функциональных полюсов (см. рис.1). Назовем их «исполнители», «руководители», «идеологи», «стратеги» (Жильцова, Самоненко, 2016; Самоненко, 2015). Исполнители непосредственно связаны с изготовлением продукта, руководители организуют их работу, управляют ее ходом, идеологи, в лице высшего руководства, провозглашают генеральные цели, связывая их с основополагающей идеологией, нравст-

чрезвычайно широки – от первых неловких движений младенца, до виртуозных полетов акробатов под куполом цирка. Совершенствуются и умственные исполнительские действия. Вначале это простейшие логические и математические операции, встроенные в общий процесс трудовой или познавательной деятельности. По мере взросления ребенка они становятся все более сложными.

«Руководитель». С обязанностями непосредственного руководителя в организации знакомы многие. Чаще всего человек познает их, будучи починенным, то есть, исполнителем работ, реже – будучи назначенным на соответствующую должность. Руководителю трудового коллектива надлежит хорошо знать подчиненный ему состав исполнителей, их физические возможности и психологические особенности. Хорошо исполняющий свои функции руководитель разумным образом планирует объем работ и сроки ее выполнения исполнителями, отдает приказы, оценивает результаты и т.п. Руководитель в смысле субъектной позиции индивида делает то же самое. К словам, обозначающим функцию руководителя в трудовом коллективе, в случае индивида следует добавить приставку само-. Получится ряд его субъектных характеристик типа: самоорганизация, самоприказ, самооценка, самоконтроль и т.д.

«Идеолог». Функцию идеолога в трудовом коллективе выполняет его первое лицо. Существует много наименований должностей для ее обозначения: генеральный директор, ректор вуза, дирижер оркестра, командующий флотом, главный редактор издательства и т.п. Первому лицу делегирует многие полномочия вышестоящая власть. Так, идеолог обязан хорошо понимать сам и довести до сознания всего коллектива основные идеи, объединяющие работников в трудовой коллектив, способствовать соблюдению нравственных устоев и традиций общества. Ему вменяется в обязанность обеспечение в соблюдении законных прав участников труда в его процессе и пр. Став внутренней позицией индивида, функция идеолога представлена ансамблем таких качеств, как ценности, этика, убеждения, вера и т.п.

«Стратег». Эта субъектная позиция относится к перспективному планиро-

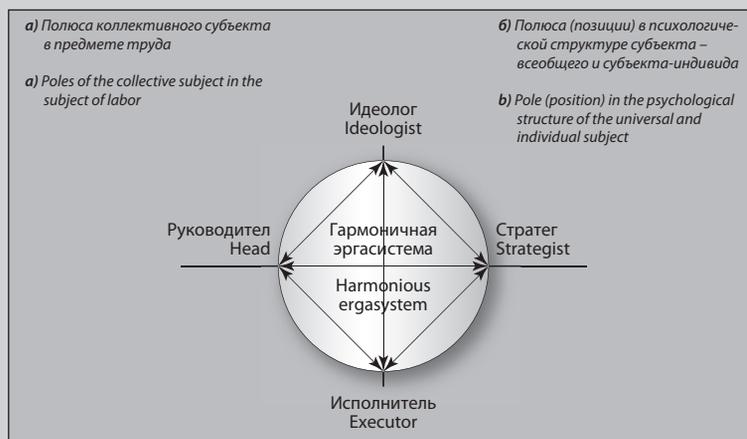


Рис. 1 Организационная культура трудовых коллективов

Fig. 1 Organizational culture of work staff

умения потомству. Стратификация трудовой деятельности происходила в исторически продолжительный срок, все более и более утверждаясь, поскольку она обеспечивала более эффективный труд.

На протяжении сотен тысяч лет отдельным членам общества в совместной трудовой деятельности приходилось выполнять различные функции. Их содержание отложилось в организационной культуре. Именно разделение функций в совместной трудовой деятельности стало устойчивой характеристикой коллективного труда. В случае слаженной и эффективной работы трудового коллектива его деятельность похожа на деятельность хорошо организованного человека, знающего свое дело. Это дало основание говорить о такой группе работников как о коллективном субъекте деятельности (Сайко, 2006).

Структура коллективного субъекта деятельности позже закрепились в организационной культуре трудовых коллективов в форме названий трудовых постов. Условно в любом трудовом коллекти-

венностью, этикой, стратеги разрабатывают перспективные планы развития трудового сообщества.

Есть все основания считать, что организационная структура трудового коллектива стала центром кристаллизации в фило- и онтогенезе родовых качеств индивида. Хронологически именно коллективный субъект деятельности «предшествовал» включенному в него субъекту-индивиду. Сущность современного человека как труженика, создателя, творца представлена, прежде всего, его субъектностью, обладающей функциональной структурой, подобной строению коллективного субъекта деятельности, который включает в себя полюса «исполнителя», «руководителя», «идеолога», «стратега». Человек рождается с потенциальными возможностями развития этих полюсных состояний.

«Исполнитель». Первые движения человека (циркулярные, соотносимые, функциональные) есть начало формирования исполнительских компетенций. Динамика и качество их выполнения

ванию деятельности. На современных крупных предприятиях существуют специальные подразделения, отвечающие за выполнение этой функции. Позиция внутреннего стратега проявляет себя такими качествами, как предусмотрительность, дальновидность. Она может проявляться и в решении человеком текущих задач в условиях неполноты данных или изменяющихся по ходу ее решения условий (примером может служить шахматная игра).

Учебная деятельность имеет ту же общенную структуру, что и трудовая. Их модельные представления сходны. Различаются особенные формы работы с каждой из моделей. Так, в трудовой деятельности субъект реализует возможности своих субъектных позиций для получения общественного полезного продукта. Учебная деятельность ставит своей целью освоение предметного и методологического компонентов учебного содержания, формирование различных компетенций, развитие личности. В учебной деятельности (как особенной форме трудовой) сущность функциональных полюсов субъекта проявляется в следующем.

В позиции исполнителя учебные действия осваиваются, доводятся до совершенства, превращаются в умения. Это могут быть всем нам привычные двигательные действия, которые включены в житейскую практику, или действия, направленные на выполнение профессиональных задач, которые мы делаем не принужденно. Исполнительские действия могут иметь интеллектуальный характер, к примеру, логические операции типа «если... то...», действия подведения под понятие, арифметические операции и т.п. Технология формирования исполнительских действий отработана в научной школе П.Я. Гальперина. Внутренний руководитель составляет для себя текущий план учебной работы. В этой позиции принимаются во внимание внешние обстоятельства, учитываются собственные интересы, интеллектуальный потенциал, ресурс времени, физические возможности, такие черты характера как настойчивость, способность доводить до реализации собственные решения, и т.д. Развитию волевых качеств ребенка, относящихся, по нашему мнению, к этой позиции, посвящена работа Е.О. Смирновой (Смирнова, 2015).

На идеологическом полюсе анализируются значения и смыслы учебы. В этой позиции ученик сам для себя вырабатывает отношение к учебе, решает, будет ли он добросовестно выполнять работу или примет решение отказаться от нее. Здесь большую роль играет эмоциональная оценка учеником ситуации, которая позволяет ему понять истинные мотивы совершаемых действий.

На пересечении субъектных пространств трудовой и учебной деятельности намечаются границы зоны ближайшего развития, в которой может осуществляться продуктивная совместная работа преподавателя и учащегося по развитию у учащегося, как субъекта учебной деятельности, функциональных позиций «исполнителя», «руководителя», «идеолога», «стратега»

В стратегической позиции ученик разрабатывает индивидуальную «траекторию» своей учебной деятельности, исходя из относительно отдаленных перспектив жизни. Вопрос влияния будущего на отношения к учебе, к общественной жизни затрагивается во многих работах (Смирнова, 2015; Егоренко, Родина, 2015; Нюттен, 2014; Ордина, 2012). С этой позиции учащийся обращается к анализу сложных заданий, выполнение которых требует значительных размышлений, вдумчивой интеллектуальной работы. (Зарецкий, Гордон, 2011; Раевская, 2011; Самоненко, 2011).

Современный человек имеет возможности осваивать названные позиции уже в школе – в ходе учебной деятельности. Создание условий такого освоения – комплексная задача, наиболее эффективное решение которой, с нашей точки зрения, возможно в рамках дополнительного образования школьников, где для группы учащихся могут быть созданы

На пересечении субъектных пространств трудовой и учебной деятельности намечаются границы зоны ближайшего развития, в которой может осуществляться продуктивная совместная работа преподавателя и учащегося по развитию у учащегося, как субъекта учебной деятельности, функциональных позиций «исполнителя», «руководителя», «идеолога», «стратега»

условия, подобные тем, в которых работает коллектив, выполняющий трудовую деятельность. Но, с другой стороны, учащиеся и в данном случае, прежде всего, учатся, то есть здесь реализуется сложный процесс, в котором совмещается по-

знавательная и продуктивно-трудовая деятельность. Такая группа учащихся может выступать одновременно как коллективный субъект и трудовой, и учебной деятельности.

На пересечении субъектных пространств трудовой и учебной деятельности намечаются границы зоны ближайшего развития, в которой может осуществляться продуктивная совмест-

ная работа преподавателя и учащегося по развитию у учащегося, как субъекта учебной деятельности, функциональных позиций «исполнителя», «руководителя», «идеолога», «стратега». В этом и состоит основное содержание гипотезы об эргатическом содержании зоны ближайшего развития.

Проверка гипотезы осуществлялась в ходе обучающего эксперимента в условиях реального обучения учащихся (15–17 лет) на курсах дополнительного образования школьников в Малой академии МГУ имени М.В. Ломоносова. Участие школьников в этой форме работы было добровольное, для обучения формировались группы обучаемых по 7–12 человек, предварительный отбор в группы отсутствовал. Статистически значимых гендерных отличий в группах не было. Как правило, продолжительность цикла обучения составляла 1 учебный год. В данной работе приводятся результаты работы с 9 группами учащихся,

в отношении которых систематически велись протоколы эксперимента (всего 102 учащихся). Для мониторинга хода и результатов обучения использовались методы наблюдения, беседы, анализа продуктов проектной и исследователь-

ской деятельности школьников, экспертные оценки.

Обучение на предлагаемых курсах дополнительного образования для учащихся всех групп включало следующие этапы:

1. Освоение учащимися учебного содержания образовательного модуля естественнонаучного направления, например: «Как мы познаем мир и самих себя (36 ак.час)», «Основы учения о биосфере Земли» (42 ак.час), «Физика – наука развивающаяся» (36 ак.час), «Макромир – микромир – наномир» (48 ак.час) и пр.
2. Выполнение учащимися проектных или исследовательских разработок.
3. Анализ и осмысление полученных результатов исследований или проектов.
4. Презентацию результатов собственных разработок на конференциях, семинарах, выставках.
5. Подготовку к публикации статей и тезисов докладов.

Констатирующая часть эксперимента показала, что, далеко не все принявшие на курсы дополнительного образования учащиеся демонстрировали высокие показатели успеваемости по обязательным общеобразовательным курсам средней школы. Кроме того, подростки, как правило, имели смутное представление о своих способностях и путях самоорганизации в учебе, умений реалистично планировать работу, не умели объективно оценивать свои коммуникативные компетенции и деловые качества. Лишь немногие из детей имели незначительный опыт практической работы с ручными инструментами, измерительными приборами и ремонтом бытовых устройств. Учащиеся лишь в общих чертах или стереотипно представляли себе перспективу карьерного роста, в частности: соответствие своих способностей социальным требованиям и собственным устремлениям. Вместе с тем, большинство из них, судя по опросам, были заинтересованы в повышении своего общественного статуса и выражали желание заняться интересным и социально значимым делом, проявить себя и с положительной стороны.

Эти намерения могли быть реализованы в проектных или исследовательских разработках, проводимых на втором этапе обучения. К таким разработкам можно отнести, например, конструирование и изготовление полезных и перспективных для промышленного или бытового использования устройств; исследование химических и биологических процессов с использованием устройства цифрового микроскопа; создание учебно-методического обеспечения для углубленного изучения какого-либо школьного курса и т.д. Для выполнения проектов или исследований на этом этапе создавались ученические конструкторские бюро или исследовательские группы – временные трудовые коллективы, которые представляли собой своеобразные коллективные субъекты трудовой деятельности. В структуре каждого такого коллективного субъекта присутствовали все полюсные позиции: «исполнитель», «руководитель», «идеолог», «стратег». Учащиеся уясняли и осваивали в ходе учебной деятельности, обладающей и элементами трудовой, сущность и особенности каждой такой позиции, при этом они приобретали и развивали эти компоненты, как функциональные полюса индивида – субъекта учебной деятельности.

Результаты пилотной части обучающего эксперимента, который продолжается и в настоящее время, могут быть представлены следующим образом.

«Исполнитель». Выстраивая ЗБР данного направления, преподаватель создавал условия для того, чтобы учащийся приобретал новые и развивал старые способности и умения исполнительской деятельности. Школьник уяснял обязательность точного исполнения действий и операций, включенных в проектную или исследовательскую деятельность, в которой он принимал участие. Его собственный опыт свидетельствовал о том, что исполнительская деятельность может быть иногда однообразной и рутинной, но это не умаляет ее значения, поскольку трудно представить себе какой-либо, даже самый творческий вид деятельности, начисто лишенный исполнительской стороны. Учащийся начинал отдавать предпочтение некоторым видам испол-

нительских действий в соответствии со своими возможностями и стремлениями. В ходе собственной практической деятельности он убеждался, что такие виды, несмотря на присущую им рутинность, однообразие и обязательность, могут быть для него лично интересными, и он может вносить в них элементы творчества. Учащиеся убеждались, что исполнители были необходимы на всех этапах проектной и исследовательской деятельности в описываемых нами курсах дополнительного образования. Результаты их труда особенно ярко проявлялись в готовом изделии. Исполнительские функции выполнялись с использованием измерительных инструментов и лабораторных приборов, с записями баз данных и их обработкой, в том числе на основе несложных операций с помощью компьютерной техники. Их выполнение поручалось не только тем учащимся, которые уже хорошо овладели необходимыми предметными компетенциями, но и тем, кто пока еще не обладал ими. Формирование исполнительских умений требует наличия воли, настойчивости, и преподаватель создавал особые конструкты в ЗБР для успешного развития этих качеств у школьников<sup>1</sup>.

«Руководитель». Руководителями, как правило, становились те ученики, хотевшие и способные возглавить проекты и исследования, в которых принимали участие все остальные члены коллектива. Следует отметить, что у многих учащихся подросткового возраста есть амбиции, и они желают руководить группой одноклассников, выступать в роли лидера. Основная задача преподавателя, конструирующего ЗБР, в данном случае заключалась в создании таких условий, при которых школьники смогли бы соотнести свои возможности и желания. Преподаватель не назначал руководителя проекта или исследования, но он точно описывал все разнообразные и сложные обязанности человека, берущего на себя труд возглавлять коллективную разработку проекта или исследования, указывал, что ему придется нести ответственность не только за свою работу, но и за работу всего коллектива, за общий результат работ. Таким образом, анализом сущно-

<sup>1</sup> Особенности работы преподавателя при конструировании ЗБР данного направления мы рассмотрим в отдельной статье.

сти руководства занимались все члены школьного коллектива, а практическое освоение данной функции осуществляли те, кому это действительно было по силам. Каждый школьник, принимающий участие в проектной или исследовательской разработке, имел право проанализировать предлагаемые руководителем предложения, оценить те решения, которые руководитель принимает, высказать собственные критические суждения и замечания. Это очень важно, поскольку умение учиться в обязательном порядке включает такие сложные функции, как организация и управление учебным процессом – очевидные функции руководителя, и каждый ученик должен их освоить. И пусть для некоторых это будет личный учебный процесс, и руководительские функции для них будут выступать как самоорганизация и самоуправление, выполнение их обязательно и не менее сложно, чем у руководителя большого коллектива.

«Стратег». В творческих школьных коллективах не выделялась «ответственные» за стратегическое направление, но в ходе проектных и исследовательских разработок необходимо было решать общие перспективные задачи. Совместная деятельность учителя и учащихся в ЗБР этого направления заключалась в том, что учитель подводил учащихся к формулировке стратегических задач и помогал им в поиске целесообразных решений. К таким задачам относились: планирование этапов научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок, обзоры популярной, технической и научной литературы, обсуждение и обоснование генеральной идеи проекта или гипотезы исследования. Важно то, что любой участник проекта или исследования имел право высказаться и быть выслушанным. Интересно отметить, что иногда не самые компетентные (в предметной области) члены учебного коллектива высказывали остроумные и продуктивные предложения для стратегии развития школьных разработок. По нашему мнению, понимание стратегии развития собственной образовательной деятельности – это важнейший компонент умения учиться. Важно, чтобы ученик понимал и сам, что современный человек учится в течение всей своей жизни, а процесс са-

мообразования, базируется на усвоенных им стратегических умениях.

«Идеолог». Так же, как и в случае стратега, специальной «должности» идеолога не было в творческом школьном коллективе. Идеологические проблемы формулировались и разрешались уси-

В рамках дополнительного образования школьников, где для группы учащихся создаются условия, подобные тем, в которых работает коллектив, выполняющий трудовую деятельность, и учащиеся совмещают познавательную и продуктивно-трудовую деятельность, педагогу открываются новые возможности в конструировании ЗБР

лиями всех участников проектных и исследовательских разработок. Так же, как и в предыдущем случае, совместная деятельность учителя и учащихся в ЗБР идеологического направления заключалась в том, что учитель подводил учащихся к формулировке идей, лежащих в основе их деятельности, и организовывал обсуждения, дискуссии, полилоги по вопросам, касающимся системы ценностей, этики, нравственности, высших смыслов. В обязательном порядке рассматривались и актуальные для современного общества экологические проблемы такие, как особенности негативного антропогенного воздействия любого вида деятельности на биосферу Земли, обсуждались возможности диагностики состояния биосферы, снижения техногенной нагрузки на природу. В некоторых случаях весьма остро вставали и религиозные вопросы, поскольку в школьный коллектив входили учащиеся со сформированным религиозным сознанием. Сложность заключалась в том, чтобы соотнести исследовательскую (особенно естественнонаучную) деятельность с религиозными идеями, сформировать толерантное отношение представителей различных религиозных конфессий друг к другу, обеспечить их дружеское взаимодействие. Участвуя в идеологических обсуждениях, касающихся их собственной проектной или исследовательской деятельности, школьники начинали осознавать значимость идеологии в любом виде деятельности человека, формировали собственную систему ценностей, этических воззрений, развивали различные аспекты мировоззрения. Идеологическая сторона образовательной деятельности, по нашему мнению, так же – важнейший компонент умения учиться. Современный чело-

век, включенный в процесс непрерывного образования, должен осознавать, зачем и почему он учится, к чему приведет этот образовательный процесс. И образование будет тем успешнее, чем больше личных и общекультурных смыслов видит в нем субъект учебного процесса.

Результаты проведенного обучающего эксперимента свидетельствуют о том, что в рамках дополнительного образования школьников, где для группы учащихся создаются условия, подобные тем, в которых работает коллектив, выполняющий трудовую деятельность, и учащиеся совмещают познавательную и продуктивно-трудовую деятельность, педагогу открываются новые возможности в конструировании ЗБР. Используя инструментарий ЗБР, педагог получает возможность регулировать учебную практико-ориентированную деятельность учащегося, включая его в те виды активности, которые актуальны для придания ему нужного импульса развития. Прежде всего, педагог составляет общее представление о сформированности каждой из субъектных позиций: «исполнителя», «руководителя», «идеолога», «стратега» и конструирует ЗБР, опираясь на данные, полученные в ходе «обратной» связи, при осуществлении совместной деятельности с учащимся и другими ее участниками. В некоторых случаях, когда та или иная позиция обнаруживает гипертрофированную форму, инструмент ЗБР используется для оказания на нее тормозящих воздействий. По предварительной договоренности, в этой педагогической по смыслу работе могут принимать участие и все остальные участники группы. Внутреннее правило Малой академии гласит: «Если ты можешь выполнить какую-то работу лучше других, передай тому, кто хочет освоить ее, и помоги ему сделать это дело хорошо!».

Результаты обучения и развития школьников оценивались на всех этапах их дополнительного образования и особенно подробно – на завершающих:

- в ходе анализа и осмысления школьных исследований или проектов,
- при их презентации на конференциях, семинарах, выставках,
- при подготовке школьников к публикации собственных статей и тезисов докладов.

В ходе выполнения проектов или исследований время от времени происходил «разбор полета», в котором анализировались функции выполняемые участниками, их успешность, понимание предметного содержания и уяснения необходимости всех вышеназванных позиций субъекта деятельности. В процессе наблюдений за учащимися, при оценке их рассуждений, диалогов диагностировался уровень усвоения ими позиций «исполнителя», «руководителя», «идеолога», «стратега».

Завершающий этап обучения предусматривал экспозицию готового проекта или результатов исследования на выставке, конференции или конкурсе. Учащиеся готовили презентации с кратким или развернутым описанием своей разработки, обоснованием всех ее компонентов, а также публикации, которые в тезисном виде представляли результаты работ. Большая часть (свыше 60%) выполненных в Малой академии проектов и исследований были отмечены высокими наградами:

- на всероссийском конкурсе «Водных проектов 2017 г»,
- на Форуме «Интеллектуальное будущее России (Ярославль 2014 г),
- на Форуме молодых исследователей, который ежегодно проводится в рамках Фестиваля науки в МГУ имени М.В. Ломоносова,
- на городской конференции проектных и исследовательских работ школьников по химии, которая ежегодно проводится Департаментом образования Москвы.

Экспертные советы данных мероприятий рассматривали результаты разработок школьников, логику представления их проектов и исследований, осмысленность в обсуждении и дискуссиях. Так были получены дополнительные сведения для сравнительного анализа приобретенных школьниками умений «исполнителя», «руководителя», «идеолога», «стратега», как функций субъекта учебной деятельности.

Итоги проведенных экспертных оценок свидетельствуют, что функции исполнителя практически в одинаковой мере были развиты у всех участников форумов и конференций, тогда как способность управлять учебным процессом оказалась ярче выражена у школьников, проходивших обучение в Малой академии МГУ. Совершенно особая картина складывалась при сравнительном анализе стратегических умений и способностей к деятельности в идеологической сфере. В данном случае сравнительный анализ проводили на основе результатов специальных опросов школьников. Школьники, прошедшие обучение в Малой академии, продемонстрировали, безусловно, лучшие результаты в данных направлениях деятельности. Важно отметить, что учащиеся других образовательных учреждений, представлявшие очень хорошие проектные и исследовательские разработки на форумах и конференциях, иногда даже не понимали сущность вопросов о стратегическом развитии их деятельности, об этических и нравственных ее сторонах.

Важно отметить, что результаты обучающего эксперимента показали: учащиеся, завершившие обучение в Малой академии МГУ, демонстрировали заметное приращение оценок рефлексивного характера, в частности, рост уверенности в определении деловой составляющей своей профессиональной перспективы.

## Заключение

В работе дано обоснование целесообразности использования эргатической модели учебной деятельности в дополнительном образовании учащихся подросткового и раннего юношеского возраста и на ее основе проведено уточнение понятия зоны ближайшего развития. Эргатическая модель исходит из того, что деятельностное пространство субъекта представляет собой 4-х полюсную, взаимосвязанную систему внутренних позиций: «исполнителя», «руководителя», «идеолога», «стратега» и конструирование ЗБР может обеспечивать обретение и совершенствование характеристик субъекта учебной деятельности, отвечающих его эргатической природе.

Именно на пересечении субъектных пространств трудовой и учебной деятельности намечаются границы ЗБР, в которой может осуществляться продуктивная совместная работа преподавателя и учащегося по развитию у учащегося, как субъекта учебной деятельности, функциональных позиций «исполнителя», «руководителя», «идеолога», «стратега». Установлено, что эффективным видом учебной работы для этого является дополнительное образование в форме проектной и исследовательской деятельности, осуществляемой группой учащихся. Здесь еще раз подтверждается правота известного принципа «воспитание в коллективе и через коллектив». В этом случае удается в интеллектуальном и личностном развитии двигаться от коллективного субъекта деятельности к субъекту – индивиду, управляя этим процессом посредством инструментария ЗБР.

Структурные компоненты модели задают направления, по которым должна вестись работа по применению технологий развития с применением ЗБР.

## Литература:

- Башмакова С.Е. Исследования зоны ближайшего развития ребенка в отечественной и зарубежной психологии. // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 4. – С. 17–22.
- Борисова Е.А. Я-концепция как фактор выбора профессии старшеклассниками общеобразовательных школ : дис. ... кандидата психол. наук. – Санкт-Петербург, 2013.
- Егоренко Т.А., Родина Е.М. Роль временной перспективы в профессиональном самоопределении студентов // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т. 4. – № 4. – С. 11–15.
- Жильцова О.А., Самоненко Ю.А., Трансактный анализ Э. Берна: новое прочтение // Мир психологии. – 2016. – № 4. – С. 256–261.
- Зарецкий В.В., Гордон М.М. О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 19–26.
- Карабанова О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину // Вестник

- Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 73–82.
- Корепанова И.А. Структура и содержание зоны ближайшего развития ребенка в процессе становления предметного действия : дис. ... кандидата психол. наук. – Москва, 2004.
- Кравцова Е.Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития. // Культурно-историческая психология. 2005. – № 2. – С. 87–94.
- Кравцова Е.Е. Культурно- исторические основы зоны ближайшего развития – 2001. – Т. 22. – № 4. – с.42-50.
- Нурмухамедова И.В. Особенности совместной мыслительной деятельности педагогов с различным личностным потенциалом : дис. ... доктора психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2013.
- Ньюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. – Москва : Смысл. –2004. – 608 с.
- Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 13–26.
- Ордина И.П. Формирование позитивной Я-концепции у одаренных старшеклассников : дис. ... кандидата психол. наук. – Екатеринбург, 2012.
- Раевская Е. А. Развитие самосознания личности старших подростков на основе рефлексивно-гуманистического подхода : дис. ... доктора психол. наук. – Тамбов, 2011.
- Сайко Э.В. Субъект: созидатель и носитель социального. – Москва : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2006. – 424 с.
- Сальберг П. Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии. – Москва : Классика XXI, 2015. – 62 с.
- Самоненко Ю.А. Учителю физики о развивающем образовании. – Москва : Бином-лаборатория – 2011. – 288 с.
- Самоненко Ю.А. Эргатические основы общей психологии // Вестник Тверского государственного университета. Серия Педагогика и психология. – 2015. – № 4. – С. 45–52.
- Самоненко Ю.А., Жильцова О.А., Самоненко И.Ю. Дидактический смысл принципов деятельностной теории психики. // Национальный психологический журнал. – 2013 – № 4 – С. 3–10. doi: 10.11621/npj.2013.0401
- Смирнова Е.О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 3. – С. 9–15.
- Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 4. – С. 61–73.
- Хаутамяки Я. Рецензия на книгу: Паси Сальберг. Финские уроки. Чему может научиться мир на опыте образовательной реформы в Финляндии // Вопросы образования. – 2014. – № 4. – С. 260–268.
- Шопина Ж.П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития : дис. ... кандидата психол. наук. – Москва, 2002.
- Beschorner, B.A. (2013) Parent education for dialogic reading during shared storybook reading: Multiple case study of online and face-to-face delivery models. Iowa State University, Ames, 176.
- Boyd, D. (2014) It's complicated: The social lives of networked teens. New Haven, CT, USA, Yale University Press, 296.
- Buiică-Belciu, C., & Popovici, D.-V. (2014) Being twice exceptional: gifted students with learning disabilities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127, 519–523. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.302
- Cummings, C.M., Caporino, N.E., & Kendall, P.C. (2014) Comorbidity of Anxiety and Depression in Children and Adolescents: 20 Years After. *Psychological Bulletin*, 140(3), 816–845. doi: 10.1037/a0034733
- Engur, B. (2016) Parents with Psychosis: Impact on Parenting & Parent-Child Relationship. *Journal of Child and Adolescent Behavior*, 5(1). doi: 10.4172/2375-4494.1000327
- Butler, M.H. [et al.] (2015) Examining claims of family process differences ensuing from the choice to home-school. *Education and urban society*, 47(1), 88–108. doi: 10.1177/0013124513494777
- Flores, S.M., Salum, G.A., & Manfro, G.G. (2014) Dysfunctional family environments and childhood psychopathology: the role of psychiatric comorbidity. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 36(3), 147–151. doi: 10.1590/2237-6089-2014-0003
- Goldstein, L.S. (1999) The relationship zone: the role of caring relationships in the construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36(3). doi: 10.3102/00028312036003647
- Jacobs, G. (2001) Providing the scaffold: a model for early childhood / primary teacher preparation. *Early Childhood Education Journal*, 29(2). doi: 10.1023/A:1012581113983
- Mercer, N. (2002) Developing dialogues. Wells G., Claxton G. (Ed.) *Learning for life in the sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford, Blackwell. doi: 10.1002/9780470753545.ch11
- Mulyadia, S., Rahardjo, W., & Basukia, A.M.H. (2016) The Role of Parent-Child Relationship, Self-Esteem, Academic SelfEfficacy to Academic Stress. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 217, 603–608. doi:10.1016/j.sbspro.2016.02.063.
- Moyson, T., & Roeyers, H. (2012) 'The overall quality of my life as a sibling is all right, but of course, it could always be better.' Quality of life of siblings of children with intellectual disability: the siblings' perspectives. *Journal of Intellectual Disability Research Special Issue: Part Two: Family Quality of Life* (Eds. Ralph Kober & Mian Wang). January, 56(1), 87–101.
- Ronimus, M., & Lyytinen, H. (2015) Is School a Better Environment than Home for Digital Game-Based Learning?: The Case of GraphoGame. *Human Technology*, 11(2), 123–147. doi: 10.17011/ht.urn.201511113637
- Valsiner, J., & Van der Veer, R. (1993) The encoding of the distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretation. *Cocking R. R., & Renninger K. A. (eds.). The Development and Meaning of Psychological Distances*. Hillsdale, N. J
- Wood D., Bruner J., Ross G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

## References:

- Bashmakova, S.E. (2011) Research on the zone of the child nearest development in the native and foreign psychology. [*Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*], 4, 17–22.
- Beschorner, B.A. (2013) Parent education for dialogic reading during shared storybook reading: Multiple case study of online and face-to-face delivery

- models. Iowa State University, Ames, 176.
- Borisova, E.A. (2013) Self-concept as a factor of the career choice in high school students. Ph.D. in Psychology, thesis.
- Boyd, D. (2014) It's complicated: The social lives of networked teens. New Haven, CT, USA, Yale University Press, 296.
- Buică-Belciu, C., & Popovici, D.-V. (2014) Being twice exceptional: gifted students with learning disabilities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127, 519–523. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.302
- Butler, M.H. [et al.] (2015) Examining claims of family process differences ensuing from the choice to home-school. *Education and urban society*, 47(1), 88–108. doi: 10.1177/0013124513494777
- Cummings, C.M., Caporino, N.E., & Kendall, P.C. (2014) Comorbidity of Anxiety and Depression in Children and Adolescents: 20 Years After. *Psychological Bulletin*, 140(3), 816–845. doi: 10.1037/a0034733
- Egorenko, T.A., & Rodina, E.M. (2015) The role of the temporary perspective in the career choice of students is shown in a thorough review of foreign literature. [*Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*], 4, 11–15.
- Engur, B. (2016) Parents with Psychosis: Impact on Parenting & Parent-Child Relationship. *Journal of Child and Adolescent Behavior*, 5(1). doi: 10.4172/2375-4494.1000327
- Flores, S.M., Salum, G.A., & Manfro, G.G. (2014) Dysfunctional family environments and childhood psychopathology: the role of psychiatric comorbidity. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 36(3), 147–151. doi: 10.1590/2237-6089-2014-0003
- Goldstein, L.S. (1999) The relationship zone: the role of caring relationships in the construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36(3). doi: 10.3102/00028312036003647
- Hautamäki, Yarkko (2014) Review of the book. Pasi Salberg. Finnish lessons. What can the world learn from the experience of educational reform in Finland. [*Voprosy obrazovaniya*], 4, 260–268.
- Jacobs, G. (2001) Providing the scaffold: a model for early childhood / primary teacher preparation. *Early Childhood Education Journal*, 29(2). doi: 10.1023/A:1012581113983
- Jacobs, G. (2001) Providing the scaffold: a model for early childhood / primary teacher preparation. *Early Childhood Education Journal*, 29, (2). doi: 10.1023/A:1012581113983
- Karabanova, O.A. (2012) Orienting image in the structure of the social situation of child development: from L.S. Vygotsky to P.Ya. Galperin. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Ser. 14. Psychology, 4, 73–82;
- Korepanova, I.A. (2004) Structure and content of the zone of the child proximate development in developing the objective action. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow.
- Kravtsova, E.E. (2005) The concept of age-related psychological neoplasms in modern developmental psychology. [*Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*], 2, 87–94.
- Kravtsova, E.E. (2009) The crisis of cultural and historical psychology and ways to overcome it. Moscow, Logos, 392.
- Mercer, N. (2002) Developing dialogues. Wells G., Claxton G. (Ed.) Learning for life in the sociocultural perspectives on the future of education. Oxford, Blackwell. doi: 10.1002/9780470753545.ch11
- Moyson, T., & Roeyers, H. (2012) 'The overall quality of my life as a sibling is all right, but of course, it could always be better'. Quality of life of siblings of children with intellectual disability: the siblings' perspectives. *Journal of Intellectual Disability Research Special Issue: Part Two: Family Quality of Life (Eds. Ralph Kober & Mian Wang)*. January, 56(1), 87–101.
- Mulyadia, S., Rahardjo, W., & Basukia, A.M.H. (2016) The Role of Parent-Child Relationship, Self-Esteem, Academic SelfEfficacy to Academic Stress. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 603–608. doi:10.1016/j.sbspro.2016.02.063.
- Nurmukhamedova, I.V. (2013) Features of the joint intellectual activity of teachers with different personal potential. Doctor of Psychology Thesis.
- Nutten, J. (2004) Motivation, action and perspective of the future. Moscow, Smysl. 608.
- Obukhova, L.F. & Korepanova, I.A. (2005) Zone of the proximal development: the space-time model. [*Voprosy psikhologii*], 6, 13–26.
- Ordina, I.P. (2012) Developing a positive self-concept in gifted high school students. Ph.D. in Psychology, Thesis.
- Raevskaya, E.A. (2011) The development of self-awareness in older adolescents based on the reflexive humanistic approach. Doctor of Psychology Thesis.
- Ronimus, M., & Lyytinen, H. (2015) Is School a Better Environment than Home for Digital Game-Based Learning?: The Case of GraphoGame. *Human Technology*, 11(2), 123–147. doi: 10.17011/ht/urn.201511113637
- Saiko, E.V. (2006) The subject: the creator and the carrier of the social issues. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo institute, 424.
- Salberg, Pasi (2015) Finnish lessons. The success story of school reform in Finland. Moscow, Klassika XXI, 62.
- Samonenko, Yu.A. (2011) For the teacher of physics on the developing education. Izdatel'stvo Binom, 288.
- Samonenko, Yu.A. (2015) Ergatic basis of general psychology. [*Vestnik Tverskogo gosuniversiteta*]. Series Pedagogy and Psychology, 4, 45–52.
- Samonenko, Yu.A., Zhiltsova, O.A., & Samonenko Yu.A. (2013) Didactic principles of the activity theory of the psyche. *National psychological journal*, 4, 3–10. doi: 10.11621/npj.2013.0401
- Shopina, Zh.P. (2002) Psychological patterns of developing and actualizing the zone of proximal development. Ph.D. in Psychology, Thesis.
- Smirnova, E.O. (2015) On the will and arbitrariness in cultural historical psychology. [*Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*], 11(3), 9–15.
- Tsukerman, G.A. (2006) Interaction between a child and an adult, creating a zone of proximal development [*Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*], 4, 61–73.
- Valsiner, J., & Van der Veer, R. (1993) The encoding of the distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretation. *Cocking R. R., & Renninger K. A. (eds.). The Development and Meaning of Psychological Distances*. Hillsdale, N. J.
- Valsiner, J., & Van der Veer, R. (1993) The encoding of the distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretation. *Cocking R. R., & Renninger K. A. (eds.). The Development and Meaning of Psychological Distances*. Hillsdale, N. J.
- Wood D., Bruner J., Ross G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Zaretsky, V.V. (2011) On the possibility of personalized educational based on the reflexive activity approach in inclusive practice. [*Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*], 3, 19–26.
- Zhiltsova, O.A., & Samonenko, Yu.A. (2016) Transactional analysis of E. Berne: a new reading. [*Mir psikhologii*]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo universiteta, 4, 256–261.

# Восприятие моральной атмосферы школы как фактор формирования образа референтного сверстника в подростковом возрасте

О.А. Карбанова, Т.Ю. Садовникова  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила: 28 июня 2017/ Принята к публикации: 6 июля 2017

## Perception of the school moral atmosphere in the image of the adolescent reference peer

Olga A. Karabanova, Tatiana Yu. Sadovnikova\*  
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
\* E-mail: tatsadov@yandex.ru

Received: June 28, 2017 / Accepted for publication: July 6, 2017

В работе обсуждается роль моральной атмосферы (Л. Кольберг) школы (МА школы) как условия формирования образа референтного сверстника у подростков с позиций концепции ориентировочной деятельности П.Я. Гальперина. В рамках возрастано-психологического подхода (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) моральная атмосфера школы рассматривается в качестве компонента социальной ситуации развития (ССР) в подростковом возрасте. Рассматривается конструкт «образ референтного сверстника» (ОРС) подростка. Выявлены значимые качества ОРС как Я-идеального современных подростков на основе предложенной авторами типологии качеств личности (умения, коммуникативные, деятельностные, моральные, внешние качества), отражающие важность самопрезентации подростков и их направленность на установление межличностных отношений и достижение высокого внутригруппового статуса. Отмечены сходство и различия ОРС подростков и их представлений об образе ОРС у сверстников, а также возрастные и гендерные особенности образа ОРС и ОРС «глазами сверстников». Обсуждаются результаты эмпирического изучения паттернов восприятия МА школы современными российскими подростками. Представлены различия структуры ОРС подростков с различным восприятием МА школы. Показано, что для подростков с восприятием МА школы как демократической наиболее важными являются коммуникативные и деятельностные качества личности при значимости моральных качеств. Подростки с восприятием МА школы как авторитарной или амбивалентной выше всего оценивают значение внешних качеств и умений и менее всего моральных качеств. Доказана ориентирующая роль МА школы как системы правил, норм и ценностей школьного сообщества для формирования образа ОРС современного подростка в контексте модели уровней ориентировочной деятельности А.И. Подольского.

**Ключевые слова:** подростковый возраст, образ референтного сверстника, социальная ситуация развития, моральная атмосфера школы, нравственно-ценностные ориентации подростков.

The role of moral atmosphere (MA) (L.Kolberg) at school in the process of shaping the image of the reference peer in adolescents from the standpoint of the orienting activity theory of P.Ya.Galperin is discussed. In the context of the developmental psychology approach (L.S. Vygotsky, D.B.El'konin) the moral atmosphere of the school is viewed as a component of the social situation of development (SSR) in adolescence. The construct «the image of the reference peer» (ORF) is considered. The significant personality traits of the ORF as the I-ideal for modern adolescents are revealed on the basis of the typology of personality traits proposed by the authors (skills, communicative, activity, moral, external characteristics), which reflect the importance of self-presentation of adolescents and their focusing on the interpersonal relationships to achieve high intra-group status. The similarities and differences in the ORS of adolescents and their perceptions of the ORS pattern in peers are revealed. The age and gender characteristics of the ORS and ORS image «in peer-eyed» are revealed. The results of empirical study of the perception patterns of school MA by contemporary Russian adolescents are discussed. Differences in the structure of the ORS of adolescents with different perceptions of the school MA were revealed. It is shown that for teenagers with the perception of the MA of the school as democratic, the most important are the communicative and activity personality traits with the significance of moral traits. Adolescents with the perception of the MA school as authoritarian or ambivalent above all appreciate the value of external characteristics and skills and least of all moral traits. The orienting role of the school MA as a system of rules, norms and values of the school community for the formation of the ORS image of a modern teenager in the context of the level model of the orienting activity (A.I. Podolsky) is proved.

**Keywords:** adolescence, image of the reference peer, social situation of development, moral atmosphere at school, moralvalue orientations of adolescents, patterns of moral atmosphere perception at school.

В парадигме постнеклассической психологии человек рассматривается как открытая система, способная к саморазвитию на основе самоопределения и саморегуляции, как развивающаяся личность в развивающемся мире (Асмолов и др., 2014; Асмолов, 2015; Zinchenko, Pervichko, 2013; Chernorizov et al., 2016).

Мы полагаем, что идеи П.Я. Гальперина об ориентировочной деятельности и образе, выполняющем функцию ориентировки (ориентирующем образе), позволят выявить закономерности развития Я-концепции подростка как центрального компонента его самосознания

Значение подросткового и юношеского возраста как переходного между «детством и взрослостью» для становления Я-концепции и идентичности личности в качестве условия самоопределения и перехода к саморазвитию является общепризнанной (Л.С. Выготский, Э. Эриксон, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Д. Марсиа, М.Р. Гинзбург, И.С. Кон). Противоречия развития, свойственные подростковому и юношескому возрасту, значительно усилились в современной социальной ситуации развития. Понятия, предложенные в классических работах культурно-деятельностного подхода такие, как «социальная ситуация развития», «переживание», «идеальная форма», «ведущая деятельность подросткового возраста» и др. обогащаются новым содержанием

и получают дальнейшее развитие (Асмолов, 2015; Аянян и др. 2016; Карабанова, 2007, 2011, 2013; Марцинковская, 2012; Марцинковская, Чумичева, 2015; Поливанова, 2011, 2016; Нечасев, Подольский, Идобаева, 2015).

Мы полагаем, что идеи П.Я. Гальперина об ориентировочной деятельности и образе, выполняющем функцию ориен-

тировки (ориентирующем образе), позволят выявить закономерности развития Я-концепции подростка как центрального компонента его самосознания. Исходным пунктом нашей работы стало положение о принципиальной возможности реализации основных положений концепции П.Я. Гальперина применительно к исследованию личностного развития подростка (Подольский, 2012), а именно, развития самосознания в контексте нравственно-ценностного образа мира. Не только объектная, но и субъектная ориентировка, направленная на уточнение целей, стратегии действий, выбор конкретных способов и путей достижения целей, определяет результат действия (Гальперин, 1995, 2002). В работах А.И. Подольского была предложена модель иерархической струк-

туры ориентировки, выделены три уровня ориентировки: исполнительский, целевой и смысловой (Podolskiy, 2003). Уровневая модель позволяет определить нравственно-ценностную ориентацию подростка (уровень смысловой ориентировки) в процессе самоопределения как ключевую в формировании Я-идеала, задающего вектор саморазвития (целевой уровень).

В культурно-исторической психологии Я-идеал рассматривается как основа саморазвития и самоуправления подростка (Божович, 2008; Кон, 1979; Эльконин, 1989; Цукерман, Мастеров, 1995; Поливанова, 2000; Поскребышева, Карабанова, 2015; Молчанов, 2016). Особая роль общения со сверстниками в процессе саморазвития подростка подчеркивается в работах многих исследователей (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, К.Н. Поливанова, А.Л. Венгер, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, В.И. Слободчиков, И.С. Кон, Г.А. Цукерман, А. Фрейд, Э. Эриксон, Р. Селман, Дж. Харрис). Сверстник, выступая в качестве носителя «идеальной формы» (Д.Б. Эльконин), «эталона», воплощающего значимые для подростка психологические свойства и способности, становится референтным для самоопределения и постановки целей саморазвития, выполняет «ориентирующую» функцию в самопознании и оценивании Я, конструировании Я-концепции подростка. Сравнение с референтным сверстником является одним из механизмов формирования личности. Что же представляет собой психологический портрет референтного сверстника для современного подростка и каковы условия формирования образа референтного сверстника? Исходя из того, что значимость личностных характеристик сверстника будет связана с системой нравственно-ценностных ориентаций, мы предположили, что моральная атмосфера школы как ведущего социального института (Л. Кольберг) станет для подростков одним из ведущих факторов, определяющих референтность сверстников.

Моральная атмосфера школы влияет на формирование ценностных ориентаций подростков (Brugman et al., 2003, Садовникова, 2005; Карабанова, Садовникова, 2011; Karabanova, Sadovnikova, 2014). Восприятие моральной атмосферы (МА)



**Ольга Александровна Карабанова** –  
член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: okarabanova@mail.ru



**Татьяна Юрьевна Садовникова** –  
кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: tatsadov@yandex.ru

*Для цитирования:* Карабанова О.А., Садовникова Т.Ю. Восприятие моральной атмосферы школы как фактор формирования образа референтного сверстника в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. – 2017. – №3(27). – С. 92–102. doi: 10.11621/npsj.2017.0311

*For citation:* Karabanova O.A., Sadovnikova T.Yu. (2017) Perception of the school moral atmosphere in the image of the adolescent reference peer. National Psychological Journal, *INatsional'nyy psikhologicheskij zhurnal*, 3, 92–102. doi: 10.11621/npsj.2017.0311

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2017  
© Russian Psychological Society, 2017

школы выступает как процесс активной ориентировки подростка в совокупности реально действующих норм и правил школьной жизни и может рассматриваться в качестве существенного компонента социальной ситуации развития (ССР), отражающей отношения в школьном контексте.

Понятие «моральная атмосфера» может быть определено с опорой на понятие «моральная культура». Моральная культура школы/класса представляет собой систему моральных ценностей, преобладающих в данной группе (коллективе) подростков, и соответствующую ей систему моральных норм, регулирующих межличностные отношения (Карабанова, Садовникова, 2011). Моральная культура школы отражает принятые в обществе нормы поведения и ценности, однако в каждом конкретном коллективе/сообществе она характеризуется своими специфическими особенностями и складывается в процессе общения и взаимодействия подростков в конкретном классном/школьном коллективе. Например, в том, какие именно моральные нормы будут приняты, большую роль играют моральные представления лидеров данной группы.

Определенная моральная культура может быть в некоторой степени «навязана» членам группы ее лидером. Сложившаяся и реально действующая система отношений между подростками, выполнение или нарушение ими принятых моральных норм и правил и составляет МА школы. Таким образом, моральная культура – это принятая в сообществе система моральных ценностей, норм и правил, а моральная атмосфера – это отношение членов сообщества к этой системе, выполнение ими ее нормативных требований, характер межличностных и ролевых отношений в группе. Например, моральная культура класса включает требование выполнения норм взаимопомощи. Однако в одном классе нормы взаимопомощи выполняются подростками, исходя из их моральных убеждений, уважения и доброжелательности к товарищу, а в другом – по принуждению (из страха быть отвергнутым товарищами, под давлением авторитета учителя, из желания получить выгоду по принципу «ты – мне, я – тебе» и т.п.). Очевидно, что моральная

атмосфера в этих двух классах будет разной и ее влияние на нравственное развитие подростков будет коренным образом отличаться (Карабанова, Садовникова, 2011).

Восприятие моральной атмосферы (МА) школы выступает как процесс активной ориентировки подростка в совокупности реально действующих норм и правил школьной жизни и может рассматриваться в качестве существенного компонента социальной ситуации развития (ССР), отражающей отношения в школьном контексте

Моральную атмосферу школы/класса характеризуют:

- содержание моральных норм, принятых в данной группе и реально регулирующих отношения между ее членами;
- степень эмоциональной идентификации подростка с данной группой, т.е. его отношение к сообществу;
- когнитивная оценка школы как социального института, определяющая для подростка значимость школы, – переживание своего единства и включенности в жизнь школы и класса.
- степень, в какой ученики класса разделяют принятые нормы и считают необходимым для себя их выполнение;
- мотивы и интересы, которыми руководствуются подростки при выполнении (или нарушении) принятых в классе/школе норм.

Восприятие МА школы оказывает существенное влияние на формирование морального сознания и нравственных убеждений в подростковом возрасте. Восприятие подростками моральной атмосферы характеризуется адекватностью/неадекватностью представлений подростка о моральных нормах, регулирующих отношения в школьном сообществе (степенью соответствия объективной картине моральных отношений в классе), их осознанностью/неосознанностью и мерой обобщения.

Мы предполагаем, что формирующийся в подростковом возрасте образ Я-идеал «корректируется» подростком с учетом «призмы» реальных взаимоотно-

шений со сверстниками в школьном классе, школьном сообществе и восприятием МА школы и проецируется в «образ референтного сверстника» (ОРС), личностные качества которого оцениваются

подростком как значимые в современном мире. Морально-ценностные ориентации подростка обуславливают выбор и значимость личностных качеств, составляющих структуру образа референтного сверстника.

### Характеристика исследования

Целью нашего исследования стало изучение «образа референтного сверстника» российских подростков и факторов, обуславливающих его характеристики.

### Гипотеза исследования

Особенности восприятия МА школы подростком найдут отражение в особенностях образа референтного сверстника, воплощающего в себе представление подростков о социально значимых качествах личности.

### Задачи исследования:

- 1) изучение возрастных и гендерных особенностей образа референтного сверстника у подростков;
- 2) выявление связи восприятия подростками МА школы с характеристиками образа референтного сверстника.

Исследование было начато в рамках совместного российско-нидерландского проекта «Исследование социально-морального развития подростков» (MAMOS), поддержанного Нидерландским фондом содействия развитию выс-

Мы предполагаем, что формирующийся в подростковом возрасте образ Я-идеал «корректируется» подростком с учетом «призмы» реальных взаимоотношений со сверстниками в школьном классе, школьном сообществе и восприятием МА школы и проецируется в «образ референтного сверстника» (ОРС), личностные качества которого оцениваются подростком как значимые в современном мире

Табл. 1. Наиболее важные качества «ОРС»

Ранг	Название качества	Шкала	Средний балл	Стд. откл.
1	Уверенность	Внешние	4,42	0,85
2	Чувство юмора	Внешние	4,39	0,86
3	Жизнерадостность/оптимизм	Деятельностные	4,36	0,83
4	Надежность	Коммуникативные	4,35	0,83
5	Умение вести разговор	Умения	4,28	0,88

От 5 баллов – «самое важное качество», до 1 балла – «наименее важное качество».

Table 1. The most important ORF

Rank	Property	Scale	Mean Value	STD
1	Confidence	Outer	4.42	0.85
2	Sense of Humour	Outer	4.39	0.86
3	Cheerfulness / optimism	Activity	4.36	0.83
4	Reliability	Communication	4.35	0.83
5	Ability to Talk	Skills	4.28	0.88

From 5 points – "the most important property"; to 1 point – "the least important property"

Табл. 2. Наименее важные качества «ОРС»

Ранг	Название качества	Шкала	Средний балл	Стд. откл.
30	Законопослушность	Моральные	3,67	1,17
31	Умение подстраиваться	Умения	3,60	1,20
32	Строгость убеждений	Моральные	3,54	1,02
33	Принципиальность	Моральные	3,47	1,03
34	Последовательность	Деятельностные	3,43	1,00

От 5 баллов – «самое важное качество», до 1 балла – «наименее важное качество».

Table 2. The least important ORF

Rank	Property	Scale	Mean Value	STD
30	Law Obedience	Moral	3.67	1.17
31	Ability to Adapt	Skills	3.60	1.20
32	Strict Beliefs	Moral	3.54	1.02
33	Strong Principles	Moral	3.47	1.03
34	Consistency	Activity	3.43	1.00

From 5 points – "the most important property"; to 1 point – "the least important property"

шего образования NOW (1999–2001, руководители проекта проф. А.И. Подольский и д-р Д. Брюгман), и в дальнейшем продолжено авторами статьи (Karabanova, Sadovnikova, 2014; Садовникова, 2016).

### Выборка

В эксперименте приняли участие 457 учащихся старших классов московских и подмосковных школ в возрасте от 13,0 до 17,0 лет. Мы выделили две возрастные группы: 13–14 лет – младшие подростки (всего 323 чел.) и 15–17 лет – старшие подростки (всего 134 чел.).

### Методики

В работе была реализована констатирующая стратегия, методы эксперимента и сравнительного возрастного психологического анализа. Были использованы психосемантический метод (Артемьева,

1980; Петренко, 1988), реализованный авторской методикой структурированной самооценки «Качества», и адаптированная на российской выборке методика исследования моральной атмосферы школы SMAQ (Host et al., 1998). Статистический анализ результатов проводился с помощью пакета программ SPSS 18.0 for Windows.

Авторская методика структурированной самооценки включает пять шкал, которые отражают пять групп личностных качеств: «внешние качества», «умения», «деятельностные», «коммуникативные» и «моральные» качества. Список из 34 качеств личности предъявлялся подросткам дважды. Сначала испытуемые оценивали «степень важности качества личности старшеклассника», используя шкалу от 1 балла («наименее важное качество») до 5 баллов («самое важное качество»). При втором предъявлении надо

было оценить, как ответили на вопрос о важности качества одноклассника.

Субтест «Вопросы о Вас и о Вашей школе» «Опросника моральной атмосферы школы» – SMAQ – School Moral Atmosphere Questionnaire (Host et al., 1998; Brugman et al., 2000), содержит 57 утверждений. Respondentам предлагается выразить степень согласия с предложенными утверждениями по 5-балльной шкале Лайкерта. Понятие МА школы операционализировано в виде трех шкал: «Оценка школы», «Школа как сообщество» и «Демократия». Каждая из шкал выявляет, при этом имплицитно предполагает и измеряет стадийное изменение восприятия МА школы, коррелирующее со стадиями морального развития личности, по Л. Кольбергу, задающими его нормативную логику.

### Основные результаты

На первом этапе исследования было изучено содержание «образа референтного сверстника» (ОРС) для подростков.

Результаты опроса подростков представлены в табл. 1 и 2. Наиболее значимыми подросткам представляются такие качества, как уверенность (средний ранг 4,42), чувство юмора (4,39). Ранговые места с 3-го по 5-е получили жизнерадостность, оптимизм (4,36), надежность (4,35), умение вести разговор (4,28). Выявлены различия в оценке подростками значимости качеств современного сверстника. Уверенность является более важным, по мнению подростков, качеством, по сравнению с жизнерадостностью, оптимизмом (критерий Вилкоксона,  $p=0.001$ ) и надежностью ( $p=0.020$ ).

Наименее важными оказались моральные качества: законопослушность (3,67), принципиальность (3,47), строгость убеждений (3,54), а также последовательность (3,43) и умение «подстраиваться» (3,60) (см. табл. 2)

Обследованные нами подростки при оценке значимости моральных качеств дают более низкие оценки, что свидетельствует об их меньшей ориентации на моральные нормы. Значимых различий в степени важности качеств для рангов не выявлено.

Нас интересовало, каково соотношение образа референтного сверстника

у подростков и их представления о том, какие качества для современного подростка важны, по их мнению, для сверстников. Другими словами, каково соотношение ОРС и образа «Я-идеального» «глазами сверстников»? Прежде всего, рассмотрим, какие качества, по мнению респондентов, значимы для их сверстников (см. табл. 3 и 4).

В подростковом сообществе привлекательный/референтный сверстник, как считают респонденты, обладает чувством юмора, уверенностью, умеет развлекаться и вести разговор, жизнерадостен и оптимистичен. Отметим, что подростки приписывают сверстникам значимость «умения развлекаться», а для себя в качестве значимого качества выбирают «надежность».

Наименее важными в подростковом сообществе, по мнению старшеклассников, являются моральные качества (принципиальность, строгость убеждений, законопослушность) и деятельностные качества (последовательность, дисциплинированность).

Мы рассматриваем ориентировку подростков в выделении социально желательных качеств личности подростка как механизм формирования самосознания. Расхождение ОРС подростков и ОРС «глазами сверстников» в представлении подростков выступает ориентиром для постановки целей самовоспитания и саморазвития, развития идентичности, Я-концепции подростка и самооценки.

Сравнительный анализ характеристик ОРС подростков и ОРС «глазами сверстников» обнаружил значимые различия. Подростки, в среднем, выше оценивают значимость всех качеств, чем, по их мнению, эти качества оценивают их сверстники. Уровень значимости различий отражен в таблице 5.

В таблице 6 представлены результаты сравнительного анализа ОРС и ОРС «глазами сверстников» для групп качеств личности: «внешние», «умения», «деятельностные», «коммуникативные», «моральные».

Сходство выражается в максимальном ранге «внешних» качеств, и минимальных рангах «деятельностных» и «моральных» качеств (четвертый и пятый ранги, соответственно). Наиболее зна-

Табл. 3. Наиболее значимые качества ОРС «глазами сверстников»

Ранг	Название качества	шкала	Средний балл	Стд. откл.
1	Чувство юмора	Внешние	4,33	0,88
1	Умение развлекаться	Умения	4,31	0,92
2	Жизнерадостность, оптимизм	Деятельностные	4,24	0,87
3	Умение вести разговор	Умения	4,15	0,94
4	Уверенность	Внешние	4,10	0,95

От 5 баллов – «самое важное качество», до 1 балла – «наименее важное качество». Ранги соответствуют значимости различий (критерий Вилкоксона,  $p < 0.05$ ).

Table 3. The most important ORF viewed by peers

Rank	Property	Scale	Mean Value	STD
1	Sense of Humour	Outer	4.33	0.88
1	Ability to Entertain	Skills	4.31	0.92
2	Cheerfulness / Optimism	Activity	4.24	0.87
3	Ability to Talk	Skills	4.15	0.94
4	Confidence	Outer	4.10	0.95

From 5 points – "the most important property"; to 1 point – "the least important property". The ranks correspond to Wilcoxon Test.  $p < 0.05$

Табл. 4. Наименее значимые качества ОРС «глазами сверстников»

Ранг	Название качества	шкала	Средний балл	Стд. откл.
30	Принципиальность	Моральные	3,49	1,74
30	Строгость убеждений	Моральные	3,44	1,01
30	Законопослушность	Моральные	3,41	1,15
30	Дисциплинированность	Деятельностные	3,34	1,09
31	Последовательность	Деятельностные	3,27	1,05

От 5 баллов – «самое важное качество», до 1 балла – «наименее важное качество». Ранги соответствуют значимости различий (критерий Вилкоксона,  $p < 0.02$ ).

Table 4. The least important ORF viewed by peers

Rank	Property	Scale	Mean Value	STD
30	Strong Principles	Moral	3.49	1.74
30	Strict Beliefs	Moral	3.44	1.01
30	Law Obedience	Moral	3.41	1.15
30	Self-Discipline	Activity	3.34	1.09
31	Consistency	Activity	3.27	1.05

From 5 points – "the most important property"; to 1 point – "the least important property". The ranks correspond to Wilcoxon Test.  $p < 0.02$

чимы для подростков «внешние» и «коммуникативные» качества (значимость различий  $p = 0.000$ ). Наименее значимы – «моральные» качества ( $p < 0.00$ ). Значимые различия были выявлены для «умений», «деятельностных», «коммуникативных» и «моральных» качеств ( $p < 0.020$ ) (табл. 6.) Различия состоят в том, что для самих подростков «коммуникативные качества» важнее «умений», а сверстникам они приписывают большую важность «умений», по сравнению с «коммуникативными качествами».

Имели место возрастные различия в представлениях младших и старших подростков о том, какие качества личности наиболее важны в современном российском обществе. Для младших под-

ростков более значимыми, чем для старших, оказались «коммуникативные качества» (критерий Манна-Уитни,  $p = 0.027$ ) и «моральные качества» ( $p = 0.021$ ).

Выявились и гендерные различия в оценке значимости характеристик референтного сверстника – наиболее ценными качествами современного подростка девушки, по сравнению с юношами, считали жизнерадостность и оптимизм ( $p < 0.001$ ), доверие со стороны других ( $p < 0.05$ ), уверенность ( $p = 0.004$ ), верность, преданность ( $p = 0.001$ ), приветливость ( $p = 0.028$ ) и уважение со стороны других ( $p = 0.002$ ), а юноши – рассудительность, ум, умение поддерживать разговор. Девушки считают малозначимой дисциплинированность, а юноши – за-

Табл. 5. Различия ОРС и ОРС «глазами сверстника»

Образ референтного сверстника				Образ референтного сверстника «глазами сверстников»			
Значение среднего	Стд. Откл.	Ранг качества	Название качества	Значение среднего	Стд. откл.	Ранг качества	Название качества
4,42	0,85	1	Уверенность **	4,33	0,88	1	Чувство юмора
4,39	0,86	4	Чувство юмора	4,31	0,92	2	Умение развлекаться
4,36	0,83	3	Жизнерадостность, оптимизм *	4,24	0,87	4	Жизнерадостность, оптимизм *
4,35	0,83	2	Надежность**	4,15	0,94	3	Умение вести (поддерживать) разговор *
4,28	0,88	5	Умение вести (поддерживать) разговор *	4,10	0,95	5	Уверенность **
3,67	1,17	30	Законопослушность**	3,49	1,74	30	Принципиальность
3,60	1,20	31	Умение подстраиваться	3,44	1,01	31	Строгость убеждений
3,54	1,02	32	Строгость убеждений	3,41	1,15	32	Законопослушность **
3,47	1,03	33	Принципиальность	3,34	1,09	33	Дисциплинированность**
3,43	1,00	34	Последовательность *	3,27	1,05	34	Последовательность *

\* Статистически значимые различия в оценке важности качеств ОРС и ОРС «глазами сверстника» (критерий Вилкоксона при  $p < 0,05$ ).\*\* Статистически значимые различия в оценке важности качеств ОРС и ОРС «глазами сверстника» (критерий Вилкоксона при  $p < 0,001$ ).

Table 5. ORF and ORF viewed by peers

Image of the Reference Peer (ORF)				Image of the Reference Peer (ORF) viewed by peers			
Mean Value	STD	Property Rank	Property	Mean Value	STD	Property Rank	Property
4.42	0.85	1	Confidence**	4.33	0.88	1	Sense of Humour
4.39	0.86	4	Sense of Humour	4.31	0.92	2	Ability to Entertain
4.36	0.83	3	Cheerfulness / optimism*	4.24	0.87	4	Cheerfulness / optimism*
4.35	0.83	2	Reliability**	4.15	0.94	3	Ability to Hold a Conversation*
4.28	0.88	5	Ability to Hold a Conversation*	4.10	0.95	5	Confidence**
3.67	1.17	30	Law Obedience**	3.49	1.74	30	Strong Principles
3.60	1.20	31	Ability to Adapt	3.44	1.01	31	Strict Beliefs
3.54	1.02	32	Strict Beliefs	3.41	1.15	32	Law Obedience**
3.47	1.03	33	Strong Principles	3.34	1.09	33	Self-Discipline**
3.43	1.00	34	Consistency*	3.27	1.05	34	Consistency*

\* Statistically significant differences in ORF distinction viewed by peers The ranks correspond to Wilcoxon Test.  $p < 0,05$ \*\* Statistically significant differences in ORF distinction viewed by peers The ranks correspond to Wilcoxon Test.  $p < 0,001$ 

Табл. 6. Значимость групп качеств в структуре ОРС и ОРС «глазами сверстников»

Качества	Образ референтного сверстника			Образ референтного сверстника «глазами сверстников»		
	Ранг группы качеств	Средний балл	Стд. откл.	Ранг группы качеств	Средний балл	Стд. откл.
Внешние	1	4,12	0,64	1	4,09	0,66
Умения	3	4,00*	0,58	2	3,92*	0,65
Деятельностные	4	3,98**	0,56	4	3,72**	0,65
Коммуникативные	2	4,09**	0,59	3	3,83**	0,66
Моральные	5	3,90**	0,63	5	3,67**	0,67

\* Статистически значимые различия в оценке важности этих качеств в структуре Я-концепции (Критерий Вилкоксона при  $p < 0,05$ )\*\* Статистически значимые различия в оценке важности этих качеств в структуре Я-концепции (Критерий Вилкоксона при  $p < 0,001$ )

Table 6. The significance of property groups in the structure of ORF and ORF viewed by peers

Property	Image of the Reference Peer (ORF)			Image of the Reference Peer (ORF) viewed by peers		
	Property Rank	Mean Value	STD	Property Rank	Mean Value	STD
Outer	1	4.12	0.64	1	4.09	0.66
Skills	3	4.00*	0.58	2	3.92*	0.65
Activity	4	3.98**	0.56	4	3.72**	0.65
Communication	2	4.09**	0.59	3	3.83**	0.66
Moral	5	3.90**	0.63	5	3.67**	0.67

\* Statistically significant differences in evaluating the importance of properties in the structure of the self-concept (Wilcoxon's Test.  $p < 0,05$ )\*\* Statistically significant differences in evaluating the importance of properties in the structure of the self-concept (Wilcoxon's Test.  $p < 0,001$ )

Для цитирования: Карабанова О.А., Садовникова Т.Ю. Восприятие моральной атмосферы школы как фактор формирования образа референтного сверстника в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. – 2017. – №3(27). – С. 92–102. doi: 10.11621/npsyj.2017.0311

For citation: Karabanova O.A., Sadovnikova T.Yu. (2017) Perception of the school moral atmosphere in the image of the adolescent reference peer. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal], 3, 92–102. doi: 10.11621/npsyj.2017.0311

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2017  
© Russian Psychological Society, 2017

конопопслушность ( $p < 0.05$ ). Для юношей более значимыми, по сравнению с девушками, являются физическая привлекательность ( $p = 0.021$ ) и строгость убеждений ( $p = 0.005$ ). Для девушек коммуникативные качества оказываются значимо важнее ( $p = 0.006$ ), что свидетельствует об их ориентации на общение и доверительные межличностные отношения. Оценивая личностные качества, значимые для сверстников (образ референтного сверстника «глазами сверстников»), девушки считают, что для одноклассников более важны такие качества как уверенность ( $p = 0.024$ ), доверие ( $p = 0.013$ ), умение развлекаться ( $p = 0.013$ ), жизнерадостность, оптимизм ( $p = 0.000$ ), справедливость ( $p = 0.023$ ), отзывчивость ( $p = 0.034$ ) и уважение со стороны других ( $p = 0.005$ ). Юноши, в отличие от девушек, приписывают группе сверстников большую значимость дисциплинированности ( $p = 0.036$ ) и строгости убеждений ( $p = 0.000$ ).

Задачей второго этапа нашего исследования было изучение связи психологических особенностей ОРС у подростков с характером восприятия ими моральной атмосферы школы.

Были выделены три группы подростков с различными паттернами восприятия моральной атмосферы школы (Карабанова, Садовникова, 2011) ( $N=227$  чел.). Первую группу (34,3%) составили подростки, воспринимающие моральную атмосферу школы как демократическую, отличительными чертами которой являются высокая степень идентификации учеников со школой, заинтересованность в отношениях с соучениками и педагогами, позитивная оценка школы как возможности получить хорошее образование. Для подростков второй группы (36,7%) с восприятием моральной атмосферы школы как авторитарной, основанной на власти и доминировании, с низким уровнем демократии характерна относительно высокая оценка школы как образовательного учреждения при низкой степени идентификации себя со школой и низком уровне сотрудничества со сверстниками. Третья группа подростков с амбивалентным восприятием моральной атмосферы школьного сообщества (29,0%) отличается идентификацией со школой при отвержении самой

школы. Выраженное чувство общности, позитивное восприятие отношений кооперации и сотрудничества в сообществе сочетается с признанием отношений власти и подчинения как реализации принципов демократии.

Три выделенные группы с различными паттернами восприятия МА школы, примерно равные по количественному составу, различаются по гендерному. В группах подростков с восприятием МА школы как демократической или авторитарной преобладают девушки (78,9% и 65,8%, соответственно). В группе с амбивалентным восприятием моральной атмосферы школы большинство составляют юноши (63,3%).

Анализ структуры ОРС подростков с различными паттернами восприятия моральной атмосферы школы выявил следующие различия (табл. 7).

Подростки, воспринимающие моральную атмосферу школы как демократическую, наиболее важными считают коммуникативные и деятельностные качества личности, отдавая третье место моральным качествам. Подростки с восприятием МА школы как авторитарной или амбивалентной отдают первенство внешним качествам и умениям, в то время как моральные качества оказываются для них наименее значимыми ( $p = 0.001$ ). Значимых различий в оценке важности качеств ОРС для подростков из групп с восприятием МА школы как авторитарной и амбивалентной не выявлено. У подростков с восприятием МА школы как демократической констатирована более высокая значимость мо-

ральных качеств, по сравнению с другими группами.

Выявлены значимые возрастные различия ОРС у подростков из групп с различными паттернами восприятия моральной атмосферы школы. В группе с восприятием МА школы как демократической младшие подростки, по сравнению со старшими, более важными считают приветливость, строгость убеждений, жизнерадостность, оптимизм, надежность ( $p < 0.05$ ). В группе подростков с восприятием МА школы как авторитарной, младшие подростки считают более важными физическую привлекательность, последовательность, доброту, справедливость, полезность (М-У,  $p < 0.04$ ), а старшие подростки больше ценят активную позицию ( $p = 0.005$ ). В группе подростков с амбивалентным восприятием МА школы возрастных различий не выявлено.

Таким образом, гипотеза о том, что различия в восприятии моральной атмосферы школы подростками находят отражение в различиях ОРС, в целом, подтвердилась. Моральная атмосфера школы, составляющая значимый компонент социальной ситуации развития подростка, является условием формирования ОРС, выступающим личностно-ориентирующим образом при построении Я-Концепции подростка.

## Заключение

Наиболее значимыми качествами ОРС, с точки зрения современных под-

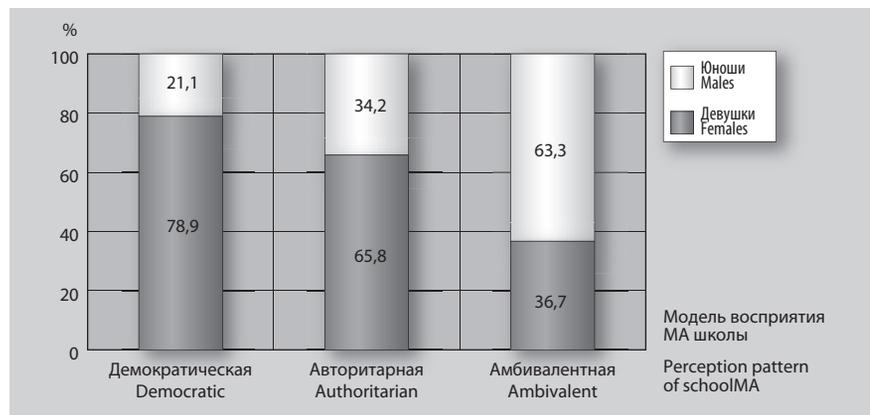


Рис. 1. Гендерный состав групп подростков с различным восприятием МА школы.

Fig. 1. Gender of adolescents with different perceptions of school moral atmosphere (MA).

Табл. 7. Особенности ОРС у подростков с различными паттернами восприятия МА школы

Качества	Восприятие моральной атмосферы школы как				Образ референтного сверстника «глазами сверстников»	
	Демократической		Авторитарной		Амбивалентной	
	Среднее	Ранг	Среднее	Ранг	Среднее	Ранг
Внешние	4,07 амб*	4	4,13	1	4,24 д*	1
Умения	4,02	5	3,90	2	4,03	2
Деятельность	4,21 ав, амб**	2	3,87 д**	4	3,90 д**	4
Коммуникативные	4,32 ав**, амб*	1	3,88 д**	3	3,97 д*	3
Моральные	4,14 ав, амб**	3	3,61 д**	5	3,75 д**	5

\*Значимость различий  $p \leq 0.05$ ;\*\*значимость различий  $p \leq 0.001$ .

Table 7. ORFeatures in adolescents with different perception patterns of school MA

Property	Perception Pattern of School MA				Образ референтного сверстника «глазами сверстников»	
	Democratic		Authoritarian		Ambivalent	
	Mean	Rank	Mean	Rank	Mean	Rank
Outer	4.07 amb*	4	4.13	1	4.24 d*	1
Skills	4.02	5	3.90	2	4.03	2
Activity	4.21 auth. amb**	2	3.87 d**	4	3.90 d**	4
Communication	4.32 auth** amb*	1	3.88 d**	3	3.97 d*	3
Moral	4.14 auth. amb**	3	3.61 d**	5	3.75 d**	5

\*Distinction significance  $p \leq 0.05$ ;\*\*Distinction significance  $p \leq 0.001$ .

роductов, являются уверенность, чувство юмора, жизнерадостность, оптимизм, надежность, умение вести разговор. Они отражают важность самопрезентации подростков и их направленность на установление межличностных отношений и достижение высокого внутригруппового статуса. Не может не вызывать тревогу то обстоятельство, что наименее важными и востребованными в современном обществе, по мнению подростков, оказались моральные качества (законопослушность, строгость убеждений, принципиальность, последовательность).

Выявлено сходство и различия ОРС подростков и их представлений об ОРС у сверстников. Сходство заключалось в совпадении иерархии качеств – самыми важными подростки считают внешние качества, а наименее значимыми в порядке убывания – деятельностные и моральные качества. Различия состоят в том, что для самих подростков коммуникативные качества оказываются более важными, чем умения, в то время как сверстникам приписывается большая значимость конкретных умений, по сравнению с коммуникативными качествами.

Выявлены возрастные особенности ОРС и ОРС, приписываемого сверстникам, отражающие роль общения в развитии Я-концепции подростка. Для

младших подростков внешние качества, умения, моральные качества представляются более важными, в отличие от старших подростков, которые отдают предпочтение коммуникативным качествам в обеспечении социальной успешности. Обнаружились гендерные различия – для девушек значимо более ценными оказались коммуникативные качества (жизнерадостность, оптимизм, доверие со стороны других, уверенность, уважение со стороны других, приветливость, отзывчивость), а для юношей – физическая привлекательность и строгость убеждений. Юноши приписывают группе сверстников большую значимость качеств дисциплинированности и строгости убеждений.

Были обнаружены существенные различия в ОРС у подростков с различными паттернами восприятия моральной атмосферы школы – демократической, авторитарной и амбивалентной. Подростки, воспринимающие моральную атмосферу школы как демократическую, считают приоритетными для человека в современном обществе коммуникативные и деятельностные качества личности, признавая значение моральных качеств. Подчеркнем, что у подростков этой группы констатирована более высокая значимость моральных качеств, по сравнению с другими. Подростки с восприятием МА школы как авторитарной

и амбивалентной полагают, что внешние качества и умения являются основой социальной успешности, а моральные качества ими не востребованы. Существенных различий в оценке важности качеств ОРС для подростков из групп с восприятием МА школы как авторитарной и амбивалентной не выявлено. Таким образом, наши результаты подтверждают ведущую роль моральной атмосферы школы в формировании базовых ориентиров подростков в построении образа референтного сверстника как Я-идеального. Организация школьной жизни, включая ценностно-целевые ориентиры школы как сообщества, формы и методы общения, сотрудничества, кооперации, участия подростков в школьном самоуправлении в пределах их возрастных компетенций, эмоциональная идентификация со школой формируют уникальную моральную атмосферу, выступающую существенным фактором развития самосознания подростка.

Представления подростков о значимых, привлекательных качествах сверстника, становясь личностно значимыми, определяют мотивацию, поведение, отношения с окружающими людьми и вектор саморазвития. Ориентирующее значение образов Я в структуре самосознания личности представляет собой важное направление исследования за-

кономерностей становления Я-концепции подростка (Кон, 1979; Карабанова, 2002, 2012). Сам же образ референтного сверстника, выступающий для подростка в качестве «героя нашего времени», отражает ценностно-моральные ориента-

ции подростка, преломленные на уровне смысловой ориентировки сквозь призму восприятия моральной атмосферы школы. На целевом уровне он становится ориентиром для постановки подростком задач самовоспитания и саморазвития.

Результаты проведенного исследования подтверждают возможность и продуктивность применения идей П.Я. Гальперина для анализа закономерностей формирования самосознания и Я-концепции в подростковом возрасте.

#### Литература:

- Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. По ту сторону гомеостаза: историко-эволюционный подход к развитию сложных систем // Вопросы психологии. – 2014. – № 4. – С. 3–13.
- Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2015. – 40(8). : [сайт]. URL: <http://psystudy.ru>
- Аянян А.Н., Голубева А.Н., Марцинковская Т.Д., Полева Н.С. Специфика становления идентичности детей и подростков в ситуации транзитивности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2016. – 9(50). : [сайт]. URL: <http://psystudy.ru>
- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб. [и др.] : Питер, 2008. – 398 с.
- Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – Москва, 1995.
- Гальперин П.Я. Лекции по психологии / под ред. и с предисл. А.И. Подольского. – Москва, 2002.
- Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка (структура, динамика, принципы коррекции) : дис. ... докт. психол. наук. – Москва, 2002. – 379 с.
- Карабанова О.А. Понятие социальная ситуация развития в современной психологии // Методология и история психологии. – 2007. – № 4. – С. 40–56.
- Карабанова О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я.Гальперину // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 11–17.
- Карабанова О.А., Садовникова Т.Ю. Модели восприятия моральной атмосферы школы современными российскими подростками как компонент социальной ситуации развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – № 2. – С. 73–85.
- Кон И.С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности : учеб. пособие. – Москва : Просвещение, 1979. – 175 с.
- Марцинковская Т.Д., Чумичева И.В. Проблема социализации подростков в современном мультикультурном пространстве [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 39. : [сайт]. URL: <http://psystudy.ru>
- Марцинковская Т.Д. Феноменология и механизмы развития: историко-генетический подход [Электронный ресурс] // Психологические исследования – 2012. – № 5(24). : [сайт]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/700-martsinkovskaya24.html> (дата обращения: 28.05.2016).
- Молчанов С.В. Психология подросткового и юношеского возраста. – Москва : Юрайт, 2016. – 351 с.
- Нечаев Н.Н., Подольский А.И., Идобаева О.А. Подходы к пониманию категории развития и некоторые вопросы образовательного процесса // Вопросы психологии. – 2015. – № 5. – С. 3–13.
- Подольский А.И. Психологическая концепция П.Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 4–27
- Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – Москва : Академия, 2000. – 184 с.
- Поливанова К.Н. Изменение детства: проверка гипотезы // На пороге взросления : сборник тезисов участников Третьей Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития / науч. ред.: Л. Ф. Обухова, И. Корепанова. – Москва : МГППУ, 2011. – С. 48–60.
- Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т. 5. – № 2. – С. 5–10. : [сайт]. URL: <http://psjournals.ru/jmfr/> (дата обращения: 04.09.2016). doi:10.17759/jmfr.2016050201
- Поскребышева Н.Н., Карабанова О.А. Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4(16). – С. 34–41.
- Садовникова Т.Ю. Нравственно-ценностные ориентации подростков с различным восприятием моральной атмосферы школы : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2005. – 258 с.
- Садовникова Т.Ю. Ценностные основания и социально-экономические условия самоопределения современных российских подростков в сфере труда // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е.А. Климова / под ред. Ю.П. Зинченко, А.Б. Леоновой, О.Г. Носковой. – Москва, 2016. – С. 900–904.
- Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – Москва : ИНТЕРПРАКС. – 1995. – 286 с.
- Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – Москва : Педагогика, 1989. – 554 с.
- Adler, M., Fagley, N. (2005). Appreciation: Individual differences in finding value and meaning as a unique predictor of subjective well-being. *Journal of Personality*, 73, 79–114. doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00305.x
- Berzonsky M., Branje S. T., & Meeus W. H. J. (2007). Identity processing style, psychosocial resources, and adolescents' perceptions of parent-adolescent relations. *J. Early Adolesc*, 27, 324–335. doi: 10.1177/0272431607302006
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.) *Moral development, self, and identity* Mahwah, NJ, Erlbaum, 335–349.
- Boom, J., Brugman, D., & Van der Heyden, P.G.M. (2001). Hierarchical structure of moral stages assessed by a sorting task. *Child Development*, 72, 535–548. doi: 10.1111/1467-8624.00295
- Brugman, D., Podolskij, A., Heymans, P., Karabanova, O., van Boom J., & Idobaeva, O. (2003) Perception of morel atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: An intervention study. *International Journal of Behavioral Development*, 27(4), 5–19. doi: 10.1080/01650250244000272

- Brugman, D., Tavecchio, L.W.C., Van, Os B.J., & Høst, K. (1999). Students' perception of moral atmosphere in secondary schools. *MOSAIC Monographs no 8*. Bath, UK, University of Bath Press.
- Chernorizov, A.M., Asmolov, A.G., Zinchenko Y.P., & Schechter, E.D. (2015). From physiological psychology to psychological physiology: Postnonclassical approach to ethnocultural phenomena. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(4), 4–22. doi: 10.11621/pir.2015.040132.
- Damon, V. (1984) Self-understanding and moral development from childhood and adolescence. In W.M. Kurtines W. & J.L. Gergitz (eds.) *Morality, moral behavior and moral development*. N.-Y., John Willey, 109–127.
- Green, S., Johnson, R., Kim, D., & Pope, N. (2007). Ethics in classroom assessment practices: Issues and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 23, 999–1011. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.042
- Higgins, E.T., Power, C., & Kohlberg, L. (1984) The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. In Kurtines W.M. (eds.) *Morality, moral behavior and moral development*. New York: Wiley, 74–106.
- Hoffman, M.L. (2000) Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge, Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511805851
- Høst, K., Brugman, D., Tavecchio, L.W.C., & Beem, A.L. (1998). Students' perception of the moral atmosphere in secondary schools and the relationship between moral competence and moral atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27, 47–70. doi: 10.1080/0305724980270104
- Karabanova, O.A., & Sadovnikova T. Yu. (2014) The Comparative Research of Adolescent's School Moral Atmosphere Perception in Modern Russia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 146 (25), 395–400. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.14338.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. In R. M. Lerner & M. E. Lamb (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science*. Vol. 3, 7th ed., 701–749. New York, NY, Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781118963418.childpsy317
- Kohlberg, L. (1985). The just community approach to moral education in theory and practice. In M.W. Berkowitz & F. Oser (Eds.) *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Inc, 27–87.
- Klimstra, Theo A., Hale, William W.I., Raaijmakers, Quinten A. W., Branje, Susan J. T., & Meeus, Wim H. J. (2010) Identity Formation in Adolescence: Change or Stability? *J Youth Adolesc*, 39(2), 150–162. doi: 10.1007/s10964-009-9401-4
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558. doi: 10.1037/h0023281
- (2003) On scientific status of the Gal'perin's psychological approach Hungarian. *Journal of Psychology*, 4, 44–59.
- Podolskij, A.I. (2003) On scientific status of the Gal'perin's psychological approach Hungarian. *Journal of Psychology*, 4, 44–59.
- Podolsky, A.I., & Karabanova, O.A. (2003) Intervening school moral atmosphere perception: Lessons learned from an empirical study. In: *Improving Learning, Fostering the Will to Learn*. Abstracts. 10-th EARLI Biennial Conference. Padova, Italy. August 26–30, 470.
- Podolsky, A.I., & Karabanova O.A. (2003) Galperin's approach as an intervention to develop moral competence. *Moral Education within a World of Social, Political and Religious Controversies*. 29-th Annual Conference Association for Moral Education. Jagellonian University, Krakow. July, 2003.
- Weeks, T. L., & Pasupathi, M. (2010). Autonomy, identity, and narrative construction with parents and friends. *Narrative Development in Adolescence: Creating the Storied Self*, McLean K. C., & Pasupathi M. (eds). New York, NY, Springer Science + Business Media, 65–91. doi: 10.1037/h0023281
- Zinchenko, Yu.P., Pervichko, E.I. (2013) Nonclassical and Postnonclassical epistemology in Lev Vygotsky's cultural-historical approach to clinical psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6, 43–56. doi: 10.11621/pir.2013.0417

## References:

- Adler, M., Fagley, N. (2005). Appreciation: Individual differences in finding value and meaning as a unique predictor of subjective well-being. *Journal of Personality*, 73, 79–114. doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00305.x
- Asmolov, A.G. (2015) Psychology of modernity: the challenges of uncertainty, complexity and diversity. [*Psikhologicheskie issledovaniya*], 40(8). Retrieved from: <http://psystudy.ru> (Accessed: May 28, 2017).
- Asmolov, A.G., Shekhter, E.D., & Chernorizov, A.M. (2014) On the other side of homeostasis: a historical and evolutionary approach to the development of complex systems. [*Voprosy psikhologii*], 4, 313.
- Ayanyan, A.N., Golubeva, A.N., Marcinkovskaya, T.D., & Poleva, N.S. (2016) Specificity of the formation of the identity of children and adolescents in the situation of transitivity [Electronic resource] [*Psikhologicheskie issledovaniya*], 9 (50). Retrieved from: <http://psystudy.ru> (Accessed: May 28, 2017).
- Berzonsky M., Branje S. T., & Meeus W. H. J. (2007). Identity processing style, psychosocial resources, and adolescents' perceptions of parent-adolescent relations. *J. Early Adolesc*. 27, 324–335. doi: 10.1177/0272431607302006
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.) *Moral development, self, and identity* Mahwah, NJ, Erlbaum, 335–349.
- Boom, J., Brugman, D., & Van der Heyden, P.G.M. (2001). Hierarchical structure of moral stages assessed by a sorting task. *Child Development*, 72, 535–548. doi: 10.1111/1467-8624.00295
- Bozhovich, L.I. (2008) Personality and its development in childhood. St. Petersburg. [et al], Piter, 398.
- Brugman, D., Podolskij, A., Heymans, P., Karabanova, O., van Boom J., & Idobaeva, O. (2003) Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: An intervention study. *International Journal of Behavioral Development*, 27(4), 5–19. doi: 10.1080/01650250244000272
- Brugman, D., Tavecchio, L.W.C., Van, Os B.J., & Høst, K. (1999). Students' perception of moral atmosphere in secondary schools. *MOSAIC Monographs no 8*. Bath, UK, University of Bath Press.
- Chernorizov, A.M., Asmolov, A.G., Zinchenko Y.P., & Schechter, E.D. (2015). From physiological psychology to psychological physiology: Postnonclassical approach to ethnocultural phenomena. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(4), 4–22. doi: 10.11621/pir.2015.040132.
- Damon, V. (1984) Self-understanding and moral development from childhood and adolescence. In W.M. Kurtines W. & J.L. Gergitz (eds.) *Morality, moral behavior and moral development*. N.-Y., John Willey, 109–127.
- El'konin, D.B. (1989) Selected psychological works. Moscow, Pedagogika, 554.
- Galperin, P.Ya. (1995) Psychology as an objective science. Moscow.
- Galperin, P.Ya. (2002) Lectures on psychology. Moscow.

- Green, S., Johnson, R., Kim, D., & Pope, N. (2007). Ethics in classroom assessment practices: Issues and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 23, 999–1011. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.042
- Higgins, E.T., Power, C., & Kohlberg, L. (1984) The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. In Kurtines W.M. (eds.) *Morality, moral behavior and moral development*. New York: Wiley, 74–106.
- Hoffman, M.L. (2000) *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511805851
- Høst, K., Brugman, D., Tavecchio, L.W.C., & Beem, A.L. (1998). Students' perception of the moral atmosphere in secondary schools and the relationship between moral competence and moral atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27, 47–70. doi: 10.1080/0305724980270104
- Karabanova, O.A. (2002) Social situation of child development (structure, dynamics, principles of correction): Doctor Thesis in Psychology. Moscow, 379.
- Karabanova, O.A. (2007) The concept of the social situation of development in modern psychology. *[Metodologiya i istoriy psikhologii]*, 4, 40–56.
- Karabanova, O.A. (2012) Orienting image in the structure of the social situation of child development: from L.S. Vygotsky to P.Ya. Galperin. *[Vestnik Moskovskogo universiteta]*. Series 14. Psychology, 4, 11–17.
- Karabanova, O.A., & Sadovnikova T. Yu. (2014) The Comparative Research of Adolescent's School Moral Atmosphere Perception in Modern Russia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 146 (25), 395–400. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.14338.
- Karabanova, O.A., & Sadovnikova T.Yu. (2011) Models of perception of the moral atmosphere of the school by modern Russian adolescents as a component of the social development situation *[Vestnik Moskovskogo universiteta]*. Series 14. Psychology, 2, 73–85.
- Killien, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. In R. M. Lerner & M. E. Lamb (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science*. Vol. 3, 7th ed., 701–749. New York, NY, Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781118963418.childpsy317
- Klimstra, Theo A., Hale, William W.I., Raaijmakers, Quinten A. W., Branje, Susan J. T., & Meeus, Wim H. J. (2010) Identity Formation in Adolescence: Change or Stability? *J Youth Adolesc.*; 39(2): 150–162. doi: 10.1007/s10964-009-9401-4
- Kohlberg, L. (1985). The just community approach to moral education in theory and practice. In M.W. Berkowitz & F. Oser (Eds.) *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Inc, 27–87.
- Kon, I.S. (1979) *Psychology of adolescence: the issues of personality development: textbook*. Moscow, Prosveshchenie, 175.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558. doi: 10.1037/h0023281
- Martsinkovskaya, T.D. & Chumicheva, I.V. (2015) The issue of adolescent socialization in today's multicultural space. *[Psikhologicheskie issledovaniya]*, (8) 39. Retrieved from: <http://psystudy.ru> (Accessed: May 28, 2017).
- Martsinkovskaya, T.D. (2012) Phenomenology and development mechanisms: the historical-genetic approach *[Psikhologicheskie issledovaniya]*, 5(24). Retrieved from: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/700-martsinkovskaya24.html> (Accessed: May 28, 2016).
- Molchanov, S.V. (2016) *Psychology of adolescence and adolescence*. Moscow, Yurayt, 351.
- Nechaev, N.N., Podolsky, A.I., & Idobaeva, O.A. (2015) Approaches to understanding the development category and some issues of the educational process. *[Voprosy psikhologii]*, 5, 3–13.
- Podolskij, A.I. (2003) On scientific status of the Galperin's psychological approach Hungarian. *Journal of Psychology*, 4, 44–59.
- Podolskij, A.I. (2012) Psychological concept of P.Ya. Galperin: directions and prospects for further development *[Vestnik Moskovskogo universiteta]* Series 14. Psychology, 4, 4–27.
- Podolsky, A.I., & Karabanova O.A. (2003) Galperin's approach as an intervention to develop moral competence. *Moral Education within a World of Social, Political and Religious Controversies. 29-th Annual Conference Association for Moral Education*. Jagellonian University, Krakow. July, 2003.
- Podolsky, A.I., & Karabanova, O.A. (2003) Intervening school moral atmosphere perception: Lessons learned from an empirical study. In: *Improving Learning, Fostering the Will to Learn*. Abstracts. 10-th EARLI Biennial Conference. Padova, Italy. August 26–30, 470.
- Polivanova, K.N. (2000) *Psychology of age crises*. Moscow, Akademiya, 184.
- Polivanova, K.N. (2011) Changing childhood: testing the hypothesis. *[Na poroge vzrosleniya: sbornik tezisev uchastnikov Tre'tey Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii po psikhologii razvitiya]*. Moscow, MGPPU, 48–60.
- Polivanova, K.N. (2016) Childhood in a Changing World. *[Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya]*, 5 (2), 5–10.
- Poskrebysheva, N.N., & Karabanova, O.A. (2014) The study of the adolescent personal autonomy in the context of the social situation of development. *National Psychological Journal*, 4(16), 34–41. doi: 10.11621/npj.2014.0404
- Sadovnikova T.Yu. (2016) Value bases and social economic conditions of self-determination of modern Russian adolescents in the sphere of labour. *[Psikhologiya razvitiya cheloveka kak sub'ekta truda. Razvitie tvorcheskogo naslediya E.A. Klimova]*. Moscow, 900–904.
- Sadovnikova, T.Yu. (2005) *Moral value orientations of adolescents with different perceptions of the moral atmosphere of the school: Ph.D in Psychology*. Moscow, 258.
- Tsukerman, G.A., & Masterov, B.M. (1995) *Psychology of self-development*. Moscow, Interpraks, 286.
- Weeks, T. L., & Pasupathi, M. (2010). Autonomy, identity, and narrative construction with parents and friends. *Narrative Development in Adolescence: Creating the Storied Self*, McLean K. C., & Pasupathi M. (eds). New York, NY, Springer Science + Business Media, 65–91. doi: 10.1037/h0023281
- Zinchenko, Yu.P., Pervichko, E.I. (2013) Nonclassical and Postnonclassical epistemology in Lev Vygotsky's cultural-historical approach to clinical psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6, 43–56. doi: 10.11621/pir.2013.0417

# Эвристический потенциал теории П.Я. Гальперина для изучения социального познания в детском возрасте

О.Б. Чеснокова, Ю.В. Мартиросова

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила: 3 июля 2017/ Принята к публикации: 17 июля 2017

## Heuristic potential of the gradual development of human intellectual activity theory for studying social cognition in children

Olga B. Chesnokova\*, Yulia V. Martirosova

Lomonosov Moscow State University Moscow, Russia

\* Corresponding author E-mail: olgach1234@googlegmail.com

Received: July 3, 2017 / Accepted for publication: July 17, 2017

Статья посвящена возможностям использования потенциала теории П.Я. Гальперина о планомерно-позапном формировании умственных действий при изучении развития социального познания и социального интеллекта в детском возрасте. Выделяются три основных направления исследований, которые могут применить положения теории П.Я. Гальперина. Первое опирается на использование этого метода в практике обучения. Второе посвящено изучению того, как социальное взаимодействие в процессе формирования умственных действий влияет на процесс планомерно-позапного формирования и на характеристики формируемых действий. В рамках третьего направления данный метод может быть использован для изучения развития социального познания в детском возрасте. Эвристическим потенциалом в этом случае обладает предмет психологического исследования, под которым понимается изучение ориентировки ребенка в проблемной межличностной ситуации и формирование сложных коммуникативных навыков методом поэтапного формирования. Приводятся примеры экспериментального моделирования коммуникативных ситуаций как условия разворачивания процессов ориентировки в целях их изучения и последующего формирования социально-интеллектуальных стратегий разрешения проблемных коммуникативных ситуаций. Делается вывод о том, что теория и метод планомерно-позапного формирования умственных действий позволяет наметить новые пути исследования социального познания в детском возрасте по всем трем вышеназванным направлениям. Это такие пути, как изменение традиционных практик тренинга коммуникативных навыков применительно к детскому возрасту, формирование когнитивного компонента социо-эмоциональной и коммуникативной компетентности, описание и создание соответствующих возрасту условий развития способностей к ориентировке в сложных коммуникативных ситуациях и к планированию своих действий. Все это является необходимым условием развития социального интеллекта.

**Ключевые слова:** метод планомерно-позапного формирования умственных действий, ориентировка в межличностной ситуации, социальное познание, социальный интеллект.

The paper is devoted to analysis of the potential of P.Ya.Galperin's theory of gradual development of human intellectual activity for studying social cognition in children. In this area of studies the theory of gradual development of human intellectual activity can be used to understand the child ability to manage the interpersonal situation of conflicts and to develop complex communicative skills. There are three main areas that can employ the notions of P.Ya.Galperin's theory. The first one relies on this method in teaching practice. The second one is devoted to the study of how social interaction in developing mental actions affects the process of gradual development of human intellectual activity and the characteristics of this activity. Within the third area, this method can be used to study the development of social knowledge in childhood. The paper includes the examples of the experimental modeling of communicative situations as conditions for unfolding orientation processes and subsequent development of social and intellectual strategies for resolving problem in communicative situations. The theory and method of gradual development of human intellectual activity allows to outline new directions in the research of social cognition in childhood according to three areas, namely, change of conventional practices of training communicative skills in childhood; development of the cognitive component of social emotional and communicative competence; description and elaboration of age-specific and developmental abilities to survive in complex communicative situations and plan future actions, which is a necessary condition for the development of social intelligence. The experiments carried out within the framework of the research analysed participants' ability to manage interpersonal relations in communicative situations. The orientational strategies used by children in the course of the experiments were closely studied and classified.

**Keywords:** method of gradual development of human intellectual activity, orientation in interpersonal situations, social cognition, social intelligence

Изучение социального познания началось с исследования того, как на поведение человека, опосредованное его мыслями и чувствами, влияет социальный контекст, в котором присутствуют реальные или воображаемые люди (Allport, 1985; Sternberg, 1994). Традиционное поле исследований может быть описано триадой «личностные и когнитивные факторы – эффективность социального поведения – социальная среда» (Huijt, 2006). Современные исследователи социального познания располагают огромным количеством эмпирических фактов, накопленных в рамках различных теорий (социальное нау-

логическое содержание, особенно применительно к детскому возрасту, растворяется в предметах других наук. Вследствие чего не ставятся и не исследуются вопросы, имеющие как теоретическое, так и практическое значение. Относительно психологии в целом и, соответственно, отдельных областей психологического исследования, П.Я. Гальперин говорил, что, если мы не хотим оставаться в положении слепых, бредущих в потемках, изредка натываясь на значительные, но разрозненные факты, то должны сначала выяснить, что же собственно составляет предмет психологического изучения (Гальперин, 1965, 1977). С точки зрения

ются в процессе ориентировки. Сначала нужно разобраться в ситуации, которая возникает перед вами, это достигается построением образа действительного положения вещей таким, каким он представляется для данного субъекта. Затем следует определение значения отдельных элементов этой ситуации, далее – наметка плана или пути возможного действия среди вещей и, наконец, регуляция исполнения, которая, в свою очередь, имеет элементы контроля и коррекции. Присходит регуляция не только исполнения, но и, в связи с исполнением самого плана, регуляция самой оценки отдельных составляющих ситуации и даже представления о ней, потому что, когда вы начинаете действовать, все может оказаться не таким, как вы представляли себе в начале деятельности.

Несмотря на россыпь фактов и прорыв в технологическом приложении результатов исследований, часто психологическое содержание, особенно применительно к детскому возрасту, растворяется в предметах других наук. Вследствие чего не ставятся и не исследуются вопросы, имеющие как теоретическое, так и практическое значение

С точки зрения П.Я. Гальперина, неверно сводить ориентировку только к познавательным процессам. Ориентировка – понятие гораздо более широкое (Гальперин, 1977). Ученый отмечал, что все формы психической деятельности, а не только познавательной и интеллектуальной, представляют различные формы ориентировки субъекта в проблемных ситуациях. Эти формы возникают потому, что существенно различны обстоятельства, в которых оказывается субъект, различны встающие перед ним задачи и средства, с помощью которых решаются эти задачи (Гальперин, 1966). Чувства тоже могут быть формой ориентировки, когда в неопределенной сначала ситуации какие-то объекты получают значение, которого они не имели, другие – его лишаются, меняется и вся картина окружающего мира и, вообще, поведение человека в этой ситуации. В особого рода ситуациях – это мощное средство ориентировки.

чение, информационный подход и пр.). Они дополняются данными нейронаук (Adolphs, 1999), компьютерным моделированием процессов социальной перцепции (программы распознавания эмоций, лиц) (Lu, Tang, 2014), достижениями в области изучения искусственного интеллекта (Thomaz, Berlin, Breazeal, 2005). Однако, несмотря на россыпь фактов и прорыв в технологическом приложении результатов исследований, часто психо-

П.Я. Гальперина, объектом именно психологических исследований является деятельность по ориентировке субъекта в проблемных ситуациях и ориентировка на исполнение действия, направленного на решение этой проблемной ситуации. Ориентировочная деятельность имеет свою структуру, не совпадающую с делением на так называемые психические функции. Эта структура соответствует тем основным задачам, которые реша-

Главное, что при таком понимании предмета психологического исследования, необходимо перейти от констатации стихийно протекающих процессов к новой исследовательской позиции – к организации специальной системы условий, обеспечивающих формирование действий с заранее заданными свойствами (Обухова, 1996).

Отталкиваясь от такого понимания предмета психологического исследования в области изучения социального



**Ольга Борисовна Чеснокова** – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.  
E-mail: [olgach1234@googlegmail.com](mailto:olgach1234@googlegmail.com)



**Юлия Викторовна Мартиросова** – кандидат психологических наук, педагог-психолог высшей категории ГБОУ г. Москвы «Лицейско-гимназический комплекс на Юго-Востоке».  
E-mail: [martirosova.uv@mail.ru](mailto:martirosova.uv@mail.ru)

познания, исследования, в настоящий момент ведущиеся по трем основным направлениям могут использовать положения теории планомерно-поэтапного формирования умственных действия П.Я. Гальперина.

Первое направление опирается на использование метода планомерно-поэтапного формирования в практике обучения (Подольский, 2012), например, навыкам общения как одной из составляющих коммуникативной и социо-эмоциональной компетентности. Социальная компетентность (компетентность в общении, коммуникативная компетентность) определяется как эффективность во взаимодействии с другими людьми в процессе организованного поведения, отвечающего психологическим потребностям индивида (Андреева, 1996). Коммуникативная компетентность – это система психологических знаний о себе и о других, умений, навыков общения, владения стратегиями поведения в социальных ситуациях, позволяющее строить эффективное общение в соответствии с целями межличностного взаимодействия (Петровская, 1989; Жуков, Петровская, Растяников, 1990; Андреева, 1996). В состав социальной компетентности включаются когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, коммуникативные способности, навыки, знания. Для детей социальная компетентность будет проявляться как способность к налаживанию и поддержанию контактов, центральной задачей которых является развитие позитивного отношения к себе сверстников и включенность в процесс социального взаимодействия. Социальная компетентность проявляется также в умении регулировать свое поведение так, чтобы оно отвечало социальным нормам и соответствовало данному контексту (Чеснокова, Тарасова, 2016; Пархоменко, 2015). Эмоциональная компетентность выражается в способности выстраивать и поддерживать отношения с другими людьми, контролировать свое поведение и эмоциональные реакции, адекватно воспринимать и понимать партнера по взаимодействию и, таким образом, быть более успешным в социальных контактах (Изотова, Никифорова, 2004).

Использование метода планомерно-поэтапного формирования можно про-

иллюстрировать примером формирования сложных коммуникативных навыков (например, навыков ведения переговоров) в процессе деятельности группового тренинга, разработанного с опорой на метод поэтапного формирования П.Я. Гальперина. Последовательность сессий в тренинге задается в соответствии с последовательностью отработки заранее заданных характеристик навыков и умений ведения переговоров (Погожина, 2012). Заранее заданные характеристики определяются анализом качеств, соответствующих высокому уровню профессиональной компетентности. Такой подход обеспечивает создание условий

но ориентироваться в коммуникативных ситуациях без контроля со стороны взрослых.

В целом, это направление исследований показывает, что положение об ориентировочной основе действия и путях ее формирования является универсальным, а конкретизация процесса формирования, применительно к разным сферам, является вариативной (Подольский, 2012; Погожина, 2012). Для проверки адекватности системы условий требуется ее апробация в разных образовательных контекстах с привлечением разных участников. Поэтому, каждое исследование является трудоемким и дол-

Для детей социальная компетентность будет проявляться как способность к налаживанию и поддержанию контактов, центральной задачей которых является развитие позитивного отношения к себе сверстников и включенность в процесс социального взаимодействия

и уход от непредсказуемости при формировании сложных коммуникативных навыков в процессе традиционных коммуникативных тренингов, когда требуемые умения формируются посредством стихийно протекающей ориентировки либо методом проб и ошибок в процессе выполнения повторяющихся занятий, либо путем подражания высококомпетентным образцам без их системного анализа. Далее отрабатываются необходимые навыки и анализируется собственный опыт человека.

Существуют немногочисленные исследования, посвященные формированию коммуникативных навыков у детей с помощью метода поэтапного формирования П.Я. Гальперина. В качестве примера можно привести исследование, посвященное формированию коммуникативных умений у детей дошкольного возраста. Посредством создания определенных условия в процессе групповых творческих занятий в кружках у дошкольников в процессе совместной деятельности со взрослыми поэтапно формировались перцептивные, аффективные, регуляторные и поведенческие компоненты коммуникативного поведения (Проняева, 1999). Однако в этих исследованиях достаточно трудно проконтролировать, насколько полной является ориентировочная основа действий, и насколько дети способны самостоятель-

говымременным и при переносе результатов в практику образования требует активного вовлечения всех участников формирующей процедуры в составление ориентировочной основы действия и воссоздание всей полноты условий формирования (Нечаев, 1975; Подольский, 2012).

Второе направление изучает, как социальное взаимодействие в процессе формирования умственных действий влияет на процесс планомерно-поэтапного формирования и на характеристики формируемых действий. В качестве примера можно привести экспериментальное изучение влияния различных стилей взаимодействия и способов организации совместной деятельности детей на формирование таких свойств познавательного действия, как осознанность, обобщенность и сохранность во времени. На основе сравнения процесса поэтапного формирования умственных действий в индивидуальной и групповой формах было показано, на какой его стадии наиболее целесообразно организовывать взаимодействие детей в целях организации его эффективного влияния на качество и динамику формирования (Чеснокова, 1989; Chesnokova, 1994). Выявлено, что наиболее благоприятными стадиями для диадического взаимодействия являются мотивационная стадия в условиях индуцированной ко-

операции между равно несовершенными партнерами-сверстниками и стадия громко-речевая в условиях индуцирования конкурентного или кооперативного стиля взаимодействия. Несмотря на замедление динамики формирования на начальных стадиях, на ускорение на стадиях перехода во внутренний план, формируемые умственные действия являются более осознанными и обобщенными по сравнению с формируемыми в индивидуальных условиях.

Наиболее благоприятными стадиями для диадического взаимодействия являются мотивационная стадия в условиях индуцированной кооперации между равно несовершенными партнерами-сверстниками и стадия громко-речевая в условиях индуцирования конкурентного или кооперативного стиля взаимодействия

Применительно к третьему направлению метод планомерно-поэтапного формирования может быть использован как метод изучения развития социального познания в детском возрасте, если использовать его как метод изучения становления и развития психической деятельности человека (Подольский, 2012). В отечественной психологии в настоящее время ведется много исследований социального познания применительно к детскому возрасту. Например, изучаются представления детей о психической активности (модель психического) (Сергеенко, Лебедева, Прусакова, 2009), социальный интеллект (Люсин, Уша-

Еще Л.С. Выготский указывал, что нельзя высшие культурные формы поведения и интеллектуальной деятельности анализировать только со стороны их состава (например, вербальные и невербальные компоненты социального контакта) без учета генезиса их форм и структуры (Выготский, 1984). Это высказывание является очень актуальным, потому что современное изучение социального познания в разновозрастных выборках часто ведется без учета возрастных новообра-

зований, развития совместной деятельности и межличностных отношений и сводится, в основном, к исследованию познавательных процессов (когнитивная составляющая) и к оценке эффективности поведения в межличностных ситуациях. Это и побудило нас обратиться к возрастнопсихологическому подходу, который только начинает оформляться применительно к изучению социального интеллекта и социального познания в детском возрасте. Суть этого подхода – не просто в констатации уровня развития отдельных проявлений социального интеллекта в многообразии форм или способности понимать психическую ак-

Стратегией констатирующего исследования должно быть изучение условий, при которых у ребенка возникает необходимость в развернутой ориентировке в коммуникативной ситуации. Материализация и вербализация процессов ориентировки позволит изучить, как именно протекает ориентировочная деятельность, и на основе чего ребенок принимает решения о действиях в этой коммуникативной ситуации

ков, 2009), представления о взрослых и о сверстниках (Смирнова, 1987, 1996), ориентирующий образ партнера-сверстника (Карабанова, 2002, 2012). Однако специальное изучение ориентировки ребенка в сложной коммуникативной ситуации как самостоятельного предмета исследования с использованием метода планомерно-поэтапного формирования – это пока зона ближайшего развития исследований социального познания в детском возрасте. Что уже сделано в этом направлении?

тивность в разные возрастные периоды. Главное – это ответ на вопрос о развитии социального интеллекта в онтогенезе и его роли в жизнедеятельности человека в разные возрастные периоды (Чеснокова, 1996).

В соответствии с идеями Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина и М.И. Лисиной, ориентировка ребенка в межличностной ситуации должна интерпретироваться в контексте возрастных психических новообразований, включая генезис форм общения (Ли-

сина, 1986). Дальнейшее развитие этих идей и введение понятия «ориентирующий образ сверстника» (Карабанова, 2002, 2012) помогает понять, что является результатом ориентировки ребенка в сложной коммуникативной ситуации – это представления о социальных ожиданиях партнера, ожидания ребенка в отношении партнера, когнитивный образ партнера, аффективное отношение к партнеру и образ отношений с ним. Такой образ выполняет функцию планирования и регуляции совместной деятельности общения ребенка со сверстниками в определенный возрастной период.

Поэтому можно предположить, что стратегией констатирующего исследования должно быть изучение условий, при которых у ребенка возникает необходимость в развернутой ориентировке в коммуникативной ситуации. Материализация и вербализация процессов ориентировки позволит изучить, как именно протекает ориентировочная деятельность, и на основе чего ребенок принимает решения о действиях в этой коммуникативной ситуации. Исходя из этого, стратегией формирующего исследования должно быть создание посредством моделирования коммуникативных ситуаций таких условий, при которых у ребенка возникает необходимость в развернутой ориентировке и дальнейшем планировании своих действий на основе предвосхищения действий партнера при решении определенных коммуникативных задач.

Рассмотрим, что уже сделано в этом направлении в рамках изучения социального познания и социального интеллекта в детском возрасте.

В работах Л.С. Выготского есть указание на то, что интеллектуальный момент и потребность в мышлении возникают только тогда, когда есть затруднение, и привычные способы достижения цели не приводят к решению задачи. Развитие этих идей можно найти в трудах Д.Б. Эльконина, где он рассматривает, когда возникает интеллектуальный момент при решении «социальной задачи», которую он определял как задачу понимания и построения отношений с другими людьми. Основой решения этой задачи является, по образному выражению

Д.Б. Эльконина, «выпячивание» и ориентировка на те качества и действия себя и партнера, которые необходимы для построения отношений. Постановка и решение таких коммуникативных задач может быть вписана в контекст самых различных видов деятельности, а иногда и перерастать в самостоятельную деятельность.

**П.Я.** Гальперин указывал, что основные компоненты ориентировочной части далеко не всегда могут быть заданы непосредственно в виде явного образца. Они могут быть заданы и в скрытой форме, через систему задач, проблемную ситуацию, которую субъект должен решить с помощью определенных действий. Последнее в наибольшей степени относится к ситуации конфликта интересов. В процессе действия содержание его ориентировочной основы соотносится с объективными условиями и последовательными изменениями, причем, соотносится не только ориентировочно, с помощью примеривания, но и путем фактического выполнения наличных преобразований, то есть непосредственно в ходе самого взаимодействия с партнером.

При удовлетворении каких коммуникативных потребностей и в какой коммуникативной ситуации у ребенка возникает необходимость в социально интеллектуальных стратегиях решения проблемной ситуации? Мы предположили, что это происходит в ситуации, когда ребенок может достичь желаемую цель не самостоятельно и не с помощью прямого давления на других, а только путем опосредованного влияния на намерения этих других людей, которые либо не знают о его желаниях, либо препятствуют достижению его цели. Для изучения такой способности мы использовали понятие социального интеллекта.

Социальный интеллект (СИ) мы определяем как способность ориентироваться на существенные характеристики коммуникативной ситуации, недоступные непосредственному наблюдению (мысли, чувства, намерения партнеров по общению, социальные позиции в системе отношений), на основе этого прогнозировать взаимозависимые действия свои и партнера и намечать возможные способы опосредованного достижения

своих или общих целей в проблемных условиях, когда прямые способы достижения этих целей невозможны или когда цели партнеров не совпадают (Чеснокова, 2005; Мартиросова, 2010; Чеснокова, Мартиросова, Субботский, 2011).

СИ может проявляться, например, в ситуации организации действий окружающих для достижения общей цели, или при глубоком понимании психических состояний людей, соотношений их социальных позиций и других элементов коммуникативной ситуации (Чеснокова, 2005).

Какие условия необходимо создать и каким образом можно организовать коммуникативную ситуацию, являющуюся проблемной для ребенка и требующую поиска «обходных путей» решения, материализации и вербализации процессов ориентировки? Одним из вариантов может быть ситуация индуцированного конфликта интересов. Изучение процесса взаимодействия в такой ситуации может служить иллюстрацией экспериментального изучения развернутой ориентировки. В этом случае цели партнеров не совпадают и требуется нахождение компромисса для достижения конечного результата. В таких случаях действия по известному алгоритму не приводят к успеху, и ориентировочная деятельность становится развернутой, что делает возможным ее изучение (Чеснокова, Мартиросова, Субботский, 2011; Мартиросова, 2010).

Одним из главных вопросов, встающих перед человеком при ориентировке в сложной коммуникативной ситуации конфликта, является вопрос о том, что для него становится целью в рамках данной ситуации. В зависимости от этого, субъект либо будет ориентироваться на свои интересы, постарается утвердить свое превосходство и максимизировать свой личный выигрыш, либо он будет учитывать также интересы партнера для того, чтобы не испортить существующих отношений с ним, или чтобы создать хорошее впечатление о себе. Таким образом, в первом случае ребенок будет преследовать только одну цель (удовлетворение собственных интересов), а вторым случае – сразу две цели (учет и своих собственных интересов, и интересов партнера). На функционально-целевом

уровне ориентировки субъект, опираясь на общий смысл ситуации (поставленную цель), выстраивает линию взаимодействия с постановкой промежуточных целей. На исполнительном уровне ориентировки субъект решает вопрос о том, как конкретно, посредством каких операций можно достичь желаемого результата (какой стиль взаимодействия и на каких этапах нужно использовать, как решать сопутствующую предметную задачу и т.п.) (Мартиросова, 2010).

Одним из вариантов организации ситуации индуцированного конфликта интересов является ситуация, аналогичная детской игре «Горячо-холодно», по правилам которой ведущий прячет определенный предмет, а игроки должны его найти, используя определенные подсказки. В игре запрещается прямо указывать местонахождение предмета или словесно описывать это место, однако можно направлять действия партнеров косвенным способом. В созданной нами ситуации принимали участие взрослый (не знающий о целях исследования) и два ребенка: один (ведущий), прячущий предмет и задающий направление поисков второму ребенку (ведомому). Заранее оговаривалась цель ребенка-ведущего: он должен задать направление поиска таким образом, чтобы это было понятно ребенку-ведомому, но непонятно взрослому. Таким образом создавался конфликт между целью ребенка-ведущего и целью взрослого. Прямая задача взрослого – догадаться, где спрятан предмет. Непрямые его задачи – фиксация выбранной ребенком-ведущим стратегии обеспечения понимания сообщения ребенком-ведомым, выявление наличия или отсутствия нарушения правил и установление факта понимания или непонимания им самим (взрослым) указаний ребенка-ведущего (Chesnokova, Subbotsky, 2014).

Для изучения процессов ориентировки и характера взаимодействия детей в межличностной конфликтной ситуации в другом исследовании нами организовывалась индуцированная ситуация диадического конфликта интересов с последовательным взаимодействием с двумя партнерами (Чеснокова, Мартиросова, Субботский, 2011; Мартиросова, 2010). В пары объединялись

партнеры только одного пола из одной возрастной группы, находящиеся в нейтральных отношениях с учениками из разных классов. Промежуток между пробами с каждым из двух партнеров составлял один месяц. Взаимодействие с каждым партнером состояло из шести поведенческих проб, о количестве которых испытуемым сообщалось заранее. Предметной задачей каждой пробы было создание изображения общего определенного объекта из заранее заданных геометрических элементов с использованием одновременно только одного карандаша. Дети должны были нарисовать шесть простых рисунков из заранее заданных геометрических фигур (например, цветок из кружочков, дерево из треугольников, дом из квадратов). Темы рисунков у всех детей были одинаковыми и задавались экспериментатором. Четное количество проб позволяло каждому участнику в конце игры выбрать равное количество подписанных им и партнером рисунков. Число рисунков (равное количеству проб), которые надо было нарисовать, было изначально известно детям. Конфликт интересов индуцировался тем, что рисунок необходимо было создавать совместно, держась одновременно за один карандаш, а подписать его можно было одним именем.

Экспериментальное воссоздание проблемных ситуаций, индуцирующих развернутую ориентировочную деятельность показал, что универсальными признаками ориентировки являются три основных компонента:

- 1) ориентация на партнера (понимание его коммуникативных целей и намерений), учет его позиции;
- 2) ориентация во взаимоотношениях и взаимовлиянии партнеров по совместной деятельности;

3) планирование собственных действий для достижения индивидуальных и групповых целей с учетом возможных действий при наличии допущения, что психическая активность партнеров по общению не может быть до конца предсказана и процесс достижения не всегда предсказуем.

Создание в лабораторных условиях подобных коммуникативных проблемных ситуаций, которые являются условием развернутой ориентировочной деятельности ребенка является творческой задачей. Пути ее решения намечены в некоторых исследованиях. Однако более сложной и перспективной задачей является обучение ребенка умению самостоятельно ориентироваться в реальных социально сложных коммуникативных ситуациях, которое он мог бы применять на практике.

### Заключение

В наши дни происходит не только изменение соотношения между психологической теорией и психологической/психотехнической практикой/практикой обучения (Василюк, 1992), но и между различными областями адемыческой психологической теории. Одни быстро отвечают на все более усложняющиеся запросы высокоорганизованной практики, другие – более медленно. Одни концепции являются более мультидисциплинарными, другие – менее. Эмпирическим выражением этой динамической связи может быть, например, количество и тематика магистровских программ в ведущих психологических вузах.

Практическое приложение проблематики, связанной с социальным познанием и социальным интеллектом, значительно расширяется за счет развития

роботехники и создания искусственного интеллекта. Однако эта сложнейшая практическая сфера, базирующаяся на мультидисциплинарных исследованиях, еще не поставила перед психологическими теориями вопрос о возрастных особенностях социального познания или о создании условий для обеспечения его мотивационной основы. Здесь ценен, скорее, обратный процесс – не от практики (в данном случае, практики обучения) к теории, а от теории к практике. К этому динамическому соотношению между теорией и практикой присоединяется и еще один процесс – взаимообогащение различных сфер экспериментальных исследований в области возрастных особенностей социального познания и социо-эмоциональной компетентности. В междисциплинарных исследованиях важно сохранение психологического содержания при постановке исследовательских вопросов, что приводит, в конечном счете, к новым направлениям исследований, а это, в свою очередь, обогащает психологическую практику.

Теория и метод планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина позволяет наметить новые направления исследования социального познания в детском возрасте по всем трем направлениям, а именно: изменение традиционных практик тренинга коммуникативных навыков применительно к детскому возрасту, формирование когнитивного компонента социо-эмоциональной и коммуникативной компетентности, описание и создание соответствующих возрасту условий развития способностей к ориентировке в сложных коммуникативных ситуациях и к планированию своих действий. Все это является необходимым условием развития социального интеллекта.

### Литература:

Андреева Г.М. Социальная психология. – Москва : Аспект Пресс, 1996.

Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 1. – 15–32.

Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии //Л.С. Выготский Собрание сочинений. В 6 тт. Т. 4. – Москва : Педагогика, 1984. – С. 243–385.

Выготский Л.С. Дефектология и учение о развитии и воспитании ненормального ребенка. //Л.С. Выготский Собрание сочинений. В 6 тт. Т. 5. – Москва : Педагогика, 1983.

Гальперин П.Я. Введение в психологию : учеб. пособие для вузов. – Москва : Изд-во Московского университета, 1977.

- Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / отв. ред. Е.В. Шорохова. – Москва : Наука, 1966. – С. 236–277.
- Гальперин П.Я. О собственно психологическом содержании человеческой деятельности : выдержки из доклада П.Я. Гальперина, представленного на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по психологии) «Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». – Москва : Изд-во Московского университета, 1965.
- Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – Москва : МГУ, 1990.
- Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. – Москва : Академия, 2004.
- Карабанова О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 73–82.
- Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка (структура, динамика, принципы коррекции) : автореферат дис. ... докт. психолог. наук. – Москва : МГУ, 2002.
- Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – Москва : Педагогика, 1986.
- Мартиросова Ю.В. Особенности ориентировки ребенка в ситуации расхождения интересов с партнером по общению : автореферат дис. ... канд. психолог. наук. – Москва : МГУ, 2010.
- Нечаев Н.Н. О механизме управления поэтапным формированием действий // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека / под ред. Н.Ф. Талызиной. – Москва : МГУ, 1975. – С. 124–133.
- Обухова Л.Ф. Неоконченные споры: П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 1. – С. 31–41.
- Пархоменко К.С. Анализ подходов к оценке социо-эмоциональной компетентности в дошкольном и младшем школьном возрасте // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2015. – Т. 8 – № 2. – С. 69–73.
- Петровская Л.А. Компетентность в общении – Москва : Изд-во МГУ, 1989.
- Подольский А.И. Психологическая концепция П.Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 4–27.
- Погожина И.Н. Деятельностный групповой тренинг – новый способ формирования сложных коммуникативных умений, разработанный на основе метода П.Я. Гальперина // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 123–132.
- Проняева С.В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1999.
- Сергеенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического в онтогенезе человека. – Москва : Изд-во РАН, 2009.
- Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. – Москва : Академия, 2000.
- Смирнова Е.О. Формирование представлений о себе и о другом в общении дошкольников // Общение и диалог в практике воспитания и психологического консультирования / под ред. А.А. Бодалева. – Москва, 1987. – С. 122–127.
- Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 34–49.
- Социальный и эмоциональный интеллект: от процесса к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – Москва : Изд-во ИП РАН, 2009.
- Субботский Е.В., Чеснокова О.Б. Социальный интеллект и моральное развитие ребенка // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2011. – Т. 5. – С. 88–93.
- Чеснокова О.Б. Изучение социального познания в детском возрасте // Познание, общество, поведение / под ред. Д.В. Ушакова. – Москва : ИП РАН, 1996. – С. 54–77.
- Чеснокова О.Б. Возрастной подход к изучению социального интеллекта в детском возрасте // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 35–45.
- Чеснокова О.Б., Субботский Е.В. Социальный интеллект в условиях сложных социальных систем // Национальный психологический журнал. – 2010. – Т. 2. – № 4. – С. 22–29.
- Чеснокова, О.Б., Тарасова, К.С. Все ли дети готовы к конкуренции // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2016. – Т. 6. – С. 46–57.
- Чеснокова О.Б., Мартиросова Ю.В., Субботский Е.В. Взаимодействие школьников с разным уровнем социального интеллекта в ситуации индустрированного конфликта интересов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2011. – № 2. – С. 48–58.
- Чеснокова О.Б. Роль общения в процессе поэтапного формирования умственных действий : дис. ... канд. психолог. наук. – Москва : МГУ, 1989.
- Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – Москва : Педагогика, 1989.
- Adler, A. & Schuckers, M. E. (2007) Comparing human and automatic face recognition performance. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part B: Cybernetics*, 37(5), 1248–1255. doi: 10.1109/TSMCB.2007.907036
- Adolphs, R. (1999) Social cognition and the human brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 12. doi: 10.1016/S1364-6613(99)01399-6
- Allport, A. (1985). The historical background of social psychology. G. Lindzey & E. Aronson (Eds.). *Handbook of social psychology* (Vol. 1, 3rd ed., 1–46). New York, Random House.
- Arievitch, I. & Van der Veer, R. 1995. Furthering the internalization debate: Gal'perin's contribution. *Human Development*, 38( 2), 113–126. 10.1159/000278304
- Arievitch, I. M., & Stetsenko, A. (2000). The quality of cultural tools and cognitive development: Galperin's perspective and its implications. *Human Development*, 43, 69–92. 10.1159/000022661
- Arievitch, I. M. (2003). A potential for an integrated view of development and learning: Galperin's contribution to sociocultural psychology. *Mind, Culture & Activity*, 10(4), 278–288. doi: 10.1207/s15327884mca1004\_2
- Arievitch, I. M., & Haenen, J. P. P. (2005). Connecting sociocultural theory and educational practice: Galperin's
- Bandura, A. (1965). Behavioral modification through modeling practices. In L. Krasner & I. Ullman (Eds.) *Research in behavior modification*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 310–340.
- Chesnokova, O. (1994) The role of interaction in mental action formation. J Ter laak, Heymans P, & Podolsky A. (Eds) *Developmental tasks: A cultural Analysis of Human Development / Developmental tasks: Towards a cultural Analysis of Human Development*. Dordrecht, Boston, London, 96–106. doi: 10.1007/978-94-015-8108-0\_8

- Chesnokova, O., & Subbotsky, E. (2014) Social Creativity in Primary-school Children: How to Measure, Develop and Accept it. *Procedia – social and behavioral sciences*. Elsevier, 146, 141–146.
- Charlesworth, W. (1996) Co-operation and competition: Contributions to an evolutionary and developmental model. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 25–39. doi: 10.1177/016502549601900103
- Christie, R., & Geis, F. (1970) *Studies in Machiavellianism*. New York, Academic press.
- Galperin, P. Ya. (1968). Towards research of the intellectual development of the child. *International Journal of Psychology*, 3(4), 257–271. doi: 10.1080/00207596808246649
- Galperin, P.Ya. (1969). Stages in the development of mental acts. In M. Cole & I. Maltzman (Eds.) *A handbook of contemporary soviet psychology*. New York: Basic Book, 249–273.
- Galperin, P.Ya. (1989). Organization of mental activity and effectiveness of learning. *Soviet Psychology*, 27(3), 65–82. doi: 10.2753/RPO1061-0405270365
- Galperin, P.Ya. (1992). Stage by stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 60–80. doi: 10.2753/RPO1061-0405300460
- Green, V., & Rechis, R. (2006) Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situations. *Applied Developmental Psychology*, 27, 42–59. doi: 10.1016/j.appdev.2005.12.002
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*. 26(1), 5–17. doi: 10.3102/0013189X026001005
- Hawley, P. (1999) The ontogenesis of social dominance: a strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97–132. doi: 10.1006/drev.1998.0470
- Huitt, W. (2006). *Social cognition. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA, Valdosta State University.
- Haenen, J., (Ed.) (1992) P.la. Galperin and the content of Soviet Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4).
- Haenen, J. (1996) Piotr Galperin. Psychologist in Vygotsky Footsteps. Nova Science Publishers, Inc. Commack NY.
- Karabanova, O.A. (2010). Social Situation of Child's Development - the Key Concept in Modern Developmental Psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 3, 130–153. doi: 10.2753/RPO1061-040530043
- Kritt, D. & Winegar, L. (Eds.) (2007) *Education and Technology: Critical Perspectives, Possible Futures*. Lexington Books.
- LaFreniere, P., & MacDonald, K. (1996) Evolutionary perspectives on children's resource-directed behavior in peer relationships: an introduction. *International Journal of Behavioral Development*, 19(1), 1–5.
- Lu, C., & Tang, X. (2014) Learning the Face Prior for Bayesian Face Recognition. *Fleet D., Pajdla T., Schiele B., & Tuytelaars T. (eds) Computer Vision – ECCV 2014. ECCV 2014. Lecture Notes in Computer Science, Vol. 8692*. Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-319-10593-2\_9
- Lu, C., & Tang, X. (2014) Surpassing Human-Level Face Verification Performance on LFW with GaussianFace. Retrieved from: [arxiv.org/abs/1404.3840](http://arxiv.org/abs/1404.3840)
- J. O'Toole, F. Jiang, D. Roark, & H. Abdi (2006) Predicting human performance for face recognition. *Face Processing: Advanced Methods and Models*. Elsevier, Amsterdam.
- Pellegrini, A.D. (2008) The roles of aggressive and affiliative behaviors in resource control: a behavioral ecological perspective. *Developmental Review*, 28, 461–487. doi: 10.1016/j.dr.2008.03.001
- Pellegrini, A., & Bartini, M. (2001) Dominance in early adolescent boys: affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 142–163. doi: 10.1353/mpq.2001.0004
- Podolskij, A.I. (1993). Psychological theory as base of instructional design and as part of curriculum in post graduate education. In C. Terlouw (Ed.) *Instructional development in higher education: Theory and practice*. Amsterdam, Thesis Publisher, 66–78.
- Podolskij, A.I. (1997). Instructional design for schooling: developmental issues. In: S. Dijkstra et al. (Eds.) *Instructional Design: International Perspectives*, 2, 289–314. HillsLawrence Erlbaum.
- Podolskij, A.I. (2003). On scientific status of the Gal'perin's psychological approach. *Hungarian Journal of Psychology*, 4, 78–96.
- Podolskiy, A. I. (2012). Development and Learning. In: N. Seel (Ed.) *International Encyclopedia on of Sciences of Learning*. New York, Springer, 944–950.
- Puttalaz, M., & Sheppard, B. (1990) Social status and children's orientations to limited resource situation. *Child Development*, 61, 2022–2027. doi: 10.2307/1130855
- Rambusch, J. (2006) Situated learning and Galperin's notion of object-oriented activity. *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, volumes 1998-2003, 1998–2003.
- Renshaw, P.D., & Asher, S.T. (1983) Children's goal and strategies for social interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 353–374.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in thinking – cognitive development in social context*. New York, Oxford University Press.
- Sternberg, R. (1994). *In search of the human mind*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Sternberg, R. (1988) *The triarchic mind: A new theory of intelligence*. NY, Viking Press.
- Thomaz, A. L., Berlin, M. & Breazeal, C. (2005) "An Embodied Computational Model of Social Referencing". *Proceedings of Fourteenth IEEE Workshop on Robot and Human Interactive Communication (Ro-Man-05)*, Nashville, TN. 591–598. doi: 10.1109/ROMAN.2005.1513844
- Vygotsky, L. S. (1981) The genesis of higher mental functions. In *Wertsch J. V. (Ed.) The concept of activity in Soviet psychology*. New York, NY, Sharpe, 144–188.
- Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1987) *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume I: Problems of general psychology*. New York, NY, Plenum Press.
- Wertsch, J. V. (1985) *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Harvard University Press.

## References:

- Adler, A. & Schuckers, M. E. (2007) Comparing human and automatic face recognition performance. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part B: Cybernetics*. 37(5), 1248–1255. doi: 10.1109/TSMCB.2007.907036
- Adolphs, R. (1999) Social cognition and the human brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 12. doi: 10.1016/S1364-6613(99)01399-6

- Allport, A. (1985). The historical background of social psychology. G. Lindzey & E. Aronson (Eds.). *Handbook of social psychology* (Vol. 1, 3rd ed., 1–46). New York, Random House.
- Andreeva, G.M. (1996) Social psychology. Moscow, Aspekt Press.
- Arievitch, I. M., & Stetsenko, A. (2000). The quality of cultural tools and cognitive development: Galperin's perspective and its implications. *Human Development*, 43, 69–92. doi: 10.1159/000022661
- Arievitch, I. & Van der Veer, R. 1995. Furthering the internalization debate: Galperin's contribution. *Human Development*, 38(2), 113–126. doi: 10.1159/000278304
- Arievitch, I. M. (2003). A potential for an integrated view of development and learning: Galperin's contribution to sociocultural psychology. *Mind, Culture & Activity*, 10(4), 278–288. doi: 10.1207/s15327884mca1004\_2
- Arievitch, I. M., & Haenen, J. P. P. (2005). Connecting sociocultural theory and educational practice: Galperin's
- Bandura, A. (1965). Behavioral modification through modeling practices. In L. Krasner & I. Ullman (Eds.) *Research in behavior modification*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 310–340.
- Charlesworth, W. (1996) Co-operation and competition: Contributions to an evolutionary and developmental model. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 25–39. doi: 10.1177/016502549601900103
- Chesnokova, O. (1994) The role of interaction in mental action formation. J Ter laak, Heymans P., & Podolsky A. (Eds) *Developmental tasks: A cultural Analysis of Human Development / Developmental tasks: Towards a cultural Analysis of Human Development*. Dordrecht, Boston, London, 96–106. doi: 10.1007/978-94-015-8108-0\_8
- Chesnokova, O.B. (1989) The role of communication in the course of gradual development of human intellectual activity. Ph.D. in Psychology. Moscow, MGU.
- Chesnokova, O.B. (1996) The study of social knowledge in childhood. [Poznanie, obshchestvo, povedenie], Moscow, IP RAN, 54–77.
- Chesnokova, O.B. (2005) Age Approach to the Study of Social Intelligence in Childhood. [Voprosy psikhologii], 6, 35–45.
- Chesnokova, O.B., & Subbotky, E.V. (2010) Social Intelligence in Conditions of Complex Social Systems. *National Psychological Journal*, 2(4), 22–29.
- Chesnokova, O., & Subbotky, E. (2014) Social Creativity in Primary-school Children: How to Measure, Develop and Accept it. *Procedia – social and behavioral sciences*. Elsevier, 146, 141–146.
- Chesnokova, O.B., & Tarasova, K.S. (2016) Are all children ready for competition? [Sovremennoe doskol'noe obrazovanie: teoriya i praktika], 6, 46–57.
- Chesnokova, O.B., Martirosova, Yu.V., & Subbotky, E.V. (2011) Interaction of schoolchildren with different levels of social intelligence in the situation of an induced conflict of interests. [Vestnik MGU]. Series 14, Psychology, 2, 48–58.
- Christie, R., & Geis, F. (1970) Studies in Machiavellianism. New York, Academic press.
- El'konin, D.B. (1989) Selected psychological works. Moscow, Pedagogika.
- Galperin, P.Ya. (1965) "On the actual psychological content of human activity"- excerpts from the report of P. Ya. Galperin presented for the degree of Doctor of Psychology The main results of research on the development of mental actions and concepts". Moscow.
- Galperin, P.Ya. (1966) The psychology of thinking and the theory of gradual development of human intellectual activity. [Issledovaniya myshleniya v sovetskoy psikhologii]. Moscow, Nauka, 236–277.
- Galperin, P. Ya. (1968). Towards research of the intellectual development of the child. *International Journal of Psychology*, 3(4), 257–271. doi: 10.1080/00207596808246649
- Galperin, P.Ya. (1969). Stages in the development of mental acts. In M. Cole & I. Maltzman (Eds.) *A handbook of contemporary soviet psychology*. New York: Basic Book, 249–273.
- Galperin, P.Ya. (1989). Organization of mental activity and effectiveness of learning. *Soviet Psychology*, 27(3), 65–82. doi: 10.2753/RPO1061-0405270365
- Galperin, P.Ya. (1992). Stage by stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 60–80. doi: 10.2753/RPO1061-0405300460
- Galperin, P.Ya. Introduction to Psychology: A Textbook for Higher Education. Moscow, Knizhnyy dom «Universitet», 1999 \ 1977. Galperin P.Ya. (1977) Introduction to psychology. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta.
- Green, V., & Rechs, R. (2006) Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situations. *Applied Developmental Psychologist*, 27, 42–59. doi: 10.1016/j.appdev.2005.12.002
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*. 26(1), 5–17. doi: 10.3102/0013189X026001005
- Haenen, J., (Ed.) (1992) P.la. Galperin and the content of Soviet Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4).
- Haenen, J. (1996) Piotr Galperin. Psychologist in Vygotsky Footsteps. Nova Science Publishers, Inc. Commack NY.
- Hawley, P. (1999) The ontogenesis of social dominance: a strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97–132. doi: 10.1006/drev.1998.0470
- Huitt, W. (2006). Social cognition. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA, Valdosta State University.
- Izotova, E.I., & Nikiforova, E.V. (2004) Emotional sphere of the child: Theory and practice. Moscow, Izdatel'skiy tsentr "Akademiya".
- J. O'Toole, F. Jiang, D. Roark, & H. Abdi (2006) Predicting human performance for face recognition. *Face Processing: Advanced Methods and Models*. Elsevier, Amsterdam.
- Karabanova, O.A. (2002) Social situation of child development (structure, dynamics, principles of correction). Doctor of Psychology Thesis. Moscow, MGU.
- Karabanova, O.A. (2010). Social Situation of Child's Development - the Key Concept in Modern Developmental Psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 3, 130–153. doi: 10.2753/RPO1061-040530043
- Karabanova, O.A. (2012) Orientation image in the structure of the social situation of child development: from L.S. Vygotsky to P.Ya. Galperin. [Vestnik Moskovskogo universiteta]. Series 14. Psychology, 4, 73–82.
- Kritt, D. & Winegar, L. (Eds.) (2007) Education and Technology: Critical Perspectives, Possible Futures. Lexington Books.
- LaFreniere, P., & MacDonald, K. (1996) Evolutionary perspectives on children's resource-directed behavior in peer relationships: an introductions.

*International Journal of Behavioral Development*, 19(1), 1–5.

Lisin, M.I. (1986) Issues of communication ontogeny. Moscow, Pedagogika.

Lu, C., & Tang, X. (2014) Learning the Face Prior for Bayesian Face Recognition. *Fleet D., Pajdla T., Schiele B., & Tuytelaars T. (eds) Computer Vision – ECCV 2014. ECCV 2014. Lecture Notes in Computer Science, Vol. 8692. Springer, Cham.* doi: 10.1007/978-3-319-10593-2\_9

Lu, C., & Tang, X. (2014) Surpassing Human-Level Face Verification Performance on LFW with GaussianFace. Retrieved from: [arxiv.org/abs/1404.3840](http://arxiv.org/abs/1404.3840)

Lyusin, D.V., & Ushakov, D.V. (Eds.) (2009) Social and emotional intelligence: from process to measurement. Moscow, Izdatel'stvo IP RAN.

Martirosova, Yu.V. (2010) Peculiarities of the child orientation in the communication situation of interests divergence with the partner. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, MGU.

Nechaev, N.N. (1975) On the mechanism for managing the gradual development of human intellectual activity. [*Teoreticheskie problemy upravleniya poznavatel'noy deyatel'nost'yu cheloveka*]. Moscow, MGU, 124–133.

Obukhova, L.F. (1996) Unfinished disputes: P.Ya. Galperin and J.Piaget. [*Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*], 1, 31–41.

Parkhomenko, K.S. (2015) Analysis of approaches to assessing social emotional competence in preschool and junior school age. [*Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*], 8(2), 69–73.

Pellegrini, A., & Bartini, M. (2001) Dominance in early adolescent boys: affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 142–163. doi: 10.1353/mpq.2001.0004

Pellegrini, A.D. (2008) The roles of aggressive and affiliative behaviors in resource control: a behavioral ecological perspective. *Developmental Review*, 28, 461–487. doi: 10.1016/j.dr.2008.03.001

Petrovskaya, L.A. (1989) Competence in communication. Moscow, Izdatel'stvo MGU.

Podolskij, A.I. (1993). Psychological theory as base of instructional design and as part of curriculum in post graduate education. In C.Terlouw (Ed.) *Instructional development in higher education: Theory and practice*. Amsterdam, Thesis Publisher, 66–78.

Podolskij, A.I. (1997). Instructional design for schooling: developmental issues. In: S. Dijkstra et al. (Eds.) *Instructional Design: International Perspectives*, 2, 289–314. HillsLawrence Erlbaum.

Podolskij, A.I. (2003). On scientific status of the Gal'perin's psychological approach. *Hungarian Journal of Psychology*, 4, 78–96.

Podolskiy, A. I. (2012). Development and Learning. In: N. Seel (Ed.) *International Encyclopedia on of Sciences of Learning*. New York, Springer, 944–950.

Podolsky, A.I. (2012) The psychological concept of P.Ya. Galperin: some directions and prospects for further development. [*Vestnik MGU*]. Series 14. Psychology, 4, 4–27.

Pogozhina, I.N. (1912) Activity group training is a new way of developing complex communicative skills based on P.Ya.Galperin's method. [*Vestnik MGU*]. Series 14. Psychology, 4, 123–132.

Pronyaeva, S. V. (1999) The development of communicative skills in preschool children: Ph.D. in Pedagogy. Ekaterinburg.

Puttalaz, M., & Sheppard, B. (1990) Social status and children's orientations to limited resource situation. *Child Development*, 61, 2022–2027. doi: 10.2307/1130855

Rambusch, J. (2006) Situated learning and Galperin's notion of object-oriented activity. *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, volumes 1998–2003, 1998–2003.

Renshaw, P.D., & Asher, S.T. (1983) Children's goal and strategies for social interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 353–374.

Rogoff, B. (1990) Apprenticeship in thinking – cognitive development in social context. New York, Oxford University Press.

Sergeenko, E.A., Lebedeva, E.I., & Prusakova, O.A. (2009) The model of the psychic in the human ontogenesis. Moscow, RAN.

Smirnova, E.O. (1987) Developing ideas of oneself and of others in communication of preschoolers. [*Obshchenie i dialog v praktike vospitaniya i psikhologicheskogo konsul'tirovaniya*]. Moscow, 122–127.

Smirnova, E.O. (2000) Features of the community with preschoolers. Moscow, Akademiya.

Smirnova, E.O., & Utrobina, V.G. (1996) The development of attitudes towards a peer in preschool age. [*Voprosy psikhologii*], 3, 34–49.

Sternberg, R. (1988) The triarchic mind: A new theory of intelligence. NY, Viking Press.

Sternberg, R. (1994). In search of the human mind. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

Subbotksy, E.V., Chesnokova, O.B. (2011) Social intelligence and moral development of the child. *ХЫЦмкьуттшцц вицырлицд'тшцц цикфяцмфтшццЖ еуцкшнф и экфлеилфъ*, 5, 88–93.

Thomaz, A. L., Berlin, M. & Breazeal, C. (2005) "An Embodied Computational Model of Social Referencing". Proceedings of Fourteenth IEEE Workshop on Robot and Human Interactive Communication (Ro-Man-05), Nashville, TN. 591–598. doi: 10.1109/ROMAN.2005.1513844

Vasilyuk, F.E. (1992) From psychological practice to psychotechnical theory. Moscow, Psikhoterapevticheskij Zhurnal, 1, 15–32.

Vygotsky, L. S. (1981) The genesis of higher mental functions. In Wertsch J. V. (Ed.) *The concept of activity in Soviet psychology*. New York, NY, Sharpe, 144–188.

Vygotsky, L. S. (1986) Thought and language. Cambridge, MA, MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1987) The collected works of L. S. Vygotsky. Volume I: *Problems of general psychology*. New York, NY, Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1983) Defectology and teaching on the development and education of an abnormal child. *Collection of papers in 6 vols.* Vol. 5. Moscow, Pedagogika.

Vygotsky, L.S. (1984) Issues of childhood (developmental) psychology. Collection of papers in 6 vols. Vol. 4. Moscow, Pedagogika, 243–385.

Wertsch, J. V. (1985) Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, Harvard University Press.

Zhukov, Yu.M., Petrovskaya, L.A., & Rastyanikov, P.V. (1990) Diagnosis and development of competence in communication. Moscow, MGU.

# Деятельностный подход к психологическому сопровождению первокурсников

Н.А. Рождественская

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила: 8 июля 2017 / Принята к публикации: 26 июля 2017

## The activity approach to the psychological support of the 1st year university students

Natalia A. Rozhdestvenskaya

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received: July 8, 2017 / Accepted for publication: July 26, 2017

Статья посвящена апробации методики формирования приема когнитивной переработки негативных эмоциональных переживаний как основного компонента психологического сопровождения первокурсников, испытывающих трудности при адаптации к вузовской среде. Многие педагоги связывают планомерное формирование умственных действий и знаний с обучением школьным дисциплинам. Вместе с тем, в работах учеников и последователей П.Я. Гальперина (О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс, Ю.И. Фролов, Н.А. Рождественская) показано, что метод ученого носит универсальный характер и может использоваться для развития и совершенствования разных психических свойств и видов деятельности.

Показано, что использование в практике психологического консультирования методики «Совершенствование стратегий межличностного познания», разработанной на основе теории П.Я. Гальперина, способствует развитию у подростков рефлексивных механизмов понимания личностных особенностей людей, уменьшению их межличностных конфликтов со сверстниками и взрослыми, а также улучшению понимания учителями личностных особенностей учеников. Представлены условия, на основании которых достигается эффективность усвоения знаний и познавательных умений. На примере формирующего эксперимента в рамках исследования условий адаптации к вузовской среде выпускников сельских школ наглядно демонстрируется, что освоение приема когнитивной переработки негативных эмоциональных переживаний играет ведущую роль в психологической адаптации обучающихся. Данный прием выступает как независимая переменная по отношению к трем зависимым: психологической адаптации в целом, саморегуляции поведения и коммуникативной компетентности. Формирующий эксперимент, построенный в соответствии с требованиями теории П.Я. Гальперина, еще раз подтвердил высокую эффективность методики, разработанной ученым, и показал, что ее потенциальные возможности еще далеко не исчерпаны.

**Ключевые слова:** П.Я. Гальперин, планомерное формирование умственных действий, процесс познания, адаптация к обучению, когнитивная переработка эмоциональных переживаний.

The paper is devoted to approbating the method of negative emotion processing as the main component of the psychological support of the first-year students experiencing difficulties in adapting to university life. Many teachers associate the gradual development of intellectual activity and knowledge with teaching of school subjects. The work of P.Ya. Galperin's disciples and followers (e.g. O.Karabanova, A.Liders, Yu.Frolov, N. Rozhdestvenskaya) showed that the scientific method is universal and can be used to develop and improve various mental properties and activities.

Using method «Perfection of Interpersonal Cognition Strategies» in psychological counseling based on P.Ya. Galperin's theory promotes the development of adolescent reflexive mechanisms of understanding the personal characteristics of people, reducing the number of interpersonal conflicts with peers and adults, and also improving teachers' understanding of the student personal characteristics. There are conditions under which the efficacy of mastering knowledge and cognitive skills are achieved. The educational experiment of studying the adaptation to university conditions in rural school graduates shows that mastering the cognitive processing of negative emotional experiences plays a leading role in the psychological adaptation of students. This method is an independent variable with respect to the three dependent ones, i.e. psychological adaptation in general, self-regulation of behaviour and communicative competence. The educational experiment carried out in accordance with the requirements of P.Ya. Galperin's theory once again confirmed the high efficiency of P.Ya. Galperin's methodology and showed that its potential capabilities are far from exhausted.

**Keywords:** P.Ya. Galperin, gradual development of intellectual activity, cognition process, learning adaptation, cognitive processing of emotional experiences.

Как известно, многие педагоги связывают планомерное формирование умственных действий и знаний с обучением школьным дисциплинам. Вместе с тем, в работах учеников и последователей П.Я. Гальперина показано, что метод ученого носит универсальный характер и может использоваться для развития и совершенствования разных психических свойств и видов деятельности (Карабанова, 2012; Лидерс, Фролов, 2006; Рождественская, 2004).

В частности, в наших исследованиях показано, что внедрение в практику психологического консультирования методики «Совершенствование стратегий межличностного познания», разработанной на основе теории П.Я. Гальперина (Гальперин, 1985; 1981), принципов проблемного обучения (Брушлинский, 1983; Матюшкин, 2009) и логико-научного подхода к учению (Ильясов, 1986), способствует развитию у подростков рефлексивных механизмов понимания личностных особенностей людей, уменьшению их межличностных конфликтов со сверстниками и взрослыми, а также лучшему пониманию учителями личностных особенностей учеников (Рождественская, 2015; Rozhdestvenskaya, 2010). Эффективность усвоения знаний и познавательных умений в нашем исследовании достигалась при соблюдении следующих условий:

1. В качестве объекта рассмотрения испытуемым предлагаются анонимные личности с выдающимися способностями (об этом испытуемым не сообщается).
2. Респондентам зачитываются такие отрывки из биографий этих личностей, в которых содержатся второстепенные или бытовые эпизоды их жизни.
3. На первом этапе составления характеристик героев (или оценки их поступ-

ков), респондент использует лишь свой собственный опыт, свои знания и умения.

4. Только после завершения этой работы респонденту сообщаются имена анализируемых им людей. Осознание совершенных ошибок стимулирует респондентов к овладению методами, позволяющими избегать подобных ошибок. «В значительном числе случаев проблема вызывает желание найти ее решение, приводит к попыткам это сделать. Как правило, учащиеся самостоятельно не находят необходимую деятельность, но проявляют заинтересованность в ее нахождении, что требуется для нормального проведения их через этапы усвоения знаний» (Тальзина, 1980, С. 19). Они применяют тот способ, который сложился у них в ходе жизни. Не получая желаемого результата, они постепенно начинают осознавать неадекватность используемого способа и необходимость перехода к использованию нового научного метода, обеспечивающего успех (Ильясов, 1986).
5. Такие методы предлагаются в виде способов межличностного познания, с которыми респонденты знакомятся на следующем этапе. Их усвоение проводится под руководством психолога на основе повторного анализа респондентом особенностей и поступков тех же самых людей. Одновременно с усвоением способов межличностного познания респондент осознает конкретные причины своих ошибок. Далее зачитываются новые отрывки из жизни известных людей, которых респондент вновь оценивает, теперь используя способы межличностного познания. Завершается этот этап обсуждением проделанной работы, в ходе чего подчеркива-

ется преимущество научных методов в познании человека.

6. В заключение процедура повторяется – с использованием полученных знаний анализируются психические качества людей. Несколько повторений необходимо для закрепления полученных знаний и умений.
7. Формирование стратегий межличностного познания осуществляется в соответствии с выделенными П.Я. Гальперинем шестью этапами усвоения знаний: мотивационным этапом, этапом усвоения ориентировочной основы действия, этапом выполнения действия в материальной (или материализованной) форме, этапом выполнения действия в громкой речи, этапом выполнения действия в умственной форме. На первом этапе формируется мотивация усвоения новых действий и знаний. На втором – участники семинара разбираются в содержании новых знаний об объекте и действиях с ним. Последние предъявляются респонденту на учебной карте, называемой схемой ориентировочной основы действий (ООД), подлежащей усвоению. На третьем – действие выполняется на материальном уровне либо с конкретными объектами, либо их заменителями: моделями, схемами и т.д. На четвертом – действие проговаривается или осуществляется в виде рассуждения вслух. При этом все компоненты действия проговариваются. На пятом этапе речевое выполнение сворачивается и сокращается. Проговаривание действия осуществляется про себя. На шестом этапе действие становится умственным, свернутым и автоматизированным. Таким образом, схема ООД усваивается и становится ориентировочной основой, управляющей выполнением нового действия.

Как следует из вышеизложенного, условия с первого по четвертое реализуются на мотивационном этапе, пятое условие – на этапе уяснения схемы ООД. Шестое условие соответствует этапу отработки. В ряде исследований показано, что в целом, результаты, получаемые с помощью методики, носят устойчивый позитивный характер и дают развивающий эффект (Рождественская, 2015).



**Наталья Андреевна Рождественская** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.  
E-mail: NatalyaRo.MSU@yandex.ru

В дальнейшем данный подход был перенесен в сферу коррекции негативных эмоциональных переживаний. Под руководством Н.А. Рождественской и О.Г. Носковой (научный консультант) преподаватель психологии Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова Н.А. Зарембо провела исследование, посвященное изучению условий адаптации к вузовской среде выпускников сельских средних школ (на примере выпускников сельских школ Крайнего Севера). В рамках этого исследования была разработана «Методика формирования приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний», являющаяся модификацией рассмотренной выше методики «Совершенствование стратегий межличностного познания» (Зарембо, 2013).

Как преподаватель и практический психолог, работающий в психологической службе вуза, Н.А. Зарембо обратила внимание на то, что мероприятия, проводимые психологической службой по адаптации студентов к вузовской жизни, оказываются недостаточно эффективными при работе с первокурсниками, поступающими в вуз из сельских районов Крайнего Севера. В частности, по сравнению со студентами, постоянно проживающими в городах, они испытывают значительные трудности в процессе общения со сверстниками и взрослыми людьми, у них преобладают отрицательные эмоции, неадекватные поведенческие реакции, импульсивность, вербальная агрессия или замкнутость. Все это негативно влияет на психологический климат учебных групп и эффективность усвоения студентами учебного материала.

### Этапы исследования

Одной из целей исследования явилось более глубокое изучение проблемы психологической адаптации студентов, до поступления в вуз проживающих в сельской местности, к правилам обучения в вузе и к городской культуре межличностных взаимодействий. В исследовании приняли участие 713 студентов первого курса со всех факультетов ФГА-ОУ «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносо-

ва» (331 девушка и 382 юноши), из них 304 студента из районов Крайнего Севера (167 девушек и 137 юношей).

В аналитическом обзоре литературы рассмотрены исследования, раскрывающие содержание понятия «психологическая адаптация студентов к условиям жизнедеятельности в вузе», сущность, цели и задачи психологического сопровождения студентов в начальный период обучения в высшем учебном заведении.

На основе этого обзора были сформулированы следующие гипотезы. Интегральные показатели психологической адаптации к вузовской жизни у студентов-сельчан значимо ниже, чем у студен-

Мероприятия, проводимые психологической службой по адаптации студентов к вузовской жизни, оказываются недостаточно эффективными при работе с первокурсниками, поступающими в вуз из сельских районов Крайнего Севера. В частности, по сравнению со студентами, постоянно проживающими в городах, они испытывают значительные трудности в процессе общения со сверстниками и взрослыми людьми, у них преобладают отрицательные эмоции, неадекватные поведенческие реакции, импульсивность, вербальная агрессия или замкнутость

тов-горожан. Уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний, показатели коммуникативной компетентности и показатели саморегуляции поведения у первых значимо ниже, чем у вторых. Формирование приема когнитивной переработки негативных эмоциональных переживаний статистически значимо повышает качество коммуникативной компетентности и саморегуляции поведения, а также уровень адаптации к вузовской жизни студентов-первокурсников в целом (Зарембо, 2013, С. 7).

Прием когнитивной переработки эмоциональных переживаний включает: осознание появившегося негативного переживания, анализ причин его появления, осознание ответной поведенческой реакции и деструктивных когнитивных установок, порождающих и усиливающих негативную эмоцию, прогнозирование последствий их воздействия, изменение деструктивных установок и ослабление негативных переживаний, корректировку поведения (Зарембо, 2013, С. 13). Такой метод коррекции негативных эмоциональных состояний представлен в работах зарубежных авторов теории когнитивной психотерапии

(Бек, 2006; Бернс, 1995; Эллис, 2002), а также в трудах отечественных психологов (Писаренко, 1986; Холмогорова, 1996; Орлов, 2006).

В исследовании были использованы следующие методики: «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р. Даймонд) (Диагностика ..., 2002), «Стиль саморегуляции поведения» (Моросанова, 2004), «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (Куницына и др., 2001), «Анкета для выявления типичных адаптационных трудностей студентов-первокурсников» (Зарембо, 2013); «Оценка освоения приема когнитивной переработки эмоцио-

нальных переживаний» (Зарембо, 2013), «Методика формирования приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний» Н.А. Зарембо – модификация методики «Методика совершенствования стратегий межличностного познания» Н.А. Рождественской (Зарембо, 2013).

Для исследования статистической значимости различий, использовался критерий t-Стьюдента. В случае неоднородности дисперсий применялся критерий U Манна-Уитни. Множественный регрессионный анализ был использован для исследования взаимодействия переменных.

Результаты первого констатирующего эксперимента показали, что первокурсники, которые были выходцами из сельской местности, в три раза чаще, чем студенты-горожане демонстрировали невысокий уровень психологической адаптации ( $p=0,000$ ) и уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний. Показатели коммуникативной компетентности и саморегуляции поведения у них также были значимо ниже, чем у студентов-горожан ( $p<0,01$ ).

Регрессионный анализ показал, что на зависимую переменную «уровень

психологической адаптации к условиям вуза» одновременно оказывают влияние три независимые переменные: «уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний», «общий уровень саморегуляции поведения» и «коммуникативная компетентность» (критерий Фишера  $F = 124,799, p \leq 0,000$ ). Данная модель объясняет 46,9% дисперсии зависимой переменной. Вес независимых переменных представлен  $\beta$  коэффициентом:  $\beta = 0,358, \beta = 0,240, \beta = 0,107$ .

Зависимая переменная «уровень саморегуляции поведения» в соответствии с показателями коэффициента  $\beta$  характеризуется весом таких независимых переменных, как «уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний» ( $\beta = 0,448$ ) и «коммуникативная компетентность» ( $\beta = 0,464$ ). Зависимая переменная «уровень коммуникативной компетентности» также характеризуется двумя независимыми переменными: «уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний» ( $\beta = 0,408$ ) и «общий уровень саморегуляции поведения» ( $\beta = 0,318$ ).

Переменная «прием когнитивной переработки негативных эмоциональных переживаний» является фактором, оказывающим влияние на показатели вузовской адаптации, коммуникативной компетентности и саморегуляции поведения, при этом две последние характеристики, в свою очередь, также воздействуют на адаптационный процесс. Таким образом, полученные результаты подтвердили правомерность выдвинутой гипотезы, что формирование приема когнитивной переработки негативных эмоциональных переживаний статистически значимо воздействует на качество коммуникативной компетентности, саморегуляции поведения и адаптации к вузовской жизни студентов-первокурсников в целом.

В свете выше сказанного была создана «Методика формирования приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний». Совокупность умений, входящих в прием когнитивной переработки эмоциональных переживаний, составляет обобщенную ориентировочную основу действия, направлен-

ного на нормализацию эмоционального состояния, устранение или ослабление негативных эмоциональных переживаний и выбор адекватного способа поведения.

#### Мотивационный этап

**Инструкция:** «Сейчас Вы будете знакомиться с жизненными ситуациями, в которых многие из нас испытывают негативные эмоциональные переживания. После ознакомления с каждой ситуацией, попробуйте определить и описать эмоцию, которая возникает у ее героя, особенности его негативных мыслей и поведения в данной ситуации, спрогнозируйте их последствия. Попробуйте описать такие рассуждения героя ситуации, которые бы помогли ему нормализовать эмоциональное состояние и выбрать более правильный способ поведения».

В ходе выполнения задания психолог фиксирует способность респондентов использовать прием когнитивной переработки эмоциональных переживаний, записывая все ответы в свой блокнот. После выполнения всех заданий они знакомятся с приемом когнитивной переработки эмоциональных переживаний.

#### Этап усвоения схемы ООД

Респондентам раздаются учебные карты, содержащие информацию о компонентах приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний, выступающего в качестве ориентировочной основы анализа негативных эмоциональных переживаний. Сначала респонденты знакомятся с учебной картой. Далее психолог подробно объясняет, как прием когнитивной переработки эмоциональных переживаний следует применять. Психолог вновь возвращается к заданию, использованному на предшествующем этапе, и, комментируя неправильные ответы респондентов, на конкретных примерах и с опорой на учебную карту, раскрывает логику применения приема. Затем рассматривается следующая ситуация, процедура повторяется вновь. Так происходит до тех пор, пока респонденты не освоят алгоритм применения формируемого у них приема. При этом в любой момент они мо-

гут использовать учебную карту (по терминологии П.Я. Гальперина, схему ООД).

#### Этап отработки схемы ООД

1. Анализ новых ситуаций (задач-казусов) с опорой на учебную карту

После уяснения респондентами системы знаний, содержащихся на карте, им предъявляются новые ситуации с описанием героев, переживающих негативные эмоции, и предлагаются обстоятельства, которые могли бы обусловить их появление. Далее психолог предлагает студентам дать другую интерпретацию обстоятельств, используя знания, изложенные в учебной карте. При этом цель психолога заключается уже не в том, чтобы обеспечить понимание сущности приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний, чем он занимался на этапе уяснения схемы ООД, а в том, чтобы респонденты давали правильные, полные и развернутые ответы. Постепенно респонденты запоминают содержание учебных карт и перестают пользоваться ими, переходя на следующий этап.

2. Анализ новых учебных ситуаций без опоры на учебную карту

Респонденты начинают действовать без опоры на карту. Затем психолог вводит новые задания. Он предъявляет респондентам новую ситуацию и сам интерпретирует поведение героя, используя ошибочную стратегию объяснения негативных эмоциональных переживаний (НЭП). Респонденты должны объяснить, какие ошибки допускает психолог, и как правильно интерпретировать поступки персонажей. Постепенно ответы сворачиваются и становятся все менее и менее многословными.

3) Свернутый анализ учебных ситуаций  
В заключение респондентам предлагается прослушать ситуацию и указать на ошибки интерпретации. При этом развернутые комментарии не требуются.

Следует подчеркнуть, что, благодаря организации процесса формирования по методу П.Я. Гальперина, входящие в его состав умственные действия приобретают такие свойства, как дифференцированность, обобщенность, ав-

томатизированность, сознательность и прочность.

На начальных этапах формирования приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний за действиями респондентов осуществлялся пооперационный контроль. На последующих этапах контроль проводился по конечному продукту. Кроме того, большое значение придавалось индивидуальному контролю на внешнеречевом этапе. Каждый респондент получал персональное задание, которое он должен был выполнить в письменной форме и переслать по электронной почте преподавателю, что дало возможность определять уровень освоения каждого компонента, входящего в прием переработки негативных переживаний, и при необходимости корректировать его.

Развивающий эксперимент показал, что такой контроль усвоения когнитивных умений студентов гораздо эффективнее, чем контроль выполнения письменных заданий на бумажном носителе. В частности, это объясняется тем, что электронная переписка для современных студентов является привычной формой общения. С ее помощью между учителем и учеником налаживается систематическое взаимодействие, и у студентов возникает чувство уверенности во внимательном, уважительном и серьезном отношении преподавателя к ним. Важно, что студенты начинают больше доверять преподавателю и делиться своими переживаниями. Это оказывает дополнительное позитивное воздействие на усвоение приема переработки негативных чувств и адаптацию студентов к межличностным взаимодействиям в вузе в целом.

Несмотря на то, что предложенная методика позволяет достигать высоких результатов в усвоении приема когнитивной переработки негативных эмоциональных переживаний, для перестройки достаточно большого числа разнообразных деструктивных установок людей этого недостаточно. Увеличивать объем работы на каждом из этапов не представляется возможным, т.к. это делает процесс усвоения рутинным, неинтересным и, в конце концов, малоэффективным. Для достижения требуемого эффекта студентам предлагалось вести дневники, в которых они должны

были анализировать негативные эмоции (стыд, гнев, чувство вины, ревность, обиду, зависть) на своих собственных примерах и примерах других людей, используя прием когнитивной переработки эмоциональных переживаний. (Техника ведения дневников, в частности, эффективно используется в когнитивной психотерапии).

**Ведение дневников дало позитивные**

Развивающий эксперимент показал, что контроль усвоения когнитивных умений студентов гораздо эффективнее, чем контроль выполнения письменных заданий на бумажном носителе. В частности, это объясняется тем, что электронная переписка для современных студентов является привычной формой общения

результаты – студенты фиксировали деструктивные установки, более тщательно проводили анализ переживаний, более глубоко разбирались в сути изучаемого приема. На основе знаний о приеме когнитивной переработки негативных переживаний они писали небольшие эссе на темы: «Размышление об обидах»; «Размышление о вине»; «Размышление о стыде»; «Размышление о ревности»; «Размышление о зависти»; «Размышление о гневе». Каждый дневник состоял из двух частей: теоретической, в которую входили теоретические знания о данной эмоции, и операционной, включающей сведения о приемах преодоления негативных эмоциональных переживаний. Чаще всего студенты, описывая свои собственные переживания, негативным установкам противопоставляли установки рациональные и позитивные, ослабляющие воздействие негативных эмоций.

Поэтапное формирование приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний и работа с дневниками органично вошли в программу психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников.

### Результаты формирующего эксперимента

Математическая обработка данных, полученных после проведения формирующего эксперимента, позволила сделать следующие выводы. По всем исследуемым переменным: уровень вузовской адаптации, коммуникативная компе-

тентность, саморегуляция поведения, уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний установлены статистически значимые различия (от  $p \leq 0,008$  до  $p \leq 0,000$ ). По этим же параметрам выявлены достоверные различия между студентами контрольной и экспериментальной групп (от  $p \leq 0,001$  до  $p \leq 0,000$ ).

**Множественный регрессионный ана-**

лиз данных, полученных после формирующего эксперимента, показал, что независимые переменные «уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний», «общий уровень саморегуляции поведения», «коммуникативная компетентность» совместно оказывают влияние на зависимую переменную «уровень психологической адаптации к условиям вуза» (критерий Фишера  $F = 73,813$ ,  $p \leq 0,000$ ). Данная модель объясняет 41% дисперсии зависимой переменной. Вес независимых переменных «уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний», «общий уровень саморегуляции поведения», «уровень коммуникативной компетентности» характеризуют следующие значения  $\beta$ -коэффициента:  $\beta = 0,348$ ,  $\beta = 0,276$ ,  $\beta = 0,132$  соответственно.

Регрессионный анализ также показал, что переменная «уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний» влияет на зависимые переменные «саморегуляция поведения» и «коммуникативная компетентность». Данная модель позволяет объяснить 45,6% и 43,9% дисперсии зависимых переменных, соответственно (критерий Фишера  $F = 133,455$ ,  $p \leq 0,000$  и критерий Фишера  $F = 124,790$ ,  $p \leq 0,000$ ). При этом для зависимой переменной «уровень саморегуляции поведения» вес имеют независимые переменные «уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний», «коммуникативная компетентность» ( $\beta = 0,291$ ,  $\beta = 0,477$  соответственно), для

зависимой переменной «уровень коммуникативной компетентности» – независимые переменные «уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний», «общий уровень саморегуляции поведения» ( $\beta=0,252$ ,  $\beta=0,492$  соответственно).

Сравнение данных регрессионного анализа, полученных до и после формирующего эксперимента, показывает, что воздействие на уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний влияет на повышение показателей саморегуляции поведения, коммуникативной компетентности и адаптации студентов к жизни вуза в целом.

## Заключение

1. Анализ теоретических и эмпирических исследований, посвященных

проблеме исследования, показал, что специалисты рассматривают психологическую адаптацию студентов к обучению в вузе как феномен, обусловленный саморегуляцией поведения, коммуникативной компетентностью и умением преодолевать негативные эмоциональные переживания.

2. В констатирующем эксперименте показано, что студенты, до поступления в вуз проживавшие в сельской местности, статистически значимо отличаются от студентов-горожан низкими показателями вузовской адаптации по всем вышеперечисленным параметрам.

3. В результате проведения развивающего эксперимента, посвященного обучению первокурсников-сельчан приему когнитивной переработки эмоциональных переживаний, у участников экспериментальной груп-

пы значимо возрастают показатели изучаемых переменных. В контрольной группе значимые изменения не установлены.

4. Развивающий эксперимент также показал, что освоение приема когнитивной переработки негативных эмоциональных переживаний играет ведущую роль в психологической адаптации студентов к обучению в вузе. Данный прием выступает как независимая переменная по отношению к трем зависимым: психологической адаптации в целом, саморегуляции поведения и коммуникативной компетентности.

5. Развивающий эксперимент, построенный в соответствии с требованиями теории П.Я. Гальперина, еще раз подтвердил высокую эффективность методики, разработанной ученым, и показал, что ее потенциальные возможности еще далеко не исчерпаны.

## Литература:

Бек Дж.С. Когнитивная терапия: полное руководство. – Москва : Вильямс, 2006. – 400 с.

Бернс Д.Д. Хорошее самочувствие: новая терапия настроений / пер. с англ. Л. Славина. – Москва : Вече, Персей, АСТ, 1995. – 400 с.

Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – Москва : Знание, 1983. – 96 с.

Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – Москва : Изд-во Московского университета, 1985. – 45 с.

Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – Москва : Изд-во Московского университета, 1981. – С. 97–101.

Зарембо Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение трудностей вузовской адаптации выпускников средних сельских школ : диссертация ... канд. психол. наук. – Москва : МГУ, 2013. – 240 с.

Ильясов И.И. Структура процесса учения. – Москва : МГУ, 1986. – 200 с.

Карабанова О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 73–82.

Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.

Лидерс А.Г., Фролов Ю.И. Метод планомерного формирования в истории отечественной психологии // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 2. – С. 60–67.

Матюшкин А.М. Мышление как разрешение проблемных ситуаций. – Москва : КДУ, 2009. – 190 с.

Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) : руководство. – Москва : Когито-Центр, 2004. – 44 с.

Орлов Ю.М. Оздоровляющее (саногенное) мышление / сост. А.В. Ребенок. – Москва : Слайдинг, 2006. – 96 с.

Писаренко В.М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости // Психологический журнал. – 1986. – № 1. – С. 62–72.

Рождественская Н.А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков. – Москва : Генезис, 2015. – 216 с.

Рождественская Н.А. Способы межличностного познания: психолого-педагогический аспект. – Москва : ПЭР СЭ, 2004. – 282 с.

Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ. – Москва : Изд-во Московского университета, 1980. – 47 с.

Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – Москва : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – С. 193–197.

Холмогорова А.Б. Философско-методологические аспекты когнитивной психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. – 1996. – № 3. – С. 7–28.

Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход. – Санкт-Петербург : Сова; Москва : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.

Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2000) Reflexive methodology: New vistas for qualitative research. London: Sage.

Arnold, J., Edwards, T., Hooley, N., & Williams, J. (2012) Conceptualising teacher education and research as “Critical Praxis”. *Critical Studies in Education*, 53(3), 281–295. doi: 10.1080/17508487.2012.703140

- Bartlett, L. (1990) Teacher development through reflective teaching. In *Second Language Teacher Education*. eds. J. Richards and D. Nunan. New York: Cambridge University Press.
- Beck JS. (2011) Cognitive behavior therapy: Basics and beyond (2nd ed.), New York, NY. The Guilford Press, 19–20.
- Beck, A.T. & Weishaar, M.E. (1995) Cognitive therapy. In R.J. Corsini & D. Wedding (Eds.) *Current psychotherapies*. Itasca IL, Peacock.
- Blumberg, P. (2000) Evaluating the evidence that problem-based learners are self-directed learners: A review of the literature. In D. H. Evensen & C. E. Hmelo (Eds.) *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 199–226.
- Boud, D., & Walker, D. (1998) Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191–206. doi: 10.1080/03075079812331380384
- Burns, D.D. (1980) Feeling good: The new mood therapy. New York, Signet.
- Ellis A. (1995) Rational-emotive therapy. In R.J. Corsini & D. Wedding (Eds.) *Current psychotherapies*. Itasca IL: Peacock, 162–196.
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N.D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011) The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition* 120 (3), 322–330. doi: 10.1016/j.cognition.2010.10.001
- Brookfield, S. (1995). The getting of wisdom: What critically reflective teaching is and why it's important. In S. Brookfield (Ed.) *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Cole, A.L. & Knowles, L.G. (2000) Researching Teaching: Exploring teacher development through reflexive inquiry. Boston: Allyn and Baco.
- Craig, C. J. (2010) Reflective practice in the profession: Teaching. In N. Lyons (Ed.) *Handbook of reflective inquiry: Mapping a way of knowing for the profession Reflective Inquiry*. New York6 Springer. doi: 10.1007/978-0-387-85744-2\_10
- De Grave, W.S., Boshuizen, H. P. A., & Schmidt, H. G. (1996). Problem-based learning: Cognitive and metacognitive processes during problem analysis. *Instructional Science*, 24, 321–341. doi: 10.1007/BF00118111
- Ellis, A. (1995). Rational-emotive therapy. In R.J. Corsini & D. Wedding (Eds.) *Current psychotherapies 5th ed.* Itasca IL, Peacock, 162–196.
- Ellis, A. (1993). Changing rational emotive therapy (RET) to rational emotive behavior therapy (REBT). *Behavior Therapist*, 16, 257–258.
- Hackney, H. & Cormier, L. S. (1996). *The professional counselor: A process guide to helping*. 3rd ed. Boston, Allyn & Bacon.
- Haenen, J. (1996). Piotr Gal'perin: Psychologist in Vygotsky's footsteps. Commack, NY, Nova Science Publishers.
- Holdcn, J. A. (1993b). *Learning module: Cognitive counseling*. Denton TX: Author.
- Margeston, D. (2001, 29 September). Can all education be problem-based: can it afford not to be? Problem-based Learning Forum. Hong Kong Centre for Problem-Based Learning.
- Merrill, M.D. (2007). A task-centered instructional strategy. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 33–50.
- Rogers, Carl R., & Rosalind F. Dymond (eds.) (1954) *Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rozhdestvenskaya, N. (2010) Interpersonal Cognition and Methods of its Development in Future Teachers. *Psychology in Russia. State of the Art. Scientific Yearbook*, 3, 525–540.
- Savin-Baden, M. (2000) Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories. Buckingham: SRHE and Open University.
- Talyzina, N. (1981) The psychology of learning. Moscow, Progress.
- Wilkerson, LuAnn & Gijsselaers W.H. (Eds.) (1996) Bringing problem-based learning to higher education. *New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco. Jossey-Bass, 68.

## References:

- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2000) Reflexive methodology: New vistas for qualitative research. London: Sage.
- Arnold, J., Edwards, T., Hooley, N., & Williams, J. (2012) Conceptualising teacher education and research as “Critical Praxis”. *Critical Studies in Education*, 53(3), 281–295. doi: 10.1080/17508487.2012.703140
- Bartlett, L. (1990) Teacher development through reflective teaching. In *Second Language Teacher Education*. eds. J. Richards and D. Nunan. New York: Cambridge University Press.
- Beck JS. (2011) Cognitive behavior therapy: Basics and beyond (2nd ed.), New York, NY. The Guilford Press, 19–20.
- Beck, A.T. & Weishaar, M.E. (1995) Cognitive therapy. In R.J. Corsini & D. Wedding (Eds.) *Current psychotherapies*. Itasca IL, Peacock.
- Beck, J.S. (2006) Cognitive therapy: complete guidance. Moscow, «Vil'yams», 400.
- Blumberg, P. (2000) Evaluating the evidence that problem-based learners are self-directed learners: A review of the literature. In D. H. Evensen & C. E. Hmelo (Eds.) *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 199–226.
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N.D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011) The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition* 120 (3), 322–330. doi: 10.1016/j.cognition.2010.10.001
- Boud, D., & Walker, D. (1998) Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191–206. doi: 10.1080/03075079812331380384
- Brookfield, S. (1995). The getting of wisdom: What critically reflective teaching is and why it's important. In S. Brookfield (Ed.) *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Brushlinsky, A.V. (1983) Psychology of thinking and problem training. Moscow, Znanie, 96.
- Burns, D.D. (1980) Feeling good: The new mood therapy. New York, Signet.
- Burns, D.D. (1995) Well-being: New therapy of moods. Moscow, Veche, Perseus, AST, 400.
- Cole, A.L. & Knowles, L.G. (2000) Researching Teaching: Exploring teacher development through reflexive inquiry. Boston: Allyn and Baco.

- Craig, C. J. (2010) Reflective practice in the profession: Teaching. In N. Lyons (Ed.) *Handbook of reflective inquiry: Mapping a way of knowing for the profession Reflective Inquiry*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-0-387-85744-2\_10
- De Grave, W.S., Boshuizen, H. P. A., & Schmidt, H. G. (1996). Problem-based learning: Cognitive and metacognitive processes during problem analysis. *Instructional Science*, 24, 321–341. doi: 10.1007/BF00118111
- Ellis A. (1995) Rational-emotive therapy. In R.J. Corsini & D. Wedding (Eds.) *Current psychotherapies*. Itasca IL: Peacock, 162–196.
- Ellis, A. (1993). Changing rational emotive therapy (RET) to rational emotive behavior therapy (REBT). *Behavior Therapist*, 16, 257–258.
- Ellis, A. (1995). Rational-emotive therapy. In R.J. Corsini & D. Wedding (Eds.) *Current psychotherapies 5th ed.* Itasca IL, Peacock, 162–196.
- Ellis, A. (2002) Humanistic Psychotherapy: Rational emotional approach. St. Petersburg, Sova; Moscow, EKSMO-Press, 272.
- Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V., & Manuylov, G.M. (2002) Diagnostics of social psychological adaptation (K. Rogers, R. Diamond). [*Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp*]. Moscow, Izdatel'stvo Instituta of Psikhoterapii, 193–197.
- Galperin, P. Ya. (1985) Teaching methods and child mental development. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 45.
- Galperin, P.Ya. (1981) On the method of gradual development of intellectual activity. [*Khrestomatiya po vozrastnoy i pedagogicheskoy psikhologii*]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 97–101.
- Hackney, H. & Cormier, L. S. (1996). The professional counselor: A process guide to helping. 3rd ed. Boston, Allyn & Bacon.
- Haenen, J. (1996). Piotr Gal'perin: Psychologist in Vygotsky's footsteps. Commack, NY, Nova Science Publishers.
- Holdcn, J. A. (1993b). Learning module: *Cognitive counseling*. Denton TX: Author.
- Ilyasov, I.I. (1986) Structure of the learning process. Moscow, MGU. 200.
- Karabanova, O.A. (2012) Orienting image in the structure of the social situation of child development: from L.S. Vygotsky to P.Ya. Galperin. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Ser. 14. Psychology, 4, 73–82.
- Kholmogorova, A.B. (1996) Philosophical and methodological aspects of cognitive psychotherapy. [*Moskovskiy psikhoterapevticheskiy zhurnal*], 3, 7–28.
- Kunitsyna, V.N., Kazarinova, N.V., & Pogolsha, V.M. (2001) Interpersonal communication. St. Petersburg, Piter, 544.
- Liders, A.G., & Frolov, Yu.I. (2006) The method of gradual development in the history of Russian psychology. [*Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*], 2, 60–67.
- Margeston, D. (2001, 29 September). Can all education be problem-based: can it afford not to be? Problem-based Learning Forum. Hong Kong Centre for Problem-Based Learning.
- Matyushkin, A.M. (2009) Thinking as resolving problem situations. Moscow, KDU, 190.
- Merrill, M.D. (2007). A task-centered instructional strategy. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 33–50.
- Morosanova, V.I. (2004) Questionnaire «Style of Behaviour Self-Regulation» (SMPM): Management. Moscow, Kogito-Tsentr, 44.
- Orlov, Yu.M. (2006) Healthy (sanogenic) thinking. Series: Management of behaviour. Book 1. 2-nd ed. Moscow, Slayding, 96.
- Pisarenko, V.M. (1986) The role of the mind in providing emotional stability. [*Psikhologicheskii zhurnal*], 1, 62–72.
- Rogers, Carl R., & Rosalind F. Dymond (eds.) (1954) *Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rozhdestvenskaya, N. (2010) Interpersonal Cognition and Methods of its Development in Future Teachers. *Psychology in Russia. State of the Art. Scientific Yearbook*, 3, 525–540.
- Rozhdestvenskaya, N.A. (2004) Methods of interpersonal cognition: the psychological and pedagogical aspect. Moscow, PER SE, 282.
- Rozhdestvenskaya, N.A. (2015) Deviant behaviour and prevention in adolescents. Moscow, Genesis, 216.
- Savin-Baden, M. (2000) *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*. Buckingham: SRHE and Open University.
- Talyzina, N. (1981) *The psychology of learning*. Moscow, Progress.
- Talyzina, N.F. (1980) *The methodology of compiling training programs*. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 47.
- Wilkerson, LuAnn & Gijsselaers W.H. (Eds.) (1996) *Bringing problem-based learning to higher education. New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco. Jossey-Bass, 68.
- Zaremba, N.A. (2013) Psychological and pedagogical support of the difficulties of university adaptation of graduates of secondary rural schools. Ph.D. in Psychology. Moscow, MGU. 240.

Оригинальная статья / Original Article

УДК 159.9.072, 159.923, 159.922  
doi: 10.11621/npj.2017.0314

# Идеалы и антиидеалы учащихся основной и старшей школы

В.С. Собкин, Е.А. Калашникова

Центр социологии образования Института управления образованием РАО, Москва, Россия

Поступила: 30 июня 2017/ Принята к публикации: 12 июля 2017

## Ideals and anti-ideals students of the basic and senior school

Vladimir S. Sobkin\*, Ekaterina A. Kalashnikova

Center for Sociology of Education Institute of Education Management of the PAE

\* Corresponding author E-mail: sobkin@mail.ru

Received: June 30, 2017 / Accepted for publication: July 12, 2017

Статья посвящена исследованию представлений об идеалах и антиидеалах учащихся основной и старшей школы. Их изучение представляется актуальным в связи с особенностями социализации современного подростка в контексте современных социокультурных реалий. Обострение политической ситуации в стране и мире, политизация СМИ и общества в целом, внедрение информационных технологий в различные сферы жизни, «вестернизация» культурных ценностей и информационной среды, смещение акцентов в поло-ролевой идентификации, оказывает существенное влияние на формирование мировоззрения учащихся, на выбор ими значимых ориентиров, социальных образцов. В связи с этим целью данного исследования являлось изучение гендерной специфики и возрастной динамики значимости различных групп персоналий, относящихся к сферам политической и духовной культуры в структуре идеалов и антиидеалов современных подростков.

Основываясь на данных контент-анализа анкетного опроса 2 273 учащихся 5–11 классов, рассматриваются гендерная специфика и возрастная динамика значимости различных групп персоналий в структуре идеалов и антиидеалов современных подростков. Характеризуются особенности структуры идеалов и антиидеалов мальчиков и девочек, складывающиеся под влиянием фактора полоролевой идентификации. Проводится анализ групп идеалов и антиидеалов учащихся в зависимости от их принадлежности к отечественной и зарубежной культурам.

Показано, что представления учащихся об идеалах и антиидеалах имеют смешанную структуру, где доминируют персоналии реальных людей по сравнению с образами (героями произведений литературы, кино, мультфильмов). Для мальчиков значима сфера политической культуры и идеологии (политики, исторические деятели), где представлены мужские персоналии. Для девочек, помимо политики, более значима литературно-художественная сфера (писатели и актеры кино), где с возрастом доля мужских персоналий существенно возрастает.

Анализ идеалов и антиидеалов представленности «мужских» и «женских» персонажей в литературно-художественной сфере позволил подтвердить тенденцию, выявленную в предыдущих исследованиях: с возрастом девочки все больше строят образ себя на позитивных образцах, выбирая «женские» персонажи в качестве идеальных образцов. «Мужские» же персонажи чаще упоминаются девочками среди антиидеалов.

**Ключевые слова:** идеалы, антиидеалы, контент-анализ, современный подросток, гендерная специфика, возрастная динамика, «мужские» «женские» персоналии, персоналии отечественной и зарубежной культур.

The paper is devoted to the study of representations of the ideals and anti-ideals in secondary and high schools students. The study is important due to connection with the peculiarities of modern adolescent socialization in the context of contemporary social cultural realities. Shaping the world view in students is significantly influenced by the choice of values and the social role model. In this regard, the aim of this study was to examine gender and age dynamics of different groups of personalities related to the politics and spiritual culture in the structure of ideals and anti-ideals in modern adolescents. Aggravation of the internal and external political situation, politically-oriented media content and society as a whole, the introduction of information technologies in various spheres of life, the «western» background of cultural values and information environment, the shift of sex-role identification has a significant influence on gender-specific and age-specific dynamics and significance of different groups of personalities in the structure of ideals and anti-ideals in modern adolescents are based on the data of content analysis and a questionnaire survey of 2,273 students, grades 5–11. The features of the structure of ideals and anti-ideals of boys and girls, which are formed under the influence of gender identification are characterized.

The analysis of the students' groups of ideals and anti-ideals is held depending on their belonging to the Russian and foreign cultures.

The students' representations of the ideals and anti-ideals are of a mixed structure, dominated by the personalities of the real people in comparison with the images (characters of works of literature, cinema, cartoons). The sphere of political culture and ideology (politicians, historical figures) that presents male personalities is significant for boys. For girls, besides politics, the literary field (writers and movie actors) is more important, where the proportion of male staff increases substantially when getting on years. Analysis of ideals and anti-ideals representation of «male» and «female» characters in the literary and artistic field has allowed to confirm the trend identified in previous studies: getting on years girls more and more build an image of themselves in positive samples, choosing the «female» characters as perfect role model. The «male» characters are often referred by girls among their anti-ideals.

**Keywords:** ideals, anti-ideals, content analysis, modern adolescent, gender specific, age dynamics, «male» «female» personalities, personalities of domestic and foreign cultures.

*«Человек не ограничен индивидуальным опытом, он усваивает и использует общественный опыт той социальной группы, внутри которой он воспитывается и живет».*

П.Я. Гальперин

Статья посвящена представлению об идеалах и антиидеалах учащихся основной и старшей школы (с 5-го по 11 классы).

Изучению проблемы формирования представлений об идеалах посвящено большое количество отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований (Божович, 2008; Кон, 1980; Эльконин, 1971; Эриксон, 2006; Корчак,

Бовская, 2011; Разуваева, Шевченко, 2015; Рубинштейн, 1989; Собкин, 1997). Изучались различные аспекты проблемы формирования представлений об идеалах: возрастная динамика содержания, строения и функций идеалов (Божович, 1979), представленность конкретных литературных персонажей в структуре идеалов и антиидеалов современного подростка (Собкин, Буреломова, 2011), мнения под-

ные технологии повсеместно внедряются в различные сферы жизни, в условиях «вестернизации» культурных ценностей и информационной среды смещаются акценты поло-ролевой идентификации (Марцинковская, Дубовская, 2011; Карabanова, 2010). Обострение политической ситуации в стране и мире, политизация СМИ и общества в целом влияют на формирование мировоззрения учащихся, на выбор ими ценностных ориентиров, социальных образцов. Все это обуславливает актуальность изучения представлений об идеалах и антиидеалах у современных учащихся основной и старшей школы.

Настоящая работа является продолжением исследований, проведенных в Центре социологии образования ФГБНУ «ИУО РАО» в рамках проекта «Социологический портрет современного ребенка на разных этапах социализации» (Собкин, 1997, 2007, 2016; Собкин, Писарский, 1992а,б; Собкин и др., 2005; Собкин, Буреломова, 2011; Собкин, Смылова, Буреломова, 2011; Собкин, Мнацаканян, 2016, 2015; Собкин, Калашникова, 2017).

В 2016 г. сотрудниками Центра был проведен опрос 2273 учащихся основной и старшей школы: 5 класс – 615 человек (27,1%), 7 класс – 692 человека (30,4%), 9 класс – 633 человека (27,8%) и 11 класс – 333 человека (14,7%). Среди них 1087 мальчиков (47,8%) и 1186 девочек (52,2%).

Анкета содержала 75 вопросов, среди которых имелось два открытых вопроса: «Кого из героев книг, фильмов, деятелей культуры, интернет-сферы и шоу-бизнеса, политиков или общественных деятелей Вы могли бы назвать своим «идеалом»? и «Кого из героев книг, фильмов, деятелей культуры, интернет-сферы и шоу-бизнеса, политиков или общественных деятелей Вы могли бы назвать своим «антиидеалом»? При этом количество персоналий, которых могли назвать респонденты, не ограничивалось.

Всего было получено 7176 ответов школьников на вопрос об идеалах. В процессе обработки фиксировались персоналии, названные респондентами два

На протяжении последних десятилетий социальная ситуация развития современных учащихся стремительно меняется. Идет модернизация содержания школьного образования, информационные технологии повсеместно внедряются в различные сферы жизни, в условиях «вестернизации» культурных ценностей и информационной среды смещаются акценты поло-ролевой идентификации

1980). В этих работах было показано, что в подростковом и юношеском возрастах большое значение для личностного развития, становления мировоззрения, построения жизненных и профессиональных планов имеют идеалы, задающие ценностные и нравственные ориентиры (Божович, 1968; Выготский, 1984, 1983; Гальперин, 1999; Карabanова, 2010; Кон, 1989; Корчак, 1980; Марцинковская, Ду-

ростков о политических лидерах (Собкин, Мнацаканян, 2016), влияние степени осознанности идеалов на развитие и регуляцию поведения личности (Разуваева, Шевченко, 2015) и др.

На протяжении последних десятилетий социальная ситуация развития современных учащихся стремительно меняется. Идет модернизация содержания школьного образования, информацион-



**Владимир Самуилович Собкин** – доктор психологических наук, академик РАО, руководитель Центра социологии образования Института управления образованием РАО  
E-mail: sobkin@mail.ru



**Екатерина Александровна Калашникова** – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Центра социологии образования Института управления образованием РАО  
E-mail: 5405956@mail.ru

раза и более. Таким образом, было учтено 5128 ответов, что составило 71,5% от всех голосов. В результате чего получен список идеалов, состоящий из 668 персоналий. С помощью процедуры контент-анализа данный список был распределен по группам: «политики», «исторические деятели», «писатели», «ближайшее окружение», «представители молодежной субкультуры», «медийные лица», «актеры кино», «эстрадные исполнители», «спортсмены», «представители религии», «сам для себя идеал», «антикультура». Эти группы объединили в обобщенный блок «реальные люди». Еще один блок «образы» образовали группы: «герои литературы», «герои кино», «герои мультфильмов» и «герои экранизированных литературных произведений».

Обработка вопроса об антиидеалах проводилась по аналогичной схеме. Здесь было получено 5684 ответа. Учтено 4305 ответов, что составляет 75,7% от всех голосов. Список из 395 персоналий антиидеалов был распределен по аналогичным группам и объединен в аналогичные блоки.

В процессе обработки данных был также выделен блок «отказ от ответа», куда вошли группы ответов с неопределенным содержанием: «нет идеалов/антиидеалов» или «затрудняюсь с ответом».

Исследование проводилось в два этапа. На первом – проводился анализ общей структуры идеалов и антиидеалов учащихся относительно обобщенных блоков «реальные люди» и «образы» с учетом пола и возраста респондентов. Подчеркнем, что в данном случае нас интересовало соотношение именно «реальных людей» и «образов» в структурах идеалов и антиидеалов подростков. Поэтому обсчет данных проводился относительно общего числа учтенных ответов (5128 в идеалах и 4305 в антиидеалах). На втором этапе, проводился более детальный анализ внутри каждого блока относительно гендерной и возрастной специфики выделенных групп. На этом этапе обсчет проводился относительно поданных голосов респондентов за представителей соответствующей группы относительно общего числа респондентов в соответствующих подвыборках. В идеалах процент подсчитывался от 2052 респондентов, в антиидеалах – от 1981.

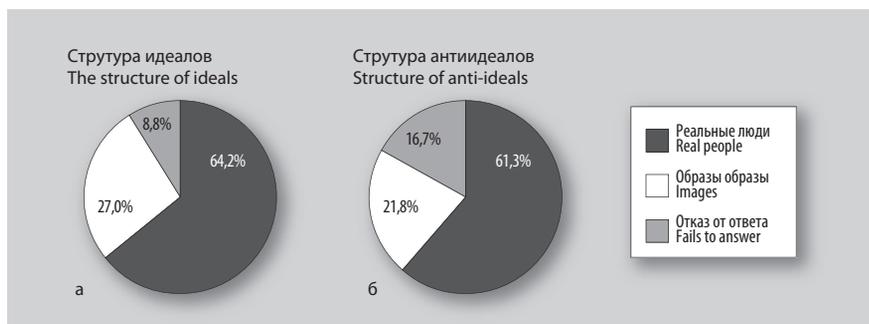


Рис. 1 (а, б). Структура идеалов и антиидеалов учащихся основной и старшей школы (%)

Fig. 1 (a, b). The structure of ideals and anti-ideals of students in secondary and high schools (per cent)

В данной статье дается характеристика идеалов и антиидеалов подростков в зависимости от пола и возраста респондентов:

- приведены результаты анализа представлений об идеалах и антиидеалах в обобщенных блоках «реальные люди» и «образы»;
- дается анализ представленности «мужских» и «женских» персоналий в обобщенных блоках структуры идеалов и антиидеалов;
- показано соотношение различных групп персоналий в структуре обобщенных блоков «реальные люди» и «образы» в идеалах и антиидеалах учащихся;
- охарактеризована структура идеалов и антиидеалов в зависимости от их принадлежности к отечественной и зарубежной культурам.

### Результаты анализа представлений об идеалах и антиидеалах в обобщенных блоках

Анализ полученных данных показал, что в структуре идеалов современного подростка блок «реальные люди» занимает 64,2%, а блок «образы» – 27,0%. Блок «отказ от ответа» составил всего 8,8%. Сходную структуру имеют и антиидеалы: блок «реальные люди» – 61,3%, блок «образы» – 21,8%. Заметим, что блок «отказ от ответа» в структуре антиидеалов занимает вдвое больше места, чем такой же блок в структуре идеалов – 16,9%. Эти данные представлены на рисунках 1 а, б.

В целом полученные данные позволяют сделать следующие выводы. Во-первых, зона позитивных социальных образ-

цов превалирует в массовом сознании учащихся основной и старшей школы по сравнению с антиидеалами. Подростки называют их значительно чаще и здесь гораздо меньше отказов от ответа. Во-вторых, в структуре как идеалов, так и антиидеалов «реальные люди» явно доминируют по сравнению с «образами» (литературными персонажами, героями кино и т.п.).

Результаты анализа гендерно-возрастной динамики значимости блоков «реальные люди» и «образы» в структуре идеалов и антиидеалов подростков представлены на рисунке 2 (а, б).

Как видно из рисунков 2а и 2б, возрастная динамика структуры идеалов и антиидеалов у мальчиков и девочек имеет сходный характер: с возрастом последовательно увеличивается доля «реальных людей» и сокращается доля «образов». В то же время следует обратить внимание на то, что для девочек на завершающем этапе обучения (11-й класс) «образы» в структуре идеалов более значимы, чем для мальчиков – 22,0% и 14,7% ( $p=0,000$ ). Такая же тенденция проявляется и относительно антиидеалов. С возрастом увеличивается значимость блока «реальные люди» и снижается значимость блока «образы». Причем, для девочек (11-й класс) «образы» в антиидеалах имеют большую значимость, чем для мальчиков – 27,9% и 9,3% соответственно ( $p=0,000$ ).

Таким образом, «реальные люди» в представлениях об идеалах и антиидеалах у учащихся на этапе обучения в основной и старшей школе с возрастом приобретают все большую значимость. Блок «образы» более выражен в представлениях об идеалах и антиидеалах у девочек. На завершающем этапе обучения в школе для девочек блок «образы» более значим в структуре антиидеалов.

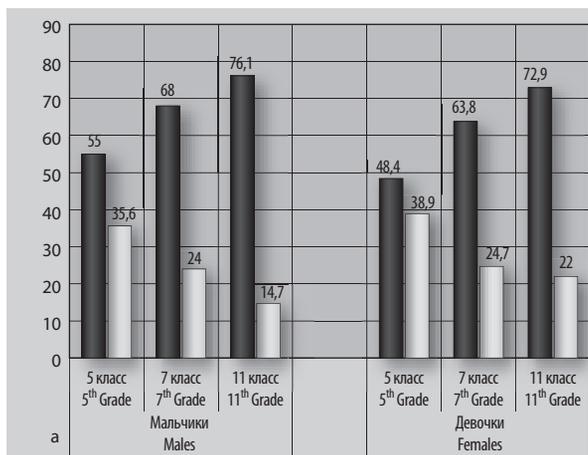


Рис. 2а. Возрастная динамика значимости выделенных блоков в структуре идеалов мальчиков и девочек (% от общего числа ответов в каждой возрастной группе)

Fig. 2a. Age dynamics of the bars in male and female student ideals structure (per cent of the total number of answers in each age group)

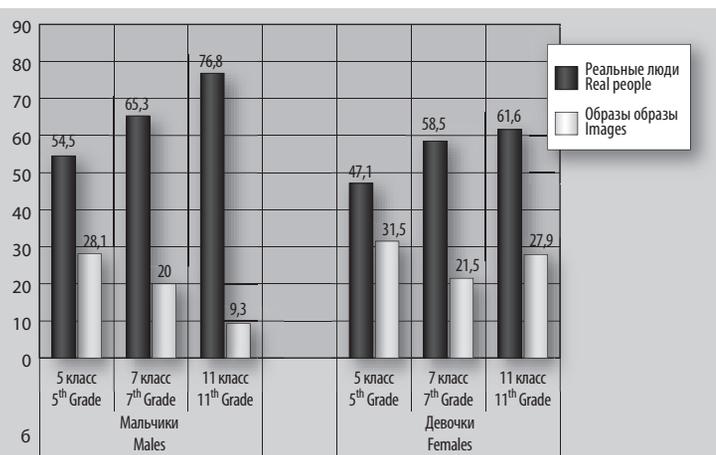


Рис. 2б. Возрастная динамика значимости выделенных блоков в структуре антиидеалов мальчиков и девочек (% от общего числа ответов в каждой возрастной группе)

Fig. 2b. Age dynamics of the bars in male and female student anti-ideals structure (per cent of the total number of answers in each age group)

Табл. 1. Распределение идеалов и антиидеалов мальчиков и девочек среди «мужских» и «женских» персоналий (% от числа ответов)

Идеалы	Общее	Мальчики	Девочки	P=
<b>Блок «Реальные люди»</b>				
Мужские персоналии	84,2	98,4	69,2	.0000
Женские персоналии	15,8	2,8	30,8	.0000
<b>Блок «Образы»</b>				
Мужские персоналии	79,7	96,7	60,6	.0000
Женские персоналии	20,3	3,3	38,1	.0000
<b>Антиидеалы</b>				
<b>Блок «Реальные люди»</b>				
Мужские персоналии	85,7	91,5	79,5	.0000
Женские персоналии	14,3	8,5	20,5	.0000
<b>Блок «Образы»</b>				
Мужские персоналии	86,3	94,0	78,9	.0000
Женские персоналии	13,7	6,0	21,1	.0000

Table 1 Distribution of ideals and anti-ideals male and female students in "male" and "female" personae (number of answers, per cent)

Ideals	Total	Males	Females	P=
<b>Real People Bar</b>				
Male Personae	84.2	98.4	69.2	.0000
Female Personae	15.8	2.8	30.8	.0000
<b>Image Bar</b>				
Male Personae	79.7	96.7	60.6	.0000
Female Personae	20.3	3.3	38.1	.0000
<b>Anti-Ideals</b>				
<b>Real People Bar</b>				
Male Personae	85.7	91.5	79.5	.0000
Female Personae	14.3	8.5	20.5	.0000
<b>Image Bar</b>				
Male Personae	86.3	94.0	78.9	.0000
Female Personae	13.7	6.0	21.1	.0000

В целом эти данные подтверждают мысль С.Л. Рубинштейна о том, что иде-

алом для подростка является «личность реального человека из истории или на-

стоящего, что связано в основном «с изменением, детализацией картины мира» (Божович, 1968, С. 118–119).

#### Представленность «мужских» и «женских» персоналий в обобщенных блоках структуры идеалов и антиидеалов

Для анализа этого показателя все персоналии, входящие в группы блока «реальные люди» и «образы», были разделены на «мужские» и «женские». Эти данные представлены в таблице 1.

Из таблицы 1 видно, что в структуре идеалов и антиидеалов учащихся доминируют «мужские» персоналии как в блоке «реальные люди», так и в блоке «образы». При сопоставлении ответов мальчиков и девочек обнаруживаются следующие различия. Мальчики и в идеалах, и в антиидеалах отдают предпочтение «мужским» персоналиям, в то время как девочки значительно чаще выбирают «женские» персоналии. Вместе с тем, у девочек «женских» персоналий больше среди идеалов, чем среди антиидеалов, и в блоке «реальные люди» (соответственно 30,8% и 20,5%,  $p=000$ ), и в блоке «образы» (соответственно 38,1% и 21,1%,  $p=000$ ). «Мужские» персоналии в указанных блоках значительно чаще называются девочками среди антиидеалов. Так, процентная доля «мужских» персоналий в блоке «реальные люди» в идеалах девочек составляет 69,2%, а в антиидеалах – 79,5% ( $p=000$ ), в бло-

ке «образы» соответственно – 60,6% и 78,9% ( $p=0,000$ ).

Анализ гендерно-возрастной динамики значимости «мужских» и «женских» персоналий показал, что с возрастом у девочек указанная тенденция усиливается. Эти данные представлены в таблице 2.

Так, в 5-м классе процентная доля «мужских» персоналий блока «образы» в идеалах девочек составляла 60,9%, а в 11-м классе достигает 73,8%, в антиидеалах она с 72,4% в 5-м классе возрастает до 88,8% в 11-м ( $p=0,000$ ). Обращает на себя внимание обратная тенденция в отношении «женских» персоналий в антиидеалах девочек – с возрастом существенно снижается значимость «женских» образцов. Так, если среди пятиклассниц в антиидеалах «женские» персоналии в блоке «реальные люди» составляли 20,1%, то в 11-м классе – уже 12,0% ( $p=0,003$ ). В блоке «образы» процентная доля «женских» персоналий в 5-м классе составляла 27,0%, а в 11-м – 11,2% ( $p=0,000$ ). Такая же тенденция была выявлена в наших предыдущих исследованиях, посвященных идеалам и антиидеалам подростков среди литературных персонажей. «С возрастом девочки все больше строят образ себя на позитивных образцах, выбирая «женские» персонажи в качестве идеальных образцов, тогда как среди героев противоположного пола происходит все большая дифференциация и, «помимо того, каким должен быть для меня представитель противоположного пола, существенным становится и то, на кого он не должен походить» (Собкин, Буреломова, 2011, С. 126).

### Соотношение различных групп персоналий в структуре обобщенных блоков в идеалах и антиидеалах учащихся

Дальнейший анализ блоков «реальные люди» и «образы» состоял в выделении внутри него ряда групп персоналий. Эти данные определялись путем подсчета процента респондентов, назвавших ту или иную персоналию. Соотношения процентных долей респондентов, назвавших персоналии, относящиеся к тем или иным группам блока «реальные люди» в идеалах и антиидеалах, представлены на рисунке 3.

Как видно на рис. 3, группа «политики» занимает ведущее место в представлениях

Табл. 2. Возрастная динамика значимости «мужских» и «женских» персоналий в идеалах и антиидеалах обобщенных блоков среди мальчиков и девочек (% от числа ответов)

		Персоналии					
		Мужские		Женские		Женские	
Идеалы	Пол	5 класс		7 класс		11 класс	
Реальные люди	М	97,2	2,8	97,7	2,4	96,8	3,2
	Д	71,8	28,2	73,2	26,8	76,1	23,9
Образы	М	96,7	3,3	95,0	5,0	98,0	2,0
	Д	60,9	39,1	67,7	26,8	73,8	32,1
		5 класс		7 класс		11 класс	
Антиидеалы	Пол						
Реальные люди	М	97,0	3,0	90,2	9,8	93,2	6,8
	Д	79,9	20,1	81,0	19,0	87,2	12,0
Образы	М	93,4	6,6	93,1	7,4	86,5	13,5
	Д	72,4	27,0	83,9	16,1	88,8	11,2

Табл. 2. Возрастная динамика значимости «мужских» и «женских» персоналий в идеалах и антиидеалах обобщенных блоков среди мальчиков и девочек (% от числа ответов)

		Personae					
		Male		Female		Female	
Ideals	Gender	5 <sup>th</sup> Grade		7 <sup>th</sup> Grade		11 <sup>th</sup> Grade	
Real People	M	97,2	2,8	97,7	2,4	96,8	3,2
	F	71,8	28,2	73,2	26,8	76,1	23,9
Images	M	96,7	3,3	95,0	5,0	98,0	2,0
	F	60,9	39,1	67,7	26,8	73,8	32,1
		5 <sup>th</sup> Grade		7 <sup>th</sup> Grade		11 <sup>th</sup> Grade	
Anti-Ideals	Gender						
Real People	M	97,0	3,0	90,2	9,8	93,2	6,8
	F	79,9	20,1	81,0	19,0	87,2	12,0
Images	M	93,4	6,6	93,1	7,4	86,5	13,5
	F	72,4	27,0	83,9	16,1	88,8	11,2

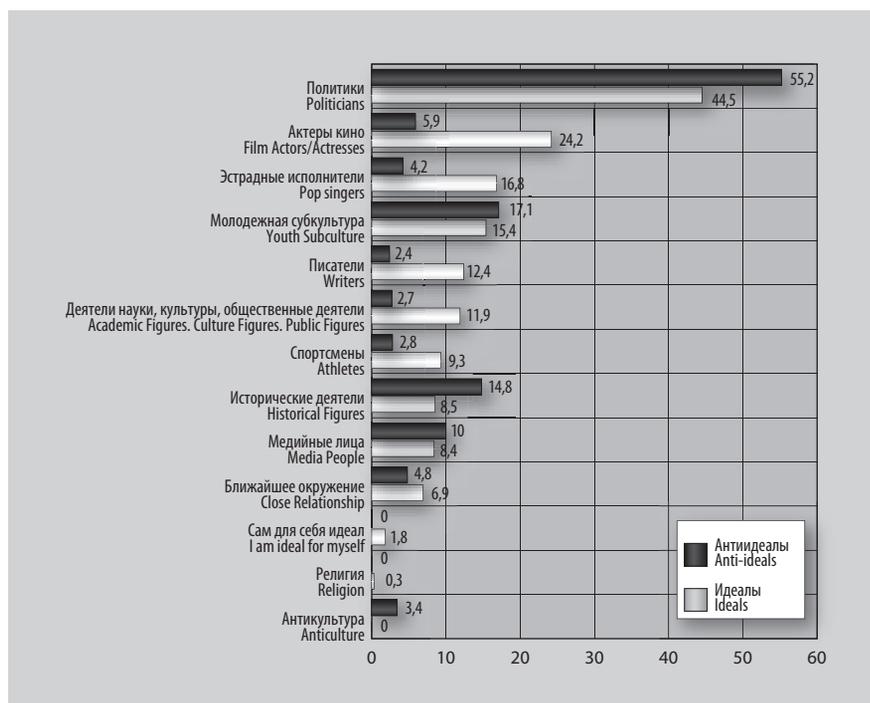


Рис. 3. Предпочтения респондентов в группах персоналий блока «реальные люди» в структуре идеалов и антиидеалов учащихся 5–11 классов (% от респондентов)

Fig. 3. Respondents' preferences in the personae groups in «Real People» bar in the structure of ideals and anti-ideals in 5th-11th grade students (respondents, per cent)

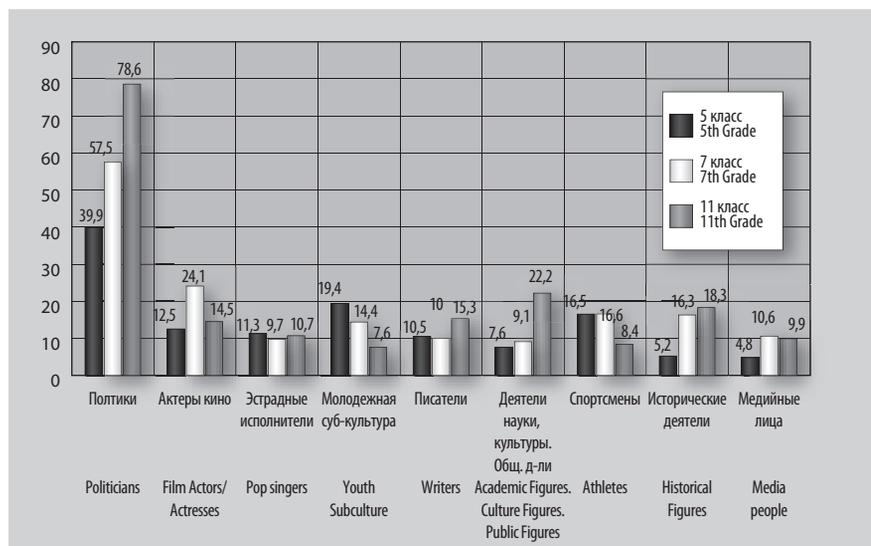


Рис. 4а. Динамика значимости различных групп персоналий в структуре идеалов блока «реальные люди» у мальчиков 5, 7 и 11 классов (% от числа респондентов)

Fig. 4a. Dynamics of personae group importance in the ideal structure in «Real People» bar in 5th-11th grade male students (respondents, per cent)

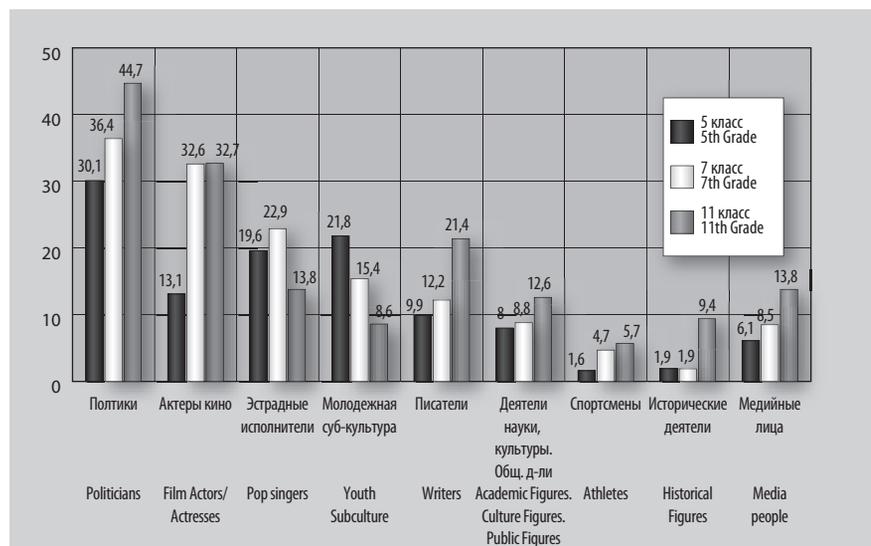


Рис. 4б. Динамика значимости различных групп персоналий в структуре идеалов блока «реальные люди» у девочек 5, 7 и 11 классов (% от числа респондентов)

Fig. 4b. Dynamics of personae group importance in the ideal structure in «Real People» bar in 5th-11th grade female students (respondents, per cent)

учащихся как об идеалах (44,5%), так и об антиидеалах (55,2%). Среди своих идеалов учащиеся указывают В. Путина, Д. Медведева, С. Лаврова, С. Шойгу, В. Жириновского, Б. Обаму, П. Порошенко, С. Собянина, Г. Зюганова, М. Прохорова, Д. Трамп. В антиидеалах – Б. Обаму, П. Порошенко, А. Яценюка, В. Кличко, Б. Ельцина, В. Путина, Р. Эрдогана, М. Горбачева, А. Меркель, Ю. Тимошенко и др.

Доминирование группы «политики» в структуре блока «реальные люди» под-

тверждает выводы целого ряда авторов о характерном для данного возраста повышенном интересе к сфере политики. Так, Л.С. Выготский, вспоминая работы П.П. Блонского, В. Штерна и др., писал: «Ум подростка все больше занимает политика, которой он очень интересуется (Гальперин, 1999, С. 61).

Сопоставление процентных долей представленности выделенных групп в структуре идеалов/антиидеалов блока «реальные люди» показало, что в идеа-

лах, по сравнению с антиидеалами, подростки чаще указывают представителей художественной интеллигенции: «киноактеры» (соответственно 24,2% и 5,9%,  $p=0,000$ ), «эстрадные исполнители» (соответственно 16,8% и 4,2%,  $p=0,000$ ), «писатели» (соответственно 12,4% и 2,4%,  $p=0,000$ ), «деятели науки, культуры, общественные деятели» (соответственно 11,9% и 2,7%,  $p=0,000$ ), «спортсмены» (соответственно 9,3% и 2,8%,  $p=0,000$ ).

Вместе с тем, в антиидеалы подростки чаще, чем в идеалы выбирают представителей групп «исторические деятели» (14,8% и 8,5%;  $p=0,000$ ) и «антикультура» (в основном, это нарушители закона) – 0,0% и 3,4%.

Представители группы «молодежная субкультура» (в основном, это видеоблогеры и киберспортсмены) и «медийные лица» (персоналии, относящиеся к шоу- и модельному бизнесу) имеют практически одинаковые процентные доли как среди идеалов, так и среди антиидеалов учащихся (различия статистически не значимы).

Анализ возрастной динамики значимости выделенных групп блока «реальные люди» с учетом пола респондентов позволил выявить доминирующие группы в структуре идеалов и антиидеалов в 5-м, 7-м и 11-м классах. Эти данные представлены на рисунке 4а, б и 5а, б.

На рисунке 4а, хорошо видно, что в структуре идеалов мальчиков-пятиклассников доминируют группы: «политики» (39,9%), «молодежная субкультура» (19,4%) и «спортсмены» (16,5%). В первых двух группах выделяют персоны видеоблогеров и киберспортсменов: Д. Купинова, Д. Иштутина, «Лолошка», Я. Гордиенко и др. Среди «спортсменов» чаще других упоминаются футболисты: Л. Месси, К. Рональду, Д. Ларин и др.

К седьмому классу к доминирующим трем группам присоединяются группы «актеры кино» и «исторические деятели». Процентная доля семиклассников, называющих среди своих идеалов киноактеров увеличивается с 12,5% в 5-м классе до 24,1% в 7-м классе ( $p=0,000$ ). В группе «актеров» чаще называют Д. Нагиева, А. Шварценеггера, Л. Ди Каприо, Р. Дауни-младшего, Д. Керри и др. Значимость группы «исторические деятели» увеличивается с 5,2% в 5-м классе до 16,3% в 7-м

классе ( $p=0.000$ ). В этой группе выделяют И.В. Сталина, В.И. Ленина, Петра I, Э. Че Гевару, А. Гитлера, Ф. Кастро, Г.-Ю. Цезаря, А.В. Суворова и др.

В 11 классе структура идеалов мальчиков существенно меняется: резко увеличивается процентная доля учащихся, указывающих в идеалах «политиков», – с 57,5% в 7-м классе, до 78,6% в 11-м классе ( $p=0.000$ ). Увеличивается и процентная доля учеников, называющих среди идеалов «деятелей науки, культуры и общественных деятелей» – с 9,1% до 22,2% ( $p=0.000$ ). Здесь чаще упоминают П.И. Чайковского, Г. Ричи, К. Тарантино, Г. Ньюэлла, Л. Ландау, П. Капицу, М. Фарадея, С. Джобса, Б. Гейтса, М. Цукерберга. Параллельно сокращается доля учащихся, указывающих в своих идеалах представителей «молодежной субкультуры» – с 14,4% до 7,6% ( $p=0.000$ ) и «актеров кино» – с 24,1 до 14,5% ( $p=0.000$ ).

В структуре идеалов девочек прослеживается, в основном, сходная возрастная динамика. Эти данные представлены на рисунке 4 б.

У девочек-пятиклассниц так же, как и у мальчиков, доминируют группы «политики» (30,1%), «молодежная субкультура» (21,8%), «эстрадные исполнители» (19,6%). В первых двух группах девочки называют видеоблогеров: К. Клеп, М. Вей, М. Рожкову, С. Спилберга и др. А среди исполнителей чаще выделяют Е. Крида, П. Гагарину, В. Брежневу, Пелагею и пр.

В 7-м классе к доминирующим группам присоединяются группы «актеров кино» – процентная доля девочек-семиклассниц, считающих воплощением своего идеала киноактеров, по сравнению с 5-м классом (13,1%), увеличивается (32,6%) ( $p=0.000$ ). Среди актеров называют А. Джоли, Л. Ди Каприо, Д. Нагисва, Д. Лето, Д. Делпа и др.

Структура идеалов девочек в 11-м классе сходна со структурой идеалов мальчиков-старшеклассников. По сравнению с 7-м классом, процентные доли девочек, указывающих в идеалах представителей группы «политиков», увеличивается с 36,4% до 44,7% ( $p=0.000$ ), «исторических деятелей» – с 1,9% до 9,1% ( $p=0.000$ ), «писателей» – с 12,2% до 21,4% ( $p=0.000$ ) и «медийных лиц» – с 8,5% до 13,8%. Среди последних девушки называют: Е. Летучю, К. Делевинь, П. Волю, А. Малахова,

Табл. 3. Представленность «мужских» и «женских» персоналий в доминирующих группах блока «реальные люди» в идеалах мальчиков и девочек» 5-х, 7-х и 11-х классов (%)

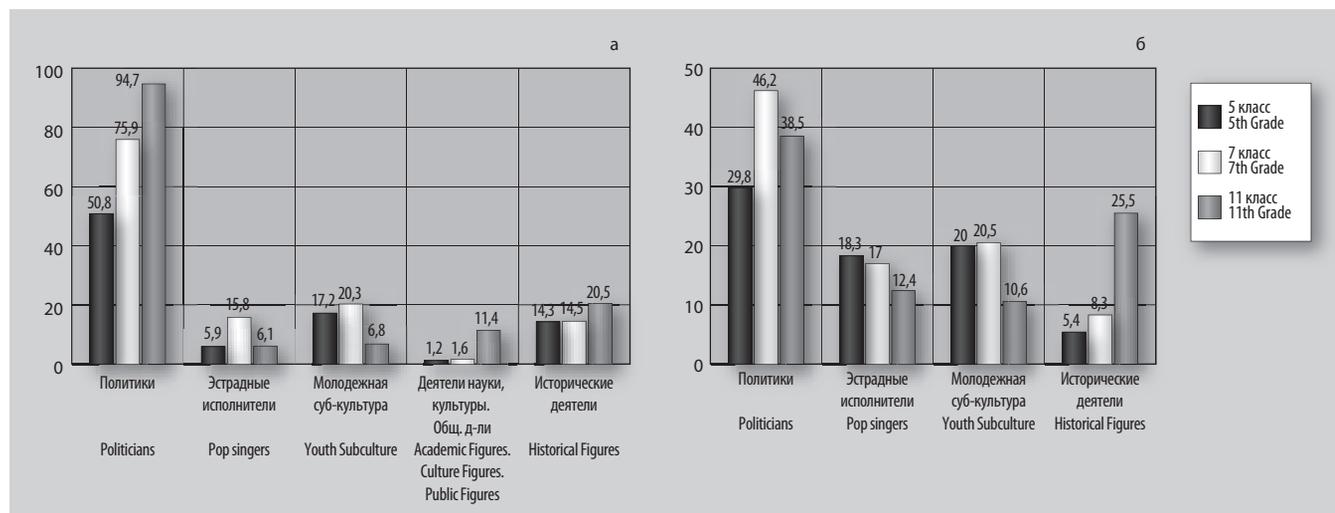
Пол Группы	Мальчики		Девочки	
	Мужские	Женские	Мужские	Женские
<b>5 класс</b>				
Общее по всем группам	97,2	2,8	71,8	28,2
Политики	100	0,0	100	0,0
Молодежная субкультура	95,8	4,1	0,0	100,0
Спорт	100,0	0,0	–*	–
Эстрадные исполнители	–	–	41,0	59,0
<b>7 класс</b>				
Общее по всем группам	97,7	2,4	73,2	26,8
Политики	100	0,0	100	0,0
Молодежная субкультура	95,8	4,2	38,8	61,2
Спорт	100,0	0,0	–	–
Эстрадные исполнители	–	–	56,2	43,8
Актеры кино	100	0,0	56,7	43,3
Исторические деятели	100	0,0	–	–
<b>11 класс</b>				
Общее по всем группам	96,8	3,2	76,1	23,9
Политики	100	0,0	100	0,0
Писатели	–	–	94,1	5,9
Медийные лица	–	–	50,0	50,0
Исторические деятели	100	0,0	–	–
Актеры кино	–	–	51,9	48,1
Деятели науки, культуры, общественные деятели	100	0,0	–	–

\* – группа не является доминирующей в структуре идеалов.

Table 3. «Male» and «female» personae in the dominant groups of the «Real People» bar in the ideals of male and female students in 5th, 7th and 11th grades (per cent)

Gender Group	Male Student		Female Student	
	Male	Female	Male	Female
<b>5<sup>th</sup> Grade</b>				
Group Total	97,2	2,8	71,8	28,2
Politicians	100	0,0	100	0,0
Youth Subculture	95,8	4,1	0,0	100,0
Sport	100,0	0,0	–*	–
Pop Singers	–	–	41,0	59,0
<b>7<sup>th</sup> Grade</b>				
Group Total	97,7	2,4	73,2	26,8
Politicians	100	0,0	100	0,0
Youth Subculture	95,8	4,2	38,8	61,2
Sport	100,0	0,0	–	–
Pop Singers	–	–	56,2	43,8
Film Actors/Actresses	100	0,0	56,7	43,3
Historical Figures	100	0,0	–	–
<b>11<sup>th</sup> Grade</b>				
Group Total	96,8	3,2	76,1	23,9
Politicians	100	0,0	100	0,0
Writers	–	–	94,1	5,9
Media People	–	–	50,0	50,0
Historical Figures	100	0,0	–	–
Film Actors/Actresses	–	–	51,9	48,1
Academic Figures. Culture Figures. Public Figures	100	0,0	–	–

\* – the group is not dominant in the structure of ideals.



**Рис. 5а.** Динамика значимости различных групп персоналий в структуре антиидеалов блока «реальные люди» у мальчиков 5, 7 и 11 классов (% от числа респондентов)

**Fig. 5a.** Dynamics of personae group importance in the anti-ideal structure in «Real People» bar in 5th-11th grade male students (respondents, per cent)

А. Беднякова, К. Собчак, Д. Хадид, А. Скоромную.

Завершая раздел, приведем данные о процентном соотношении «мужских» и «женских» персоналий в доминирующих группах в структуре идеалов девочек и мальчиков в 5-м, 7-м и 11-м классах. Эти данные представлены в таблице 3.

Как видно из таблицы 3, в доминирующих группах на каждом возрастном этапе в идеалах мальчиков преобладают «мужские» персоналии. Для девочек это характерно лишь в группе «политики» и «писатели».

Доля «мужских» персоналий в остальных доминирующих группах у девочек с возрастом увеличивается. Так, если в 5-м классе в группе «молодежная субкультура» девочками упоминались только «женские» персоналии, то в 7-м на долю «мужских» персоналий приходится уже 38,8%. В группе «эстрадные исполнители» доля «мужских» персоналий 5-м классе составляла 41,0%, а в 7-м – уже 56,2% ( $p=0,00$ ). В прибавившейся к доминирующим группе «актеры кино» мужские персоналии составляют 56,7%.

В старшей возрастной параллели в доминирующих группах «актеры кино» и «медийные лица», «мужские» и «женские» персоналии распределены поровну.

Таким образом, на начальном этапе обучения в основной школе (5-й класс)

в структуре идеалов как у мальчиков, так и у девочек доминирует группа «политики», где упоминаются только «мужские персоналии». В то же время предпочтения персоналий в группе «молодежная субкультура» явно строятся по гендерному признаку: девочки называют «девочек», а мальчики – «мальчиков». Вместе с тем, на этом возрастном этапе обнаруживаются гендерные различия, связанные с изменением значимости отдельных групп: у мальчиков на третьей позиции находится группа «спортсмены», где опять же упоминаются только «мужские» персоналии. У девочек – группа «эстрадные исполнители», где преобладают «женские» персоналии.

В старшей школе у девочек, помимо «политиков», доминирующими становятся представители сферы культуры: «актеры кино», «писатели», «медийные лица», где «мужские» и «женские» персоналии распределены поровну. У мальчиков – «деятели науки, культуры и общественные деятели», там преобладают «мужские» персоналии.

Сходный анализ проведен и относительно представленности различных групп блока «реальные люди» и в антиидеалах мальчиков и девочек. Эти данные представлены на рис. 5а и 5б.

Структура антиидеалов мальчиков-пятиклассников сходна со структурой их

идеалов – на первой позиции «политики» (50,8%), «молодежная субкультура» (17,2%) и «исторические деятели» (14,3%) (см. рис. 5а).

К седьмому классу к доминирующим группам антиидеалов присоединяется группа «эстрадных исполнителей». Процентная доля школьников, указывающих их среди антиидеалов, увеличивается с 5,9% до 15,8% ( $p=0,00$ ). Здесь мальчики называют Ф. Киркорова, Н. Баскова, Б. Моисеева, К. Вюрст, Баба.

Доминирующими социальными образцами антиидеалов в 11 классе у мальчиков являются представители группы «политиков» и «исторических деятелей». Процентная доля учащихся, указывающих первых среди антиидеалов, достигает 94,7%, а количество ребят, указывающих на группу вторых, увеличивается с 14,5% до 20,5% ( $p=0,003$ ). Параллельно сокращаются процентные доли учащихся, указывающих среди антиидеалов «эстрадных исполнителей», – с 15,8% до 6,1% ( $p=0,00$ ) и «молодежной субкультуры» – с 20,3% до 6,8%.

Структуру антиидеалов девочек 5-го класса составляют так же, как и их идеалов, группы «политики» (29,8%), «эстрадные исполнители» (18,3%) и «молодежная субкультура» (20,0%).

К 7-у классу, помимо резко возрастающей процентной доли девочек, указыва-

ющих в своих антиидеалах «политиков» с (29,8% до 46,2% ;  $p=0.000$ ), структура их антиидеалов практически не меняется.

В 11 классе структура антиидеалов девочек совпадает со структурой антиидеалов мальчиков – доминирующими становятся группы «политиков» (38,5%) и «исторических деятелей», которая по сравнению с 7-м классом (8,3%) достигает 25,5% ( $p=0.000$ ).

Распределение «мужских» и «женских» персоналий в доминирующих группах в антиидеалах на разных возрастных этапах у мальчиков и девочек представлено в таблице 4.

Как видно из таблицы 4, в структуре антиидеалов мальчиков на каждом возрастном этапе доминируют «мужские» персоналии так же, как и в идеалах.

У девочек нет четкого разделения по гендерному признаку ни в одной из доминирующих групп. Процентные доли «мужских» персоналий в антиидеалах значительно превышают их процентные доли в идеалах. Например, в антиидеалах в 5-м классе 59,3% персоналий группы «молодежная субкультура», а в идеалах – 0,0%, в 7-м классе – соответственно 59,4% и 38,8% ( $p=0.000$ ). Что касается группы «эстрадные исполнители», то там в антиидеалах в 5-м классе 68,5%, в идеалах – 41,0%, а в 7-м классе – 83,8% и 56,7% ( $p=0.000$ ).

Таким образом, в представлениях об идеалах и антиидеалах сфера политической культуры и идеологии для мальчиков на всем этапе обучения в основной и старшей школе является доминирующей, там, в основном, упоминаются «мужские» персоналии. Сфера культуры в идеалах мальчиков-подростков представлена группой «спортсмены» и «молодежная субкультура», в структуре старшеклассников – группой «деятели науки, культуры и общественные деятели». В структуре антиидеалов сфера культуры с возрастом теряет свою значимость для определения антиидеалов. Увеличение с возрастом значимости «мужских» персоналий среди идеалов и антиидеалов девочек может говорить о формировании у них образа представителя противоположного пола в идеале – «каким он должен быть», и в антиидеале – «каким быть не должен». Причем, негативные социальные образцы более значимы.

Табл. 4. Представленность «мужских» и «женских» персоналий в доминирующих группах блока «реальные люди» в антиидеалах мальчиков и девочек» 5-х, 7-х и 11-х классов (%)

Пол	Мальчики		Девочки	
	мужские	женские	мужские	женские
<b>5 класс</b>				
Общее по всем группам	97,0	3,0	79,9	20,1
Политики	96,7	3,3	92,0	8,0
Молодежная субкультура	92,5	7,5	59,3	40,7
Исторические деятели	100	0,0	–*	–
Эстрадные исполнители	–	–	68,5	31,5
<b>7 класс</b>				
Общее по всем группам	90,2	9,8	81,0	19,0
Политики	91,5	8,5	93,8	6,3
Молодежная субкультура	91,7	8,3	59,4	40,6
Исторические деятели	100	0,0	–	–
Эстрадные исполнители	91,8	8,2	83,3	16,7
<b>11 класс</b>				
Общее по всем группам	93,2	6,8	87,2	12,0
Политики	92,0	8,0	95,2	4,8
Исторические деятели	100	0,0	100,0	0,0

\* – группа не является доминирующей в структуре антиидеалов

Table 4. "Male" and "female" personae in the dominant groups of the "Real People" bar in the anti-ideals in male and female students of 5th, 7th and 11th grades (per cent)

Gender	Male Student		Female Student	
	Male	Female	Male	Female
<b>5th Grade</b>				
Group Total	97.0	3.0	79.9	20.1
Politicians	96.7	3.3	92.0	8.0
Youth Subculture	92.5	7.5	59.3	40.7
Sport	100	0.0	–*	–
Pop Singers	–	–	68.5	31.5
<b>7th Grade</b>				
Group Total	90.2	9.8	81.0	19.0
Politicians	91.5	8.5	93.8	6.3
Youth Subculture	91.7	8.3	59.4	40.6
Sport	100	0.0	–	–
Pop Singers	91.8	8.2	83.3	16.7
<b>11th Grade</b>				
Group Total	93.2	6.8	87.2	12.0
Politicians	92.0	8.0	95.2	4.8
Historical Figures	100	0.0	100.0	0.0

\* – the group is not dominant in the structure of anti-ideals

На рисунке 6 видно, что группа «герои литературы» блока «образы» занимает ведущее место в структуре идеалов и антиидеалов подростков. В то же время «герои кино» 19,8% и 11,4% ( $p=0.003$ ) и «герои экранизированных литературных произведений» 15,1% и 7,5% ( $p=0.000$ ) доминируют в идеалах. Героев мультфильмов, как в идеалах, так и антиидеалах указывают менее 10% учащихся.

Анализ гендерных различий значимости групп персоналий блока «образы»

показал (см. рис. 7а, б), что для мальчиков, по сравнению с девочками, в идеалах более значимы «герои кино» – соответственно 27,3% и 13,2%,  $p=0.000$ . Среди них мальчики называют Б. Уэйна, Т. Старка, П. Паркера, К. Кента, доктора Кто и др.

В антиидеалах мальчики тоже больше, чем девочки, выбирают «героев кино» – 16,4% и 6,9%. При этом мальчики указывают на Джокера, Deadpool, Д. Вейдера, Б. Уэйна, П. Паркера. Халка, семью Воро-

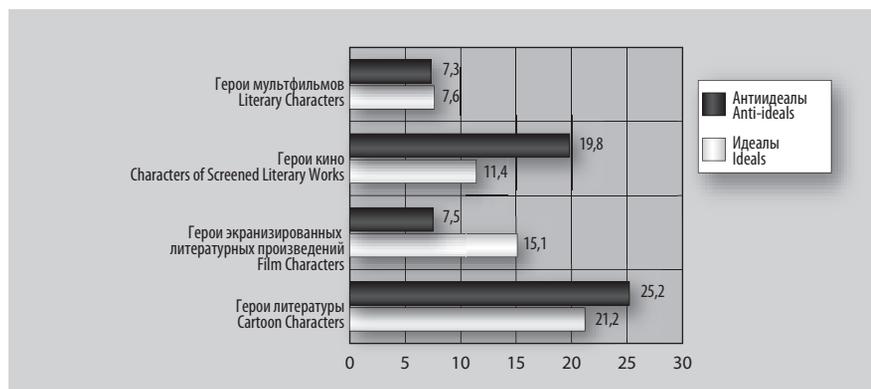


Рис. 6. Значимость различных групп блока «образы» в структуре идеалов и антиидеалов учащихся основной и старшей школы (% от числа респондентов).

Fig. 6. Group importance in the ideal and anti-ideal structure in «Images» bar in secondary and high school students (respondents, per cent).

ниных (сериал), Ф. Крюггера, «песочного человека» и др.

У девочек, в отличие от мальчиков, доминируют «герои литературы» как в структуре идеалов (соответственно 31,7% и 18,3%,  $p=0,00$ ), так и в антиидеалах (соответственно 28,3% и 13,7%,  $p=0,003$ ). Среди идеальных образцов девочки называют: Маленького принца, Г. Печорина, Е. Онегина, Ассоль, Н. Ростову, Х. Котфилда, Золушку, В. Огневу, Данко, А. Каренину, Ф. Драгоция, Белоснежку, Жилина, Д. Грея, Т. Сойера, Буратино и др. Среди антиидеалов – И. Обломова, Чичикова, Е. Онегина, Э. Курагину, Астратора, Е. Мартинову, Фамусова, Д. Грея и др.

В группе «герои экранизированных литературных произведений» значимых гендерных различий не обнаружено ни в

идеалах, ни в антиидеалах. В идеалах подростки называют Г. Поттера, Ш. Холмса, Г. Грейнджер, К. Эвердин, Р. Гуда, графа Монте-Кристо, Д. Эйр, Д. Сноу, Скарлет О'Хару, доктора Ватсона, Б. Свон и др., в антиидеалах – Волан-де-Морта, профессора Мориарти, Д. Малфоя, Г. Поттера, Голума, Г. Лектора, П. Ромашова и др.

В группе «герои мультфильмов» также нет значимых гендерных различий. В идеалах учащиеся указывают Губку Боба, Винни Пуха, Венди и Мейбл, Лунтика, Машу и Медведя, кота Леопольда, Пятачка, крокодила Гену и др., в антиидеалах – Фиксиков, Альтрона, Барбоскиных, Шерхана, свинку Пеппу, Патрика, Незнайку, Шапокляк, Симпсонов и др.

Анализ возрастной динамики с учетом пола респондентов позволил выявить

соотношение значимости групп блока «образы» в структуре идеалов и антиидеалов учащихся 5-го, 7-го и 11-го классов. Эти данные представлены на рисунках 8 и 9.

В структуре идеалов мальчиков-пятиклассников наиболее значимыми являются «герои кино» – 37,1%, «герои литературы» – 29,4%, «герои мультфильмов» – 18,5%, «герои экранизированных литературных произведений» – 9,3%.

В структуре идеалов мальчиков-семиклассников наблюдается общее снижение значимости обозначенных групп: «герои кино» – с 37,1% до 24,4% ( $p=0,00$ ), «герои литературы» – с 29,4% до 15,2% ( $p=0,00$ ), «герои мультфильмов» – с 18,5% до 11,6% ( $p=0,003$ ). В то же время увеличивается процентная доля мальчиков, указывающих в своих идеалах «героев экранизированных литературных произведений» – с 9,3% до 16,9% ( $p=0,003$ ).

Существенным отличием структуры блока «образы» в идеалах старшеклассников-мальчиков является отсутствие доминирующих групп в указанном блоке. Процентные доли учащихся, называющих в своих идеалах образы «героев кино» и «экранизированных литературных произведений» сокращаются вдвое – соответственно с 24,4% до 13,0% и с 16,9% до 8,4% ( $p=0,00$ ). Таким образом, структурные группы блока «образы» с возрастом теряют свою значимость для определения идеалов у мальчиков.

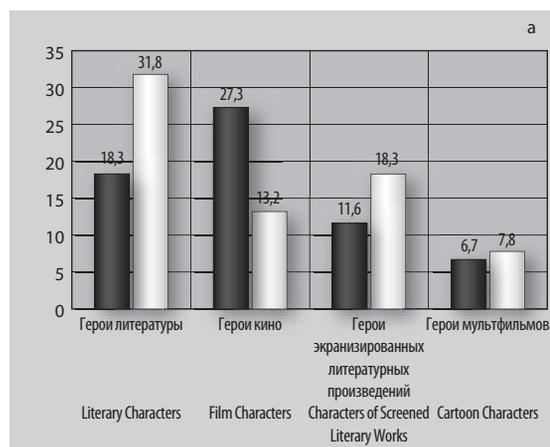


Рис. 7а. Различия выделенных групп блока «образы» в структуре идеалов у мальчиков и девочек (%) ( $P<0,05$ )

Fig. 7a. Differences of the selected groups of «Images» bar in the ideals structure of male and female students (per cent) ( $P<0,05$ )

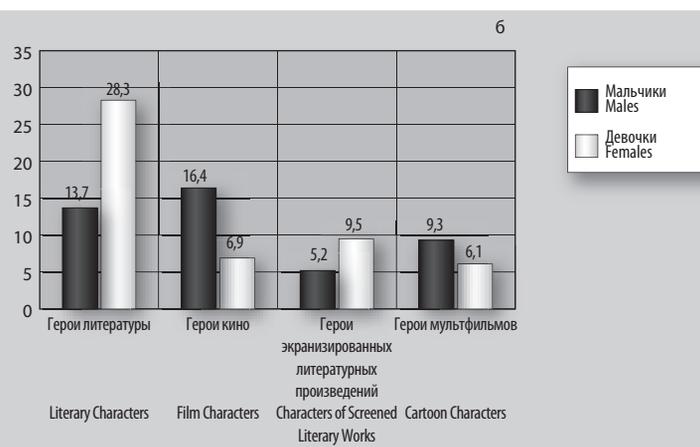


Рис. 7б. Различия выделенных групп блока «образы» в структуре антиидеалов у мальчиков и девочек (%) ( $P<0,05$ )

Fig. 7b. Differences of the selected groups of «Images» bar in the anti-ideals structure of male and female students (per cent) ( $P<0,05$ )

Как мы видим, в структуре идеалов девочек-пятиклассниц, в отличие от мальчиков, доминируют образы «героев литературы» – 47,7%, «героев экранизированных произведений» – 21,2%.

Структура идеалов девочек 7-го класса меняется: резко снижается значимость «героев литературы» – с 47,7 до 18,9% ( $p=0.000$ ), вдвое уменьшается процентная доля учениц, указывающих идеальные образы среди «героев мультфильмов», – с 22,1 до 11,0% ( $p=0.000$ ). В то время, как и у мальчиков увеличивается значимость образов «героев кино» с 10,9% до 19,1% ( $p=0.000$ ).

К одиннадцатому классу идеальные образы «героев литературы» у девочек, в отличие от мальчиков-старшеклассников, вновь приобретают свою значимость. Процентная доля девочек, указывающих «литературных героев» в своих идеалах, увеличивается с 18,9% в 7-м классе до 27,0% в 11-м классе ( $p=0.000$ ). В то же время сокращается процентная доля девочек, указывающих в своих идеалах «героев кино», с 19,1% до 6,3% ( $p=0.000$ ).

Таким образом, идеальные образы у девочек воплощены в образах «героев литературы» и «героев экранизированных литературных произведений».

В структуре антиидеалов мальчиков 5-го класса доминирующими являются группы «герои мультфильмов» – 21,4%, «герои литературы» – 16,0% и «герои кино» – 14,3%.

В 7-м классе процентная доля подростков, указывающих среди антиидеалов «героев кино», существенно увеличивается – с 14,3% до 22,2% ( $p=0.003$ ). В то же время практически в три раза сокращается процентная доля школьников, указывающих в антиидеалах «героев мультфильмов», – с 21,4% до 7,1% ( $p=0.000$ ).

В 11-м классе процентная доля учеников, называющих среди антиидеалов «героев кино», сокращается с 22,2% до 4,5% ( $p=0.000$ ). «Героев литературы» указывает в среднем каждый десятый (11,4%). Таким образом, у мальчиков с возрастом блок «образы» теряет свою значимость и в определении антиидеалов.

Структуру антиидеалов девочек 5-го класса составляют группы «герои литературы» – 36,3%, «герои экранизированных произведений» – 11,9% и «герои мультфильмов» – 11,2%.

В 7-м классе процентная доля школьниц, указывающих среди антиидеалов «героев литературы», сокращается с 36,3% до 12,8% ( $p=0.000$ ), «героев мультфильмов» – с 11,2% до 6,1% ( $p=0.003$ ). Параллельно с этим увеличивается процентная доля семиклассниц, указывающих среди антиидеалов «героев кино», – с 3,4% до 11,3% ( $p=0.003$ ).

В 11-м классе группа «герои литературы» становится доминирующей в структуре антиидеалов девочек. Процентная доля девочек, указывающих их среди антиидеалов, существенно возрастает – с 12,4% до 41,6% ( $p=0.000$ ). Параллельно снижается процентная доля девочек, указывающих среди антиидеалов «героев кино», – с 11,3% до 3,7% ( $p=0.001$ ). Таким

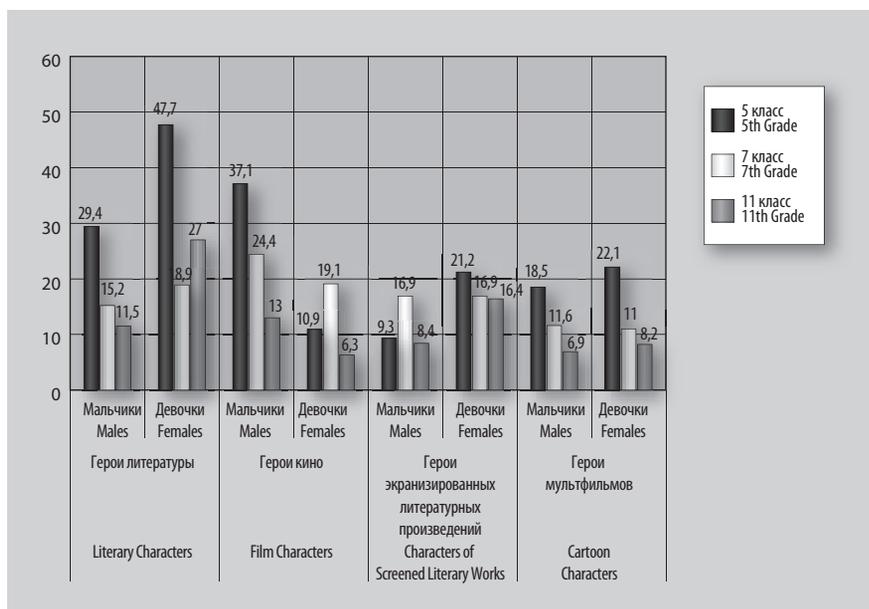


Рис. 8. Возрастная динамика значимости групп блока «образы» в идеалах мальчиков и девочек основной и старшей школы %.

Fig. 8. Age dynamics of the importance of «Images» bar in the structure of ideals in secondary and high school students (per cent)

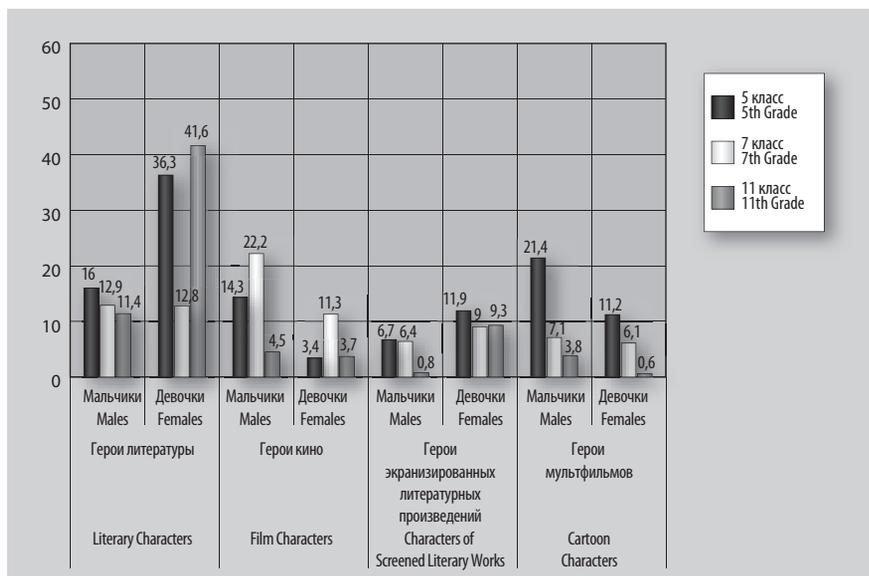


Рис. 9. Возрастная динамика значимости групп блока «образы» в антиидеалах мальчиков и девочек основной и старшей школы (%)

Fig. 9. Age dynamics of the importance of «Images» bar in the structure of anti-ideals in secondary and high school students (per cent)

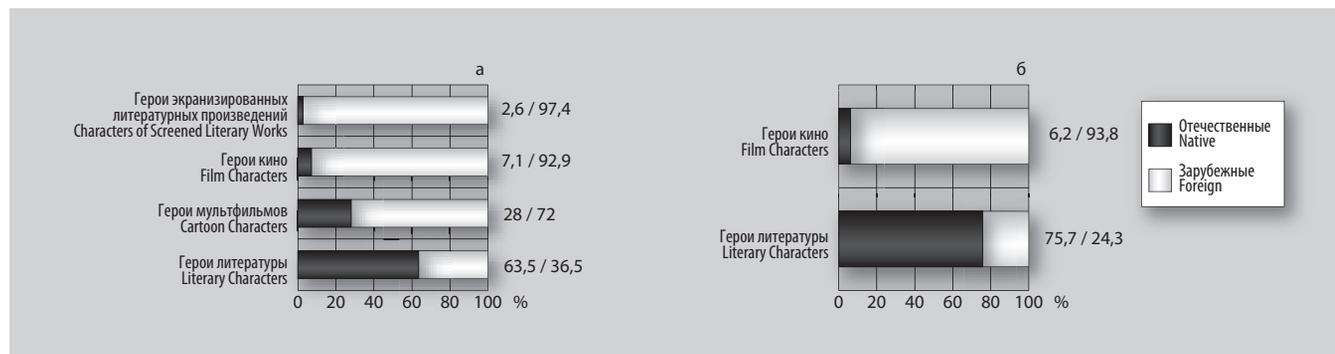


Рис. 10а. Соотношение отечественных и зарубежных представителей в доминирующих группах блока «реальные люди» в идеалах подростков (%)

Fig. 10a. The ratio of native and foreign representatives in the dominant groups of «Real People» bar in the ideals of adolescents (per cent)

Рис. 10б. Соотношение отечественных и зарубежных представителей в доминирующих группах блока «реальные люди» в антиидеалах подростков (%)

Fig. 10b. The ratio of native and foreign representatives in the dominant groups of «Real People» bar in the anti-ideals of adolescents (per cent)

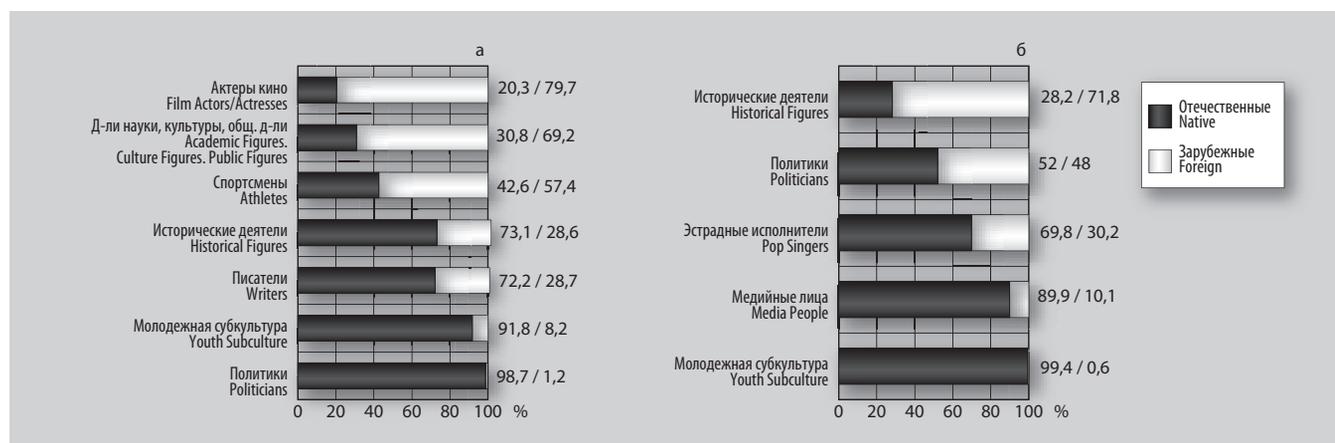


Рис. 11а. Соотношение отечественных и зарубежных представителей в доминирующих группах блока «образы» в идеалах подростков (%)

Fig. 11a. The ratio of native and foreign representatives in the dominant groups of «Images» bar in the ideals of adolescents (per cent)

Рис. 11б. Соотношение отечественных и зарубежных представителей в доминирующих группах блока «образы» в антиидеалах подростков (%)

Fig. 11b. The ratio of native and foreign representatives in the dominant groups of «Images» bar in the anti-ideals of adolescents (per cent)

образом, антиидеалы девочек на всем этапе обучения в основной и старшей школе воплощены в основном в образах литературных героев.

Зафиксированные различия в представлениях об идеалах и антиидеалах между мальчиками и девочками позволили сделать вывод о том, что структурные группы блока «образы» у мальчиков с возрастом теряют свою значимость.

У девочек в структуре блока «образы» наиболее значимыми являются группы «герои литературы» и «герои экранизированных литературных произведений». Причем «герои литературы» на начальном этапе обучения в основной школе доминируют в структуре идеалов, а на завершающем этапе обучения – уже в структуре антиидеалов.

### Анализ структуры идеалов и антиидеалов в зависимости от их принадлежности к отечественной и зарубежной культуре

Нами были сопоставлены процентные доли отечественных и зарубежных представителей в доминирующих на разных возрастных этапах группах, входящих в блоки «реальные люди» и «образы» в идеалах и антиидеалах подростков. Соответствующие данные представлены на рисунках 10а, б и 11а, б.

Из рисунков 10а, б видно, что в идеалах учащихся представители отечественной культуры доминирует в таких группах, как «политики», «молодежная субкультура», «писатели» и «исторические деятели». В группах «спортсмены», «деятели науки, культуры, общественные деятели», «актеры кино»

доминируют представители зарубежной культуры.

Анализ гендерной специфики в блоке «реальные люди» в идеалах показал значимые различия только в группе «писатели». Мальчики чаще, чем девочки указывают отечественных писателей – соответственно 83,7% и 73,1% ( $p=0,00$ ) и реже зарубежных – соответственно 16,3% и 26,9% ( $p=0,00$ ). При этом отечественные писатели, которых упоминают мальчики в своих идеалах, являются авторами литературных произведений, включенных в программу основной и старшей школы. В то же время только в идеалах девочек присутствуют персоналии отечественных поэтов и поэтесс.

В антиидеалах в группах «политики» и «молодежная субкультура» также доминируют отечественные представители.

Кроме того, в качестве антиидеалов под- рости чаще указывают представителей отечественной культуры в группах «медийные лица» и «эстрадные исполнители». Представители зарубежной культуры доминируют в группе «исторические деятели».

Анализ гендерной специфики в антиидеалах этого блока показал значимые различия только в группе «медийные лица»: мальчики чаще, чем девочки указывают отечественных представителей – соответственно 94,9% и 86,7% ( $p=0.003$ ) и реже зарубежных – соответственно 5,1% и 13,3% ( $p=0.003$ ). Из отечественных персоналий к антиидеалам мальчики чаще всего относят Э. Китуашвили, Н. Должанского, П. Волю, М. Галкина, а девочки – К. Собчак, С. Зверева, О. Бузову. Из зарубежных медийных лиц девочки чаще называют К. Кардашьян, П. Хилтон, Б. Чайну, К. Дженнер.

Герои произведений зарубежной культуры доминируют почти во всех группах блока «образы» в идеалах подростков (см. рис.11а).

Исключение представляет группа «герои литературы», в которой доминируют герои отечественных произведений. Отметим, что идеальные образцы – представители отечественной культуры берутся учащимися из произведений школьной программы, в то время как идеальные образцы – представители зарубежной культуры – из произведений, выбираемых подростками самостоятельно.

Среди антиидеалов (см. рис.12б), напротив, доминируют герои отечественных литературных произведений, однако

в группе «герои кино» антиидеалами являются герои зарубежных кинофильмов.

Анализ гендерной специфики не показал значимых различий ни в одной из названных групп.

### Выводы:

1. Представления об идеалах и антиидеалах у подростков имеют смешанную структуру, в которой представлены как реальные люди, так и образы – герои художественных произведений. При этом в обоих случаях доминируют реальные люди. В структуре идеалов, как и в структуре антиидеалов, наиболее значимыми являются блоки «политики» и «герои литературы». В структуре идеалов и антиидеалов у мальчиков доминирует сфера политической культуры и идеологии. У девочек, помимо политики, доминирует, в основном, литературно-художественная сфера. По мере взросления, социальные образцы реальных людей приобретают для подростков все большую значимость. Важно подчеркнуть, что как в идеалах, так и в антиидеалах фигурируют одни и те же персоналии, что, по-видимому, является следствием ситуации ценностно-нормативной неопределенности, когда один и тот же «персонаж» может получить как позитивную, так и негативную общественную оценку.
2. Анализ представленности «мужских» и «женских» персоналий в обобщенных блоках структуры идеалов и антиидеалов позволил подтвердить тенденцию,

выявленную в предыдущих исследованиях: с возрастом девочки все больше строят образ себя на позитивных образцах, выбирая «женские» персонажи в качестве идеальных образцов. «Мужские» же персоналии чаще упоминаются девочками среди антиидеалов.

3. Трансформация представлений об идеальном социальном образце у мальчиков, так же как и у девочек, связана со снижением значимости героев художественных произведений и переориентацией на реальных людей. При этом мальчики преимущественно ориентированы на политиков, исторических, общественных деятелей, деятелей науки и культуры, а девочки – на создателей художественных образов (актеров и писателей).
4. Проведенный анализ выявил неоднозначную картину влияния отечественной и зарубежной культуры на представления подростков об идеалах и антиидеалах. Представления об идеалах подростки берут в отечественной культуре в таких сферах, как политика, молодежная субкультура, литература и история. Представления об идеалах в зарубежной культуре преимущественно берет из сфер спорта и киноискусства. Представления об антиидеалах в отечественной культуре у подростков строятся главным образом на основе сфер литературы, молодежной субкультуры и эстрады. Представления об антиидеалах, складывающихся под влиянием зарубежной культуры, связаны преимущественно со сферой киноискусства.

### Литература:

- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). – Москва : Просвещение, 1968. – 464с.
- Выготский Л.С. Педология подростка // Л.С. Выготский Собрание сочинений. В 6 тт. Т. 4. Детская психология. – Москва : 1984. – С. 6–242.
- Выготский Л.С. Развитие психики и мировоззрение ребенка // Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 тт. Т. 3. – Москва : Педагогика, 1983.
- Гальперин П.Я. Введение в психологию : учеб. пособие для вузов. – Москва : Университет, 1999.
- Карабанова О.А. Прежде всего мы формируем гражданскую идентичность // Образовательная политика. – 2010 – № 1-2. – С. 9–14.
- Кон И.С. Психология ранней юности : книга для учителя. – Москва : Просвещение, 1989. – 255 с.
- Корчак Я. Как любить детей. – Минск : Народная асвета, 1980.
- Марцинковская Т.Д., Дубовская Е.М. Социализация подростков и молодежи в разных институтах социализации и в различных социокультурных условиях. – Москва : ФИРО, 2011.
- Разуваева Т.Н., Шевченко Е.А. Путь к идеалам личности: персонологическая модель исследования // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. – 2015. – № 12(209). – Вып.26. – С. 152–158.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 тт. Т. 1. – Москва : Педагогика 1989. – 488 с.
- Собкин В.С. Динамика изменения чтения в подростковой субкультуре // Журнал Международного института чтения им. А.А. Леонтьева. – 2007. – № 7. – С. 8–19.
- Собкин В.С. Современный подросток в социальных сетях // Педагогика. – 2016. – № 8. – С. 61–72.
- Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. Москва : ЦСО РАО, 1997. – 318 с.

- Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Подросток: нормы, риски, девиации. – Москва : ЦСО РАО, 2005. – 358 с.
- Собкин В.С., Буреломова А.С. Идеалы и антиидеалы подростка: роль литературных персонажей // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVII. – Москва : Институт социологии образования РАО, 2011. – С. 115–129.
- Собкин В.С., Калашникова Е.А. Представления об идеалах и антиидеалах у учащихся основной и старшей школы // Человек и образование. – 2017. – № 2 – С. 20–28.
- Собкин В.С., Мнацаканян М.А. Отношение к политическим лидерам современных старшеклассников (по материалам психосемантического исследования) // Социальная психология и общество. – 2015. – Т. 6. – № 4. – С. 41–59. doi:10.17759/sps.2015060404.
- Собкин В.С., Мнацаканян М.А. Сравнительный анализ особенностей отношения двух поколений мальчиков-старшеклассников к политическим лидерам России (по материалам психосемантических исследований 2004 и 2014 гг.) // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 4(24) – С. 79–86. doi: 10.11621/npj.2016.0410
- Собкин В.С., Писарский П.С. Динамика художественных предпочтений старшеклассников. По материалам социологических исследований 1976 и 1991 гг. – Москва : Министерство образования РФ, 1992б. – 79 с.
- Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. – Москва : Мин-во образования РФ, 1992а. – 159 с.
- Собкин В.С., Смыслова М.М., Буреломова А.С. Идеалы российского подростка: от личностных характеристик к культурным образцам // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVI / под ред. В.С. Собкина. – Москва : Институт социологии образования РАО, 2011. – С. 7–25.
- Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И.В. Дубровиной. – Москва : Педагогика, 1987. – 184 с.
- Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии – 1971. – № 4. – С. 6–20.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – Москва : Флинта, 2006. – 342 с.
- Deschamps, J.-C., & Devos, T. (1998). Regarding the relationship between social and personal identity. *Worchel, St., Voraes, F., Paez, D., & Deschamps, J.-C. (Eds.). Social identity: International perspectives*. London: SAGE, 1–12. doi: 10.4135/9781446279205.n1
- Dois, W. (1994) Social representations in personal identity. *Gergen K. Realities and relationships. Soundings in social construction*. London, Harvard University Press, 21–26.
- Fogelson, R.D. (1982) Person, self and identity. Some anthropological retrospects, circumspects and prospects. *In: B. Lee (Ed.) Psychosocial theories of the self*. London: Plenum Press, 115–132. doi: 10.1007/978-1-4684-4337-0\_5
- Gergen, K.J. (1991) *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. Pennsylvania, Penn. university.
- Granovetter M.S. (1973) The strength of weak ties. *American Journal of Psychology*, 78(6), 1360–1380. doi: 10.1086/225469
- Lerner, R.M., & Bush-Rossnagel, N.A. (Eds.) (1981) *Individual as producers of their development: A life-span perspective*. New York, NY, Academic Press.
- Lerner, R.M., & Lerner, J.V. (1987) Children in their contexts: A goodness-of-fit model. *In: J.B. Lancaster, J. Altmann, A.S. Rossi, & L.R. Sherrod (Eds.) Parenting across life-span: Biosocial dimensions*. New York, NY: Aldine Publishing Co., 377–404.
- Lerner, R.M., Fisher, C.B., & Weinberg, R.A. (2000) Toward a science for and of the people: promoting civil society through the application of developmental science. *Child Psychology*, 71(1), 11–20. doi: 10.1111/1467-8624.00113
- Portes, A. (1998) Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1–24. doi: 10.1146/annurev.soc.24.1.1
- Portes, A. (1998) Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1–24. doi: 10.1146/annurev.soc.24.1.1
- Putnam, R.D. (2002) *Democracies in flux: The evolution of social capital in contemporary society*. New York, Oxford University Press. doi: 10.1093/0195150899.001.0001
- Putnam, R.D. (2002) *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*. New York, NY, Oxford University Press. doi: 10.1093/0195150899.001.0001
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986) The social identity theory of intergroup behavior. *S. Worchel, & W. Austin. (Eds.). Psychology of inter group relations*. Chicago, Nelson-Hall, 7–24.
- Turner, J.C., & Oakes, P.J. (1989) Self-categorization Theory and social influence. *Paulus P.B. (Ed.). The psychology of group influence*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 233–275.
- Valsiner, J. (1987) *Culture and the Development of Children's Action: A Cultural Historical Theory of Developmental Psychology*. New York, NY, Wiley.
- Valsiner, J. (2008). *The social and the cultural: Where do they meet? Meaning in action: Constructions, narratives, and representations*. Tokyo, Springer, 273–287.
- Viaut, A. (2014) *Catégorisation des langues minoritaires en Russie et dans l'espace post-soviétique*. Boudreaux: Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine.

## References:

- Bozhovich, L.I. (1968) Personality and its development in childhood. (Psychological research). Moscow, Prosveshhenie. 464.
- Deschamps, J.-C., & Devos, T. (1998). Regarding the relationship between social and personal identity. *Worchel, St., Voraes, F., Paez, D., & Deschamps, J.-C. (Eds.). Social identity: International perspectives*. London: SAGE, 1–12. doi: 10.4135/9781446279205.n1
- Dois, W. (1994) Social representations in personal identity. *Gergen K. Realities and relationships. Soundings in social construction*. London, Harvard University Press, 21–26.
- Dubrovina, I.V. (Ed.) (1987) Personality development in the transition period: from adolescence to juvenility. *[Nauchno-issledovatel'skiy institut obshchey i pedagogicheskoy psikhologii Akademii pedagogicheskikh nauk SSSR]*. Moscow, Pedagogika, 184.
- El'konin, D.B. (1971) On the issue of the periodization of mental development in childhood. *[Voprosy psikhologii]*, 4, 6–20.

- Erickson, E. (2006) Identity: youth and crisis. Moscow, Flinta (Series: Library of Foreign Psychology), 342.
- Fogelson, R.D. (1982) Person, self and identity. Some anthropological retrospects, circumspects and prospects. In: B. Lee (Ed.) *Psychosocial theories of the self*. London: Plenum Press, 115–132. doi: 10.1007/978-1-4684-4337-0\_5
- Galperin, P.Ya. (1999) Introduction to Psychology: textbook for higher school. Moscow, Knizhnyy dom «Universitet», 332.
- Gergen, K.J. (1991) The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life. Pennsylvania, Penn. university.
- Granovetter M.S. (1973) The strength of weak ties. *American Journal of Psychology*, 78(6), 1360–1380. doi: 10.1086/225469
- Karabanova, O.A. (2010) First of all we are to shape a civil identity. [*Obrazovatel'naya politika*]. 1–2, 9–14.
- Kon, I.S. (1989) Psychology of early adolescence: teacher's book. Moscow, Prosveshchenie, 255.
- Korchak, Ya. (1980) How to love children. Minsk, Narodnaya Asveta.
- Lerner, R.M., & Bush-Rossnagel, N.A. (Eds.) (1981) Individual as producers of their development: A life-span perspective. New York, NY, Academic Press.
- Lerner, R.M., & Lerner, J.V. (1987) Children in their contexts: A goodness-of-fit model. In: J.B. Lancaster, J. Altmann, A.S. Rossi, & L.R. Sherrod (Eds.) *Parenting across life-span: Biosocial dimensions*. New York, NY: Aldine Publishing Co., 377–404.
- Lerner, R.M., Fisher, C.B., & Weinberg, R.A. (2000) Toward a science for and of the people: promoting civil society through the application of developmental science. *Child Psychology*, 71(1), 11–20. doi: 10.1111/1467-8624.00113
- Martsinkovskaya, T.D., & Dubovskaya, E.M. (2011) Socialization of adolescents and young people in different institutions of socialization and in various sociocultural conditions. Moscow, FIRO.
- Portes, A. (1998) Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1–24. doi: 10.1146/annurev.soc.24.1.1
- Portes, A. (1998) Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1–24. doi: 10.1146/annurev.soc.24.1.1
- Putnam, R.D. (2002) Democracies in flux: The evolution of social capital in contemporary society. New York, Oxford University Press. doi: 10.1093/0195150899.001.0001
- Putnam, R.D. (2002) Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society. New York, NY, Oxford University Press. doi: 10.1093/0195150899.001.0001
- Razuvaeva, T.N. (2015) The path to the ideals of personality: a person-to-person model of research. [*Nauchnye vedomosti BelGU*]. Series Humanitarian sciences. 12 (209), 26, 152–158.
- Rubinshtein, S.L. (1989) Fundamentals of General Psychology. In 2 vols. Vol. 1. Moscow, Pedagogika. 488.
- Sobkin, V.S. (1997) A high school student in the world of politics. An empirical study. Moscow, TsSO RAO, 318.
- Sobkin, V.S. (2007) The dynamics of the change in reading in the teenage subculture. [*Zhurnal Mezhunarodnogo instituta chteniya im. A.A. Leont'eva № 7*]. Moscow, NITs INLOKKS, 8–19.
- Sobkin, V.S. (2016) The modern adolescent in social networks. Moscow, Pedagogika, 8, 61–72.
- Sobkin, V.S., & Burelomova, A.S. (2011) Ideals and anti-ideals of an adolescent: the role of literary characters. [*Sotsiologiya obrazovaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya*]. Vol. XV. Issue XXVII. Moscow, Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 115–129.
- Sobkin, V.S., & Kalashnikova, E.A. (2017) Ideas and anti-ideals in students of secondary and high schools. [*Chelovek i obrazovanie*], 2, 20–28.
- Sobkin, V.S., & Mnatsakanyan, M.A. (2016) Comparative analysis of the relation to the political leaders of Russia of two generations of high school male students (based on psychosemantic studies 2004 and 2014). *National psychological journal*. 4 (24), 79–86. doi: 10.11621/npj.2016.0410
- Sobkin, V.S., & Pisarsky, P.S. (1992) Dynamics of artistic preferences of senior pupils. After the materials of sociological research in 1976 and 1991. Moscow, Ministerstvo obrazovaniya RF, 79.
- Sobkin, V.S., & Pisarsky, P.S. (1992) Sociocultural analysis of the educational situation in the megalopolis. Moscow, Ministerstvo obrazovaniya RF, 159.
- Sobkin, V.S., Abrosimova, Z.B., Adamchuk, D.V., & Baranova, E.V. (2005) Adolescent: norms, risks, deviations. Moscow, TsSO RAO, 358.
- Sobkin, V.S., Mnatsakanyan, M.A. (2015) Attitude to the political leaders of modern high school students (based on psychosemantic research data). [*Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*], 6(4), 41–59. doi:10.17759/sps.2015060404.
- Sobkin, V.S., Smyslova, M.M., & Burelomova, A.S. (2011) Ideals of a Russian adolescent: from personal characteristics to cultural patterns. [*Sotsiologiya obrazovaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya*]. Vol. XV. Issue XXVI. Moscow, Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 7–25.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986) The social identity theory of intergroup behavior. S. Worchel, & W. Austin. (Eds.) *Psychology of inter group relations*. Chicago, Nelson-Hall, 7–24.
- Turner, J.C., & Oakes, P.J. (1989) Self-categorization Theory and social influence. Paulus P.B. (Ed.). *The psychology of group influence*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 233–275.
- Valsiner, J. (1987) Culture and the Development of Children's Action: A Cultural Historical Theory of Developmental Psychology. New York, NY, Wiley.
- Valsiner, J. (2008). The social and the cultural: Where do they meet? Meaning in action: Constructions, narratives, and representations. Tokyo, Springer, 273–287.
- Viaut, A. (2014) Catégorisation des langues minoritaires en Russie et dans l'espace post-soviétique. Boudreaux: Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine.
- Vygotsky, L.S. (1983) Development of the human psyche and world outlook of the child. [*Sobranie sochineniy*]. In 6 Vols. Vol. 3. Moscow, Pedagogika.
- Vygotsky, L.S. (1984) Pedology of aa adolescent. [*Sobranie sochineniy*]. In 6 Vols. Vol. 4. Child psychology. Moscow, 6–242.

# Проблема формирования внутренней ответственности в трудах П.Я. Гальперина

С.В. Молчанов

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила: 12 июля 2017 / Принята к публикации: 26 июля 2017

## How to develop the internal responsibility according to P.Ya. Galperin's concept

Sergey V. Molchanov

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received: July 12, 2017 / Accepted for publication: July 26, 2017

В статье представлены идеи П.Я. Гальперина о природе морального действия и основных закономерностях развития внутренней ответственности в детском и подростковом возрасте. Выделены различительные признаки объективной и субъективной, а также внутренней и внешней ответственности. Обосновано, что внутренняя ответственность выражает отношение личности к обществу и социальным группам и формируется только при условии включенности в определенные отношения и реализации общественно-полезной, то есть значимой для других людей, деятельности. Проведено сравнение психологической роли сотрудничества при формировании ответственности в теории Ж. Пиаже и П.Я. Гальперина. Обсуждаются результаты исследования формирования внутренней ответственности на материале дежурства в школе младших школьников и подростков, выполненного Т.В. Морозкиной под руководством П.Я. Гальперина. Показана решающая роль ценностной ориентировки и мотивации в задачах «аффективного типа» и в моральном действии. С учетом того, что в философии ответственность рассматривается как осознанная необходимость, предполагающая свободный моральный выбор, введены три критерия моральной ответственности: причинно-следственная связь между действием субъекта и его результатом, способность прогнозировать возможные последствия своих действий, возможность свободного выбора. Психологическое содержание ответственности понимается как выполнение человеком принятых на себя обязательств и их последствий, регламентируемых определенной системой норм и правил на основе морального выбора и саморегуляции. Введено разделение побуждения к действию и мотива как принятого морального основания для поведения. В этом ключе ответственное поведение рассматривается как волевое поведение. Генезис волевого поведения связан с социальными отношениями и моральными ценностями и вырастает из сотрудничества. Обсуждаются возможности ориентировки в процессе морального выбора как необходимого условия реализации внутренней ответственности личности.

**Ключевые слова:** объективная и субъективная ответственность, ретрибутивная справедливость, ориентировочная деятельность, моральный выбор, воля.

The paper presents the ideas of P.Ya. Galperin on the nature of moral behaviour and the basic patterns of internal responsibility in childhood and adolescence. Distinctive features of objective and subjective responsibility, internal and external responsibility are highlighted. It is argued that internal responsibility expresses the person's attitude to society and social groups and might be developed only if involved in certain relations and implemented in socially useful activities, i.e. if it is significant for other people. The psychological roles of cooperation for responsibility are compared in J. Piaget's works and P.Ya. Galperin's scientific theory. The research results of internal responsibility in primary school students and adolescents conducted by P.Ya. Galperin and T.V. Morozkina are discussed. The decisive role of value orientation and motivation in solving «affective type» problems and in moral behaviour is shown. According to philosophy issues, responsibility is considered as a perceived necessity, which assumes a free moral choice. Three criteria of moral responsibility are introduced: the causal relationship between the subject's behaviour and its consequence, subject's ability to predict the possible consequences of his/her behaviour, the possibility of free choice. The psychological content of responsibility is the subject's commitment and further response regulated by a certain system of norms and regulations on the basis of moral choice and self-regulation. The distinction between the action device and motive as the accepted moral basis for behaviour has been introduced. Accordingly, responsible behaviour is considered as willful behaviour. The genesis of strong-will behaviour is associated with social relations and moral values and is developed in the course of cooperation. Conditions of orientation in moral choice as a prerequisite for actualizing the individual's internal responsibility are discussed.

**Keywords:** objective and subjective responsibility, retributive justice, orientation activity, moral choice.

**П**роблема ответственности является междисциплинарной и выступает предметом исследования в философии, социологии, праве, психологии, педагогике. В философии исследование проблемы ответственности имеет давние традиции. Там она рассматривалась в контексте единства и взаимосвязи свободы и ответственности (Дж. Ст. Милль, И. Кант, Т. Гоббс, Дж. Локк, Ж.-П. Сартр, С. Кьеркегор, А. Камю, Л. Мэй и др.). Генезис и развитие ответственности изучались в связи с исследованием интеллектуального развития ребенка (Ж. Пиаже, Л. Кольберг), причинности (Ф. Хайдер), атрибуции (Д. МакКлеланд, Дж.В. Аткинсон), саморегуляции и локуса контроля (Дж.Б. Роттер).

Понятие «ответственность» было введено в научный обиход А. Бейном в 1865 году в книге «Эмоции и воля». Ответственность связывалась с наказуемостью, так как любой вопрос, возникающий при обсуждении этого термина, так или иначе, затрагивает проблему обвинения, осуждения и наказания.

В психологических исследованиях развития ответственности Ж. Пиаже рассматривал ретрибутивную ответственность в контексте проблемы коллективного наказания. Он выяснял, насколько понятие объективной ответственности связано с понятием коллективной передающейся ответственности, возникающей в социогенезе как первичная форма ответственности. Дети, моральное развитие которых соответствует уровню объективной ответственности, признают только индивидуальную, но не коллективную передающуюся ответственность. Главное для них заключается в том, что невиновный не должен быть наказан. Правомерность коллективной санкции заключается в том, что она «настигает» нарушителя. Объектив-

ная ответственность требует возмещения ущерба, поэтому допускает коллективную передающуюся ответственность, то есть можно наказывать всех, потому что наказание должно состояться, должно быть реализованным – уверенность в необходимости применения санкций. Справедливость предупредительных искупительных санкций в том, что моральные нормы должны выполняться. Ответственность рождается из санкции. По Ж. Пиаже, мораль принуждения определяет генезис объективной ответственности, в которой искупительная санкция является регулятором морального поведения. Мораль кооперации определяет рождение субъективной ответственности, где действует санкция «вза-

По Ж. Пиаже, мораль принуждения определяет генезис объективной ответственности, в которой искупительная санкция является регулятором морального поведения. Мораль кооперации определяет рождение субъективной ответственности, где действует санкция «взаимообуюдности»

имообуюдности». П. Фоконнэ полагал первичную объективную ответственность, прямо связанную с наказанием. Быть ответственным, в его понимании, означает быть справедливо наказанным. Роль наказания, с точки зрения Фоконнэ, – обеспечение существования морали и нравственности, поскольку сами санкции и ответственность являются необходимым условием генезиса и сохранения моральных ценностей. Однако Ж. Пиаже указывает, что в современном обществе, говоря об ответственности, в первую очередь, исходят из наличия намерения (либо небрежность, или неосторожность). Логика развития ответственности в ограничении коллективной передающейся ответственности, индивидуализации и переходе к персональной ответственности, которая по мере развития становится внутренней (Пиаже, 2006, Kohlberg, 1984).

Психологические условия формирование внутренней ответственности как характеристики моральной зрелости личности стало предметом экспериментального исследования в работе Т.В. Морозкиной, выполненной под руководством П.Я. Гальперина. Моделью изучения условий развития внутренней ответственности стало исследование такой общественно-полезной деятельности как дежурство по классу, в котором приняли участие младшие школьники и подростки – ученики вторых, шестых (экспериментальных) и седьмых (контрольных) классов. Выбор данных возрастных групп обосновывался направленностью на проследивание возрастной динамики развития ответственности.

Обсуждая проблему морального развития личности, П.Я. Гальперин настаивал на том, что «моральные, эстетические и другие ценности имеют внеиндивидуальное значение. Речь может идти об отношении между индивидами, но «моральными» отношения будут только в том случае, если они общественно оцениваются и регулируются. Тогда они получают моральную оценку и, следовательно, имеется некий моральный мотив для поведения по отношению к другому человеку. Если эти отношения общественно не регулируются ..., то эти отношения не являются отношениями моральной сферы» (Гальперин, 1998, С. 385). Соответственно, была выдвинута гипотеза о том, что внутренняя ответственность выражает определенное отношение личности к обществу и социальным группам, и формируется только при условии включенности в определенные отношения и реализации общественно-полезной, т.е. значимой для других людей деятельности. Внутренняя ответственность не только предполагает готовность следовать моральным нормам и предписаниям, но и проявляется как способность осуществлять самоорганизацию и самоконтроль в соответствии с принятой целью/порученным делом. Внутренняя ответственность – это не только интери-



**Сергей Владимирович Молчанов** – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.  
E-mail: s-molch2001@mail.ru

*Для цитирования:* Молчанов С.В. Проблема формирования внутренней ответственности в трудах П.Я. Гальперина // Национальный психологический журнал. – 2017. – №3(27). – С. 136–143. doi: 10.11621/npj.2017.0315

*For citation:* Molchanov S.V. (2017) How to develop the internal responsibility according to P.Ya. Galperin's concept. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal], 3, 136–143. doi: 10.11621/npj.2017.0315

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2017  
© Russian Psychological Society, 2017

оризованная система моральных норм, выступающая как социальные требования к поведению личности, но и моральная ответственность перед собой, вырастающая из моральной ответственности перед другими в процессе построения отношений сотрудничества и взаимодействия. Сама идея о роли сотрудничества в моральном развитии ребенка высказывалась еще Ж. Пиаже в 30-е гг. прошлого века. Он доказал, что существуют два типа ответственности: объективная коллективная передающаяся и субъективная индивидуальная. Ответственность первого типа вытекает из гетерономной морали принуждения, авторитета и «чистого» долга, второго типа – из автономной морали уважения, сотрудничества и кооперации, где на первый план выступает намерение. Внутренняя ответственность личности перед самим собой за свои поступки, идущие вразрез с принятым идеалом, сменяет ответственность перед группой, коллективную передающуюся ответственность с искупительными санкциями. Сотрудничество, как пишет Ж. Пиаже, вытесняет вместе с эгоцентризмом моральный реализм, и на место морали чистого долга приходит мораль справедливости и взаимной услуги, которая становится источником осознанного принятия человеком обязательств по социальному договору, по конвенции. Ж. Пиаже четко утверждает, что «всякая моральная норма, как и всякая логика, является продуктом сотрудничества» (Пиаже, 2006, С. 475.). Признавая роль общественных отношений и сотрудничества в развитии внутренней ответственности, Ж. Пиаже и П.Я. Гальперин расходятся в понимании того, что именно в этом сотрудничестве становится условием формирования внутренней ответственности. Ж. Пиаже считает, что это социальный договор, уравнивающий интересы всех участников кооперации, а П.Я. Гальперин выдвигает ориентировку с выделением нового значения собственного поведения как значения для других. Основываясь на учении П.Я. Гальперина об ориентировочной деятельности как механизме становления психологических способностей и свойств человека, в том числе моральной ответственности, Т.В. Морозкина в своем исследовании предполагала, что ориентировка должна

быть направлена не столько на само выполнение действий, связанных с обязанностями дежурного по классу, сколько на то, какое положительное значение эти действия имеют для окружающих людей. В отличие Ж. Пиаже, который в своей теории развития морального сознания утверждает в качестве основы развития моральных суждений развитие интеллекта, П.Я. Гальперин указывает на крайнюю важность того, чтобы ориентировка выступала в форме переживания, имела яркую эмоциональную окраску. «Задачи аффективного рода это задачи, в систему которых включен сам испытуемый. Он находится внутри ситуации, из которой не может вырваться. Интеллектуальная задача характеризуется тем, что все ус-

регулятивное значение. Организация деятельности дежурства школьника в системе коллективных отношений позволила обеспечить ориентировку не только на объективное значение деятельности дежурства по классу, но и найти, и выявить субъективный личностный смысл, поиск которого составляет важнейший компонент ориентировки. П.Я. Гальперин пишет: «В операционной части (ориентировки С.М.) приходится различать, по крайней мере, четыре основных компонента. Первый компонент – это построение образа наличной ситуации ..., в которой приходится действовать... Второй компонент операционной части ориентировки – это выяснение основного значения отдельных компонентов этой

Внутренняя ответственность – это не только интериоризованная система моральных норм, выступающая как социальные требования к поведению личности, но и моральная ответственность перед собой, вырастающая из моральной ответственности перед другими в процессе построения отношений сотрудничества и взаимодействия

ловия ее находятся перед испытуемым. ... А задачи эмоционального порядка – это задачи, в состав условий которых входит сам испытуемый со всеми своими особенностями и свойствами ... в этих задачах есть некое ключевое звено, которое ... скорее относится к “моральным условиям”. Например, какое-то представление о престиже, о самом себе, о своем достоинстве, о том, как я выгляжу для другого, является ключевым моментом всей ситуации» (Гальперин, 1998, С. 378.).

ситуации для актуальных интересов действующего субъекта ..., для основной актуальной потребности субъекта – личностный смысл (А.Н. Леонтьев)... Третий компонент это составление плана предстоящих действий. Последний четвертый компонент очень сложный. Это – дальнейшая ориентация действия в процессе его выполнения ... с проблемой уяснения значений для актуальной потребности. У зрелого человека это вырастает в этические проблемы...» (там же, С. 149–150).

В отличие Ж. Пиаже, который в своей теории развития морального сознания утверждает в качестве основы развития моральных суждений развитие интеллекта, П.Я. Гальперин указывает на крайнюю важность того, чтобы ориентировка выступала в форме переживания, имела яркую эмоциональную окраску

**В** этом высказывании ученого мы находим, по крайней мере, две идеи, раскрывающие природу морального действия. Во-первых, это действие, направленное на решение «аффективной», эмоционально значимой задачи. Во-вторых, условием решения этой задачи становится сам субъект – его личностные свойства, подвергаемые оцениванию в соответствии с моральными нормами. Таким образом, самооценка личности, образ Я и самоотношение приобретают ориентирующее,

**И**деи П.Я. Гальперина о содержании ориентировочной деятельности при решении моральных задач были реализованы в исследовании Т.В. Морозкиной. В совместной деятельности учащихся в результате организации их ориентировки на то, какой смысл имеют действия дежурного для коллектива и самого учащегося, перед школьниками раскрывалось значение нравственных отношений и создавались условия для планомерного усвоения образцов ответственного по-

ведения. Позитивные изменения в отношении обязанностей дежурного начинались с изменения отношения к дежурству как к общему, значимому, отвечающему интересам всего класса и школы делу

ная ориентировка на намерения и мотивы как свои, так и других, на персональные и социальные последствия действий и, наконец, на внутренние, моральные критерии и нормы поведения. Примеча-

рактики: идеальный внутренний характер представлений об ответственности (интериоризованность) и принятие ответственности для себя в соответствии с морально-ценностными установками личности. Внешняя ответственность реализуется в условиях внешнего контроля в его разнообразных видах и формах, а внутренняя ответственность – на основе самоконтроля и переживания моральных чувств таких, как чувство вины и стыда.

Благодаря специальной организации ориентировки школьников, выполнение совместной деятельности обеспечило усвоение ими моральных норм и требований в процессе реализации специально-организованной совместной деятельности, в которой происходила последовательная трансформация коллективных отношений от внешне требуемых форм к внутренне обоснованным формам сотрудничества

и заканчивались расширением и упрощением межличностных отношений в классе. Для реализации сложной коллективной деятельности дежурства в ходе реализации метода планомерного формирования внутренней ответственности экспериментатор задавал оперативную схему ориентировки, задающую самый общий порядок движения в предмете и его анализа. В этом случае оперативная схема ориентировки в содержании дежурства приобретала мировоззренческий этический характер, что ставило ее «в особое отношение к знанию» (Гальперин, 1998, С. 164). Благодаря спе-

циально, что внутренняя ответственность по отношению к дежурству по классу, сформированная в исследовании, проявлялась у участников эксперимента и в других видах деятельности: спортивной, учебной, общественно-полезной, при условии, что в совместной деятельности и сотрудничестве сохранялись отношения, ранее обусловившие ее развитие.

**В** исследовании четко выявилось, что знание моральных норм ответственности и даже вербальное поведение в соответствии с нормами, не являются достаточными основаниями для следования моральным нормам в реальном поведении.

В исследовании четко выявилось, что знание моральных норм ответственности и даже вербальное поведение в соответствии с нормами, не являются достаточными основаниями для следования моральным нормам в реальном поведении. Характер складывающихся отношений, развитие социальных связей, положительная ценность самих моральных норм и признание их сообществом является основой формирования ответственности

циальной организации ориентировки школьников, выполнение совместной деятельности обеспечило усвоение ими моральных норм и требований в процессе реализации специально-организованной совместной деятельности, в которой происходила последовательная трансформация коллективных отношений от внешне требуемых форм к внутренне обоснованным формам сотрудничества. Анализ суждений об ответственности учащихся, принявших участие в исследовании, обнаружил определенную динамику в ходе формирующего эксперимента. Если сначала, говоря об ответственности, школьники ориентировались на результаты и объективные последствия поступков без учета собственных намерений и мотивов действий, то позднее возникала осознан-

ное поведение. Характер складывающихся отношений, развитие социальных связей, положительная ценность самих моральных норм и признание их сообществом является основой формирования ответственности. Как указывает К. Муздыбаев, сама этимология слова «ответственность» восходит к глаголу «вещать», «вече», что на старославянском языке означает совет, уговор, согласие (Муздыбаев, 2010). Воспитание внутренней ответственности личности осуществляется только через конструирование социальных отношений согласия, содействия и сотрудничества, являясь выражением этих отношений.

**Г**оворя о внутренней ответственности, в отличие от внешней ответственности, необходимо выделять две ее ха-

**При** обсуждении проблемы моральной ответственности в философских дискуссиях ответственность как осознанную необходимость напрямую связывают со свободой. О связи свободы, долга и ответственности М. Хайдеггер писал: «Юлая раскованность и произвол – всегда лишь ночная сторона свободы, ее дневная сторона – апелляция к Необходимому как обязывающему и обосновывающему ... Новая свобода ... есть раскрытие всего диапазона того, что впредь сам человек сознательно сможет и будет себе полагать в качестве необходимого и обязывающего ...» (Хайдеггер, 1988, С. 267–268). Путь развития ответственности через «освобождение человека к новой свободе как к уверенному в самом себе самозакондательству» (там же, С. 270) требует ценностной, когнитивной, поведенческой и эмоциональной автономии, достижение которой есть содержание и смысл личностного развития в подростковом и юношеском возрасте.

**В** психологии принято выделять три критерия определения моральной ответственности. Первый – причинно-следственная связь между действием субъекта и его результатом. Человек может нести моральную ответственность лишь при условии сохранения контроля над исходом событий. Бессмысленно говорить об ответственности, если действие и его результат полностью определяются внешними силами. Второй критерий – субъект должен обладать возрастными умственными способностями, необходимыми для того, чтобы прогнозировать возможные последствия своих действий, предусмотреть и оценить их эффект и влияние на окружающих. И, третий критерий – субъект должен иметь возможность свободного выбора своих действий (Jonas, 1984; Eshelman, 2009). Та-

ким образом, моральная ответственность предполагает как необходимое условие объективную возможность выбора и, соответственно, необходимость ориентировки. Если такая возможность отсутствует, то поведение оказывается однозначно детерминированным внешней необходимостью, что не позволяет рассматривать действие как поступок, подлежащий моральной оценке.

Моральный выбор может осуществляться в двух вариантах: как отказ от нарушения моральной нормы, когда нарушение влечет за собой привилегии и вознаграждение, либо как выбор между конкурирующими моральными нормами, когда следование одной норме неизбежно порождает риск нарушения другой. В социо-когнитивной теории личности (Bandura, 1997, 1999) механизмы саморегуляции в ситуации морального выбора основываются на личных/персональных принятых нормах и ценностях, самоконтроле и санкциях, а не на абстрактных моральных суждениях. Однако нарушение нормы становится возможным, когда в результате когнитивной реструктуризации проблемы аморальное поведение, направленное против гуманистических целей и норм, может быть преобразовано в нейтральное и даже в моральное поведение посредством диффузии или смещения личной ответственности, игнорирования или сведения к минимуму ущерба и вредных последствий действий, приписывания вины жертвам воздействия и их дегуманизации. Социо-когнитивная теория морального развития исходит из интеракционистской парадигмы развития моральной ответственности, согласно которой моральные действия являются продуктом взаимодействия личности и общества. Моральная ответственность личности необходимо основывается не только на принятии гуманистических личных норм, но и на закрепленных в социальных системах механизмах контроля, поддерживающих просоциальное поведение. Ответственность личности возникает там, где есть возможность выбора – действия, поступка, социальных ролей, жизненной позиции и перспективы, вектора саморазвития.

Итак, психологическое содержание ответственности можно определить как выполнение человеком принятых на себя

обязательств (с учетом их последствий), регламентируемых определенной системой норм и правил на основе морального выбора и саморегуляции. Чем же определяется подобный выбор? Не только

Психологическое содержание ответственности можно определить как выполнение человеком принятых на себя обязательств (с учетом их последствий), регламентируемых определенной системой норм и правил на основе морального выбора и саморегуляции

и не столько ориентацией в системе моральных норм и правил, задающих правила отношений между людьми, не принципом «большому числу людей – максимальное благо», сколько моральными ценностями и мотивами. Критикуя «нравственную алгебру» Б. Франклина, П.Я. Гальперин писал, что «это же не нравственное измерение, а типичная выгода, полезность ..., борьба мотивов будет иметь место в тех случаях, когда человек еще не разобрался, и у него нет ответов на многие вопросы. А нужно действовать. Вот здесь всегда надо полагаться на те моральные ценности, которые у вас сложились, а не заниматься взвешиванием «за» и «против» ... Моральные ценности имеют самостоятельное значение и без них человеку нельзя ни существовать, ни действовать волевым образом. Без морально-ценностной базы человек совершает грубые ошибки» (Гальперин, 1998, С. 386–387).

Анализируя проблему моральной ответственности, П.Я. Гальперин предлагал разделить понятия – побуждение к действию и мотив. Побуждение к действию выступает в двух основных видах: в виде потребности (органической, социальной и пр.) или чувств (страстей). Под мотивацией поведения понимается «не побуждение к действию, а принятое моральное основание для того или иного поведения» (там же, С. 385). Таким образом, ключевым условием формирования внутренней ответственности становится мотивация поведения. «За мотив человек несет ответственность. За потребности и чувства – нет ... А за то, что он принял побуждение как основание своего поведения, он несет ответственность ... Мотив – это начало ответственности...» (там же, С. 385). Мотивация морального действия определяется системой ценностей, определяющих моральную оценку целей.

«Мотивы всегда имеют не технический а нравственный характер. Это не вопрос о том, есть технические средства для достижения данной цели, трудно ли это выполнить или легко... Речь идет о мораль-

ной оценке известного рода объектов и поведения с этими объектами. Точнее можно сказать: речь идет о такого рода образованиях, которые называются ценностями и которые надо четко отличать от полезности ... Ошибка заключается в том, что польза отождествляется с нравственными ценностями» (там же, С. 385).

Проблема выбора цели как одной из возможностей в условиях конкуренции ценностей и мотивов, предполагает осознание необходимости того или иного действия и неразрывно связана с волей. Воля, по мнению, П.Я. Гальперина, есть «перевод возможного в категорию действительного», условием которого является четкое разделение ценности и полезности. Генезис волевого поведения связан с социальными отношениями и сотрудничеством. «Всякая волевая ситуация имеет в виду моральные ценности, а моральные ценности существуют только в общественной жизни ... Воспитание воли возможно только в коллективе» (Гальперин, 1998, URL: [http://studopedia.ru/8\\_48487\\_lektsiya-psiologiya-voli.html](http://studopedia.ru/8_48487_lektsiya-psiologiya-voli.html)). Моральная ориентация личности выступает основой морального выбора и принятия внутренней ответственности личности. «В проблеме воли самое важное – моральная ориентация, которая как бы обособливается от техники исполнения ... А техника исполнения ..., т.е. реальная форма решения задачи это вопрос второго порядка» (там же). Относительная устойчивость морально-ценностной ориентации, складывающейся к началу юношеского возраста, зачастую создает иллюзию того, что внутренне ответственное поведение не предполагает выбора, не прогнозируется, а возникает как должное из требований ситуации, воплощающей опыт межличностных отношений и сотрудничества. В современных исследованиях доказано существование двух типов моральной ориентации: ори-

ентация на принцип справедливости как системообразующий в иерархии моральных ценностей (Ж. Пиаже, Л. Кольберг) и принцип заботы (К. Гиллиган) (Молчанов, 2011). Тип моральной ориентации задает модель межличностных отношений и сотрудничества, выступая в качестве базы принятия внутренней ответственности. В подростковом возрасте актуальность приобретает задача определения границ и зон принятия ответственности на основе баланса свободы, личностной автономии, системы ценностей и этического мировоззрения, когнитивного развития,

составляющих психологическую базу развития ответственности (Молчанов и др., 2017). Ответственность является комплексным личностным образованием, единством структурных компонентов которого – ценностного, мотивационного, когнитивного, аффективного, волевого, поведенческого определяется ориентировка личности в морально-ценностном пространстве трансформации возможного и действительного.

**Плодотворность** подхода П.Я. Гальперина к проблеме развития ответственности как анализа содержания и условий

ориентировки в моральном выборе доказана в ряде исследований, выполненных его учениками и последователями (Подольский и др., 2003; Подольский, Идобаева, 2014; Подольский, 2012; Подольский, 2006; Морозкина, 1984; Плотникова, 1998; Дружиненко, 2004; Курганова, 2005; Карабанова, Садовникова, 2011).

*Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант № 16-36-01113*

*«Ценностно-моральная ориентация как основа развития ответственности личности в подростковом возрасте».*

### Литература:

- Бейн А. Эмоции и воля. – Санкт-Петербург, 1865.
- Гальперин П.Я. Лекции по психологии. – Москва : Изд-во МГУ, 1998.
- Дружиненко Д.А. Эмоциональные аспекты морального выбора подростков в ситуации решения моральных дилемм // Вестник МГУ. Серия Психология. – 2004. – № 2. – С. 93–94.
- Карабанова О.А., Садовникова Т.Ю. Модели восприятия моральной атмосферы школы современными российскими подростками как компонент социальной ситуации развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – № 2. – С. 73–85.
- Курганова Е.А. Особенности ориентации на моральные и конвенциональные нормы в младшем школьном возрасте : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2005. – 185 с.
- Молчанов С.В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – Т. 14. – № 2. – С. 59–72.
- Молчанов С.В. и др. Личностная автономия как фактор развития ответственности подростков // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1(25). – С. 84–90. doi: 10.11621/npj.2017.0110
- Морозкина Т.В. Формирование внутренней ответственности (на материале дежурства школьников по классу) : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 1984.
- Муздыбаев К. Психология ответственности. – Москва : URSS, 2010.
- Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. – Москва : Академ. Проект, 2006.
- Подольский А.И. Психологическая концепция П.Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 4–27.
- Подольский А.И., Идобаева О.А. Перспективы психологической концепции П.Я. Гальперина в образовании и развитии личности // Образование личности. – 2014. – № 2. – С. 8–15.
- Подольский Д.А. Особенности альтруистической позиции в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2006. – 197 с.
- Плотникова Ю.Е. Формирование действия оказания помощи у младших школьников : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 1998. – 216 с.
- Хайдеггер М. Европейский нигилизм // Проблема человека в западной философии. – Москва : Прогресс, 1988. – С. 261–313.
- Armon, C. (1998) Adult moral development, experience and education. *Journal of moral education*, 27(3), 345–371. doi:10.1080/0305724980270306
- Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Bandura, A. (1999) Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193–209. doi: 10.1207/s15327957pspr0303\_3
- Batson, C.D. & Coke, J.S. (1981) Empathy: a source of altruistic motivation for helping? In: J.P. Rushton & R.M. Sorrentino (Eds.) *Altruism and Helping behavior*. Hillsdale, 167–188.
- Bebeau, M. J. (1993) Designing an outcome-based ethics curriculum for professional education: strategies and evidence of effectiveness. *Journal of Moral Education*, 22, 313–326. doi:10.1080/0305724930220309
- Cialdini, R.B., Kenrick, D.T. & Baumann, D.J. (1982) Effects of mood on prosocial behavior in children and adults. In N. Eisenberg (ed.) *The development of prosocial behavior*. NY. doi: 10.1016/B978-0-12-234980-5.50018-3
- Damon, W. (1984) Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. In: W.M. Kurtines & J.L. Gerwitz (Eds.) *Morality, moral behavior, and moral development*. NY, 109–127.
- Diller, A. (1996) The ethics of care and education: A new paradigm, its critics and its educational significance. In A. Diller, B. Huston, K. M. Morgan, & M. Ayim (Eds.) *The gender question in education: Theory, pedagogy and politics*. Boulder, Westview Press, 89–104.
- Duska, R. & Whelan, M. (1975) *Moral development: A guide to Piaget and Kohlberg*. Introduction to developmental theories. NY, 5–41.
- Eisenberg, N. (1986) *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale.
- Eisenberg, N. & Miller, P.A. (1987) The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 1, 91–119. doi: 10.1037/0033-2909.101.1.91
- Eshleman, A. (2009) Moral Responsibility. In E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2009 Edition).

- Gilligan, C. (1977) In a different voice: Women's conceptions of self and morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481–517. doi: 10.17763/haer.47.4.g6167429416hg5l0
- Harre, R. (1983) Personal being. A theory for individual psychology. Oxford, Basil Blackwell.
- Haviv, S., & Leman P.J. (2002) Moral decision-making in real life: factors affecting moral orientation and behavior justification. *Journal of moral education*, 32(2), 121–140. doi: 10.1080/03057240220143241
- Higgins, E.T., Power, C., & Kohlberg, L. (1984) The relationship of moral atmosphere to judgements of responsibility. In W.M.Kurtines & J.L.Gewirtz (eds.) *Morality, moral behavior and moral development*. NY.
- Hoffman, M.L. (2000) Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge, Cambridge University Press.
- Jaffee, S. & Hyde, J.S. (2000) Gender Differences in Moral Orientation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 126(5), 703–726. doi: 10.1037/0033-2909.126.5.703
- Jonas, H. (1984) The Imperative of Responsibility. *In search of an Ethics for the Technological Age*. Chicago, The Chicago University Press.
- Kohlberg, L. (1981) Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development. San Francisco, CA, Harper & Row.
- Krebs, D.L., Denton K. & Wark G. (1997) The forms and functions of real-life moral decision-making. *Journal of Moral Education*, 26(2), 131–145. doi: 10.1080/0305724970260202
- Krebs, D.L., & Van Hesteren F. (1994) The development of altruism: towards the integrative model. *Developmental Review*, 14, 103–158. doi: 10.1006/drev.1994.1006
- Krebs, D.L., Vermeulen S., Carpendale J., & Denton K. (1986) Structural and Situational Influences on Moral Judgment: The Interaction Between Stage and Dilemma.
- Lind, E.A., & Taylor T.R. (1988) The social psychology of procedural justice. N-Y. Plenum. doi: 10.1007/978-1-4899-2115-4
- Lyons, N.P. (1983) Two perspectives: on self, relationship and morality. *Harvard Educational Review*, 53, 125–145. doi: 10.17763/haer.53.2.h08w5m7v217j84t1
- Malti, T., Keller, M., & Buchmann, M. (2013) Do moral choices make us feel good? The development of adolescents' emotions following moral decision making. *Journal of Research on Adolescence*, 23, 389–397. doi: 10.1111/jora.12005
- Myyra, L. (2003) Components of Morality. University of Helsinki.
- Noddings, N. (2013) Caring: A relational approach to ethics and moral education (2nd ed.). Berkeley, University of California Press.
- Nucci, L. (1981) The development of personal concepts: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114–121. doi: 10.2307/1129220
- Nucci, L., & Turiel, E. (2009) Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, Brain, and Education*. 3, 151–159. doi:10.1111/j.1751-228X.2009.01065.x
- Rest, J.R. (1986) Moral development. Advances in research and theory. NY, Praeger.
- Smetana, J. G. (2006) Social domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.) *Handbook of moral development*. Mahwah, NJ, Erlbaum, 119–154.
- Wark, G.R., & Krebs, D.L. (2000) The construction of moral dilemmas in everyday live. *Journal of Moral Education*, 29(1). doi: 10.1080/030572400102907
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1982) The development of altruism: alternative research strategies. In N. Eisenberg (ed.) *The development of prosocial behavior*. N-Y, Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-234980-5.50010-9

## References:

- Bandura, A. (1977) Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ6 Prentice Hall.
- Bandura, A. (1999) Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*. 3, 193–209. doi: 10.1207/s15327957pspr0303\_3
- Batson, C.D. & Coke, J.S. (1981) Empathy: a source of altruistic motivation for helping? In: J.P.Rushton & R.M. Sorrentino (Eds.) *Altruism and Helping behavior*. Hillsdale, 167–188.
- Bebeau, M. J. (1993) Designing an outcome-based ethics curriculum for professional education: strategies and evidence of effectiveness. *Journal of Moral Education*, 22, 313–326. doi:10.1080/0305724930220309
- Bein A. (1865) Emotions and Will. St. Petersburg.
- Cialdini, R.B., Kenrick, D.T. & Baumann, D.J. (1982) Effects of mood on prosocial behavior in children and adults. In N.Eisenberg (ed.) *The development of prosocial behavior*. NY. doi: 10.1016/B978-0-12-234980-5.50018-3
- Damon, W. (1984) Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. In: W.M.Kurtines & J.L.Gewirtz (Eds.) *Morality, moral behavior, and moral development*. NY, 109–127.
- Diller, A. (1996) The ethics of care and education: A new paradigm, its critics and its educational significance. In A. Diller, B. Huston, K. M. Morgan, & M. Ayim (Eds.) *The gender question in education: Theory, pedagogy and politics*. Boulder, Westview Press, 89–104.
- Druzhinenko, D.A. (2004) Emotional aspects of the adolescent moral choice in the situation of solving moral dilemmas. [Vestnik MGU]. Psychology series. 2, 93–94.
- Duska, R. & Whelan, M. (1975) Moral development: A guide to Piaget and Kohlberg. Introduction to developmental theories. NY, 5–41.
- Eisenberg, N. & Miller, P.A. (1987) The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 1, 91–119. doi: 10.1037/0033-2909.101.1.91
- Eisenberg, N. (1986) Altruistic emotion, cognition, and behavior. Hillsdale.
- Eshleman, A. (2009) Moral Responsibility. In E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2009 Edition)*.

- Galperin, P.Ya. (1998) Lectures on psychology. Moscow: Izdatel'stvo MGU.
- Gilligan, C. (1977) In a different voice: Women's conceptions of self and morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481–517. doi: 10.17763/haer.47.4.g6167429416hg510
- Harre, R. (1983) Personal being. A theory for individual psychology. Oxford, Basil Blackwell.
- Haviv, S., & Leman P.J. (2002) Moral decision-making in real life: factors affecting moral orientation and behavior justification. *Journal of moral education*, 32(2), 121–140. doi: 10.1080/03057240220143241
- Heidegger, M. (1988) European Nihilism. [*Problema cheloveka v zapadnoj filosofii*]. Moscow, Progress.
- Higgins, E.T., Power, C., & Kohlberg, L. (1984) The relationship of moral atmosphere to judgements of responsibility. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (eds.) *Morality, moral behavior and moral development*. NY.
- Jaffee, S. & Hyde, J.S. (2000) Gender Differences in Moral Orientation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 126(5), 703–726. doi: 10.1037/0033-2909.126.5.703
- Jonas, H. (1984) The Imperative of Responsibility. In *search of an Ethics for the Technological Age*. Chicago, The Chicago University Press.
- Karabanova, O.A., & Sadovnikova, T.Yu. (2011) Perception patterns of school moral atmosphere as a component of the social development situation in modern Russian adolescents. [*Vestnik MGU*]. Series 14. Psychology, 2, 73–85.
- Kohlberg, L. (1981) *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA, Harper & Row.
- Krebs, D.L., Denton K. & Wark G. (1997) The forms and functions of real-life moral decision-making. *Journal of Moral Education*, 26(2), 131–145. doi: 10.1080/0305724970260202
- Krebs, D.L., Vermeulen S., Carpendale J., & Denton K. (1986) Structural and Situational Influences on Moral Judgment: The Interaction Between Stage and Dilemma.
- Krebs, D.L., & Van Hesteren F. (1994) The development of altruism: towards the integrative model. *Developmental Review*, 14, 103–158. doi: 10.1006/drev.1994.1006
- Hoffman, M.L. (2000) *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kurganova, E.A. (2005) Orientation to moral and conventional norms in the younger school age. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 185.
- Lind, E.A., & Taylor T.R. (1988) The social psychology of procedural justice. N-Y. Plenum. doi: 10.1007/978-1-4899-2115-4
- Lyons, N.P. (1983) Two perspectives: on self, relationship and morality. *Harvard Educational Review*, 53, 125–145. doi: 10.17763/haer.53.2.h08w5m7v217j84t1
- Malti, T., Keller, M., & Buchmann, M. (2013) Do moral choices make us feel good? The development of adolescents' emotions following moral decision making. *Journal of Research on Adolescence*, 23, 389–397. doi: 10.1111/jora.12005
- Molchanov, S.V. (2011) Morality of justice and morality of care: foreign and native approaches to moral development. [*Vestnik MGU*]. Series 14. Psychology, 14(2), 59–72.
- Molchanov, S.V., Almazova, O.V., Poskrebysheva, N.N., & Zapunidi, A.A. (2017) Personal autonomy as factor of developing responsibility in adolescence. *National Psychological Journal*, 1(25), 84–90. doi: 10.11621/npj.2017.0110
- Morozkina, T.V. (1984) Developing internal responsibility. (Based on student on duty research). Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow.
- Muzdybaev, K. (2010) Psychology of responsibility. Ed. 2. Moscow, URSS.
- Myyra, L. (2003) *Components of Morality*. University of Helsinki.
- Noddings, N. (2013) *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). Berkeley, University of California Press.
- Nucci, L. (1981) The development of personal concepts: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114–121. doi: 10.2307/1129220
- Nucci, L., & Turiel, E. (2009) Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, Brain, and Education*, 3, 151–159. doi: 10.1111/j.1751-228X.2009.01065.x
- Piaget, J. (2006) *Moral judgment in the child*. Moscow, Akademicheskii projekt.
- Plotnikova, Yu.E. (1998) Constructing helpful behaviour in primary school students. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 216.
- Podolsky, A.I. (2012) Psychological concept of P.Ya. Galperin: some trends and prospects for further development [*Vestnik MGU*]. Series 14. Psychology. Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta. Moscow, 4, 4–27.
- Podolsky, A.I., & Idobaeva, O.A. (2014) Prospects of P.Ya. Galperin's psychological concept in education and personality development. [*Obrazovanie lichnosti*], 2, 8–15.
- Podolsky, A.I., Brugman, D., Heymans, P., Karabanova, O.A., van Boom, Ya., & Idobaeva, O.A. (2003) Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behavior in adolescents: An intervention study. [*International Journal of Behavioral Development*], 27.
- Podolsky, D.A. (2006) Features of altruistic position in adolescence. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 197.
- Rest, J.R. (1986) *Moral development. Advances in research and theory*. NY, Praeger.
- Smetana, J. G. (2006) Social domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.) *Handbook of moral development*. Mahwah, NJ, Erlbaum, 119–154.
- Wark, G.R., & Krebs, D.L. (2000) The construction of moral dilemmas in everyday life. *Journal of Moral Education*, 29(1). doi: 10.1080/030572400102907
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1982) The development of altruism: alternative research strategies. In N. Eisenberg (ed.) *The development of prosocial behavior*. N-Y, Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-234980-5.50010-9

# Методы ориентировки в психологических «пространствах» самоопределения

Н.С. Пряжников

МГУ имени М.В. Ломоносова, Финансовый университет при Правительстве РФ, РЭУ имени Г.В. Плеханова, Москва, Россия

Поступила: 13 апреля 2017 / Принята к публикации: 27 апреля 2017

## Guidance methods in psychological «spaces» of self-determination

Nikolai S. Prjzhnikov

Lomonosov Moscow State University, University of Finance under the Government of the Russian Federation, Plekhanov Russian University of Economics Moscow, Russian

Received: April 13, 2017 / Accepted for publication: April 27, 2017

«Самопределение» понимается как поиск и постоянное уточнение смысла будущей жизнедеятельности. Самоопределившись, значит сделать определенный выбор. Это может быть выбор профессии («профессиональное самоопределение»), выбор нравственной позиции («личностное самоопределение»), выбор своего места в обществе, связанный с образом и стилем жизни, со статусом в различных социальных группах («социальное самоопределение»), выбор вариантов проведения досуга («досуговое самоопределение») или даже выбор типа семейных взаимоотношений («семейное самоопределение») и др. Рассматриваются эти разные варианты самоопределения и отмечается не только их взаимосвязь, но и возможные противоречия. Освещены обобщенные варианты и методы ориентировки в различных «пространствах» самоопределения. Сами психологические «пространства» рассматриваются как метафора, отражающая и упорядочивающая некое поле поиска смыслов самоопределения. Каждое такое «пространство» строится по определенному принципу, определяемому теми критериями, которые положены в его основу. Психологических «пространств» может быть множество, и в этом множестве самоопределяющейся личности надо уметь ориентироваться. Выделены основные группы, на которые можно условно разбить психологические «пространства» самоопределения, в частности, типология вариантов планирования жизни и карьеры, типологии видов трудовой деятельности, типологии профессий. Подчеркивается, что самоопределяющемуся человеку важно понять, что станет смыслом его будущей профессиональной деятельности, и насколько все это будет соответствовать/не соответствовать другим его жизненным замыслам. Представлены различные методы, позволяющие человеку самоориентироваться (по сути, самоопределяться) в сложных «пространствах» карьерных и жизненных выборов. Особое внимание уделяется самоопределению детей в подростковом возрасте. Обозначена созвучность многих современных подходов в профориентации идеям П.Я. Гальперина об «ориентировках».

**Ключевые слова:** самоопределение, психологические «пространства» выбора, смысл профессиональной деятельности.

Self-determination is deemed as search and continuous refinement of the meaning of the future life. The paper discusses various options for self-determination, i.e. professional, personal, social, and other ones.

Self-determination means making a certain choice. This may be career choice («career self-determination»), choice of a moral position («personal self-determination»), choice of one's position in society associated with image and style of life, status in various social groups («social self-determination»), choice of options («Leisure self-determination»), or even choice of relationship type («family self-determination»), etc.

The generalized options and methods of orientation in various «space» of self-determination are highlighted. The psychological «spaces» are regarded as a metaphor that reflects and arranges a certain field of search for the meanings of self-determination. Each «space» is constructed according to a certain principle based on certain criteria. Psychological «space» may be determined as diverse, and in this set of self-determining personality one must be able to navigate. There are main groups of psychological «space» including the typology of options for planning life and career, the typology of work activity, the typology of professions. It is important for self-determination to define the future professional activity. Various methods are presented that allow a person to get a career orientation in complex «space» of career and life choices. Particular attention is paid to self-determination of children in adolescence. Various modern approaches in career guidance and P.Ya. Galperin's career «orientation» principles are drawn to a concordance.

**Keywords:** self-determination, psychological «space», meaning of professional activity.

## Самоопределение как поиск смысла

Самоопределиваться, значит сделать определенный выбор. Это может быть выбор профессии («профессиональное самоопределение»), выбор нравственной позиции («личностное самоопределение»), выбор своего места в обществе, связанный с образом и стилем жизни, со статусом в различных социальных группах («социальное самоопределение»), выбор вариантов проведения досуга («досуговое самоопределение») или даже выбор типа семейных взаимоотношений («семейное самоопределение») и др.

Часто разные типы самоопределения взаимодополняют друг друга, хотя между ними может и быть определенный конфликт, когда, например, профессиональные выборы не позволяют сделать определенные выборы досуга или, когда социальное или личностное самоопределение не позволяет реализовать некоторые семейные выборы (другие члены семьи возражают, «не понимают» и т.п.).

Часто разные типы самоопределения взаимодополняют друг друга, хотя между ними может и быть определенный конфликт, когда, например, профессиональные выборы не позволяют сделать определенные выборы досуга или, когда социальное или личностное самоопределение не позволяет реализовать некоторые семейные выборы (другие члены семьи возражают, «не понимают» и т.п.).

Каждый раз человек как бы спрашивает самого себя, зачем мне это надо, какой для меня смысл в тех или иных выборах? Разные авторы часто связывают самоопределение с поиском смысла (Климов, 1993; Кон, 1984; Франкл, 1990; Щедровицкий, 1993). При этом разводят самоопределение как результат (найденный смысл) и как процесс (непрекращающийся поиск и уточнение смысла) (Пряжников, 2016, С. 144–149). Можно предполо-

жить, что именно творческие люди часто отдают предпочтение самоопределению как процессу. Об этом, например, размышлял еще Н.А. Бердяев, говоря о том, что «пусть он и не знает смысл жизни, но само искание этого смысла уже придает жизни смысл» (Бердяев, 1990, С. 74). Проблема возникает тогда, когда этих смыслов оказывается слишком много и в них необходимо как-то сориентироваться.

## Психологические «пространства» самоопределения

Сами психологические «пространства» рассматриваются нами как метафора, отражающая и упорядочивающая некое поле поиска смыслов самоопределения. При этом каждое такое «пространство» строится по определенному принципу, определяемому теми критериями, которые положены в основу данного «пространства». Соответственно, психологических «пространств» может быть

множество, и в этом множестве самоопределяющейся личности тоже надо как-то сориентироваться. Например, человек размышляет о выборе профессии, и тогда ему могут помочь различные типологии профессий, а также – критерии, по которым построены те или иные типологии. В России одна из наиболее известных типологий профессий разработана Е.А. Климовым и названа им «формула профессии» (Климов, 1990, С. 110–114).

Типология построена в виде «ярусов», которые отражают основные группы признаков профессии:

- 1) предметы труда;
- 2) цели труда;
- 3) средства труда;
- 4) условия труда.

Соответственно, в каждой группе выделяются уже конкретные признаки. Например, в предметах труда человек (субъект труда) взаимодействует с природой, с техникой, со знаковыми системами, с другими людьми, с художественными образами. С помощью таких более конкретных признаков можно описать многие профессии (или группы профессий). Это и позволяет человеку, во-первых, сориентироваться в том, что его интересует (какие признаки наиболее значимы для него) и, во-вторых, по этим признакам уточнить для себя и выбор самой профессии. По сути, каждый такой признак можно рассматривать как «ориентирующий» (по П.Я. Гальперину) и даже как «смыслообразующий» (по А.Н. Леонтьеву). В совокупности эти признаки задают полную психологическую структуру будущего труда (по Е.А. Климову) и составляют основу «правильного» выбора, о котором человек впоследствии не будет жалеть.

Но типологий профессий довольно много и многие из этих типологий в своей основе имеют другие основания. Например, в типологии «наук» (как сфер деятельности) известного общественного деятеля XVII века Татищева в качестве такого основания берется «польза для общества», и все профессии разбиваются автором на пять групп, начиная от «наук нуждных» и кончая «науками вредительными» (Татищев, 1979). В типологии Струмилина, разработанной еще в 20-е годы прошлого века, в качестве основания берется уровень самостоятельности работника и, соответственно, все профессии разбиваются на группы, начиная от рутинных «исполнительских» (с минимальной степенью самостоятельности) и кончая творческими (с высокой степенью самостоятельности) (Струмилин, 1983).

Сами психологические «пространства» условно можно разбить на следующие основные группы:

1. Варианты оценки (осмысления) самой ситуации самоопределения. На-



**Николай Сергеевич Пряжников** – доктор педагогических наук, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Профессор кафедры управления персоналом и психологии Финансового университета при Правительстве РФ. Профессор кафедры психологии РЭУ имени Г.В. Плеханова.  
E-mail: nsp-22@mail.ru

Для цитирования: Пряжников Н.С. Методы ориентировки в психологических «пространствах» самоопределения // Национальный психологический журнал. – 2017. – №3(27). – С. 144–150. doi: 10.11621/npj.2017.0316

For citation: Prjzhnikov N.S. (2017) Guidance methods in psychological «spaces» of self-determination. National Psychological Journal, [Natsionalnyy psikhologicheskij zhurnal], 3, 144–150. doi: 10.11621/npj.2017.0316

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2017  
© Russian Psychological Society, 2017

пример, в известном «восьмиугольнике выбора профессии», предложенном Е.А. Климовым (Климов, 1990, С. 121–128), сама ситуация профессионального самоопределения определяется с учетом восьми основных факторов:

- 1) своих возможностей,
- 2) уровня своих притязаний,
- 3) информированности о выбираемых профессиях и учебных заведениях,
- 4) своих склонностей,
- 5) позиции своих родных и близких;
- 6) позиций своих друзей и одноклассников;
- 7) позиции учителей, школьных педагогов;
- 8) наличия личного профессионального плана – ЛПП.

При этом именно ЛПП является интегрирующим фактором, а качество этого плана определяется тем, насколько учтены все другие факторы. Поэтому можно делать выбор, ориентируясь как на полную систему факторов, так и на неполную (например, только на склонности) или, наоборот, более полную (на 2–4 фактора). Здесь уместно вспомнить П.Я. Гальперина, который говорил о необходимости учета основных ориентирующих признаков и, в соответствии с этим, даже выделял свои знаменитые «типы ориентировки» (Гальперин, 2002). Заметим, что Е.А. Климов на лекциях и в «живом» общении часто говорил о близости своих взглядов взглядам П.Я. Гальперина, а также о том, что одним из центральных понятий профориентации является понятие «ориентировка».

В некоторых случаях ситуация самоопределения (более конкретных карьерных и жизненных выборов) часто определяется с учетом более развернутой системы факторов. Например, в методике «Схема альтернативного выбора» конкретные варианты (профессии, специальности и места дальнейшего обучения после школы) выбираются с учетом разнообразных факторов, отражающих и особенности будущей работы, и особенности обучения в конкретных вузах и колледжах (Пряжников, 2008, С. 200–207). Учитываемых факторов довольно много (несколько десятков), но

в методике заложена важная идея – выбор самим клиентом наиболее значимых для себя факторов, что позволяет говорить об учете его ценностно-смысловых ориентаций.

Данная методика позволяет также работать в режиме диалога консультанта с клиентом. Но, поскольку изначально не все клиенты знают правила выбора, заложенные в методике, то консультант постепенно (поэтапно) обучает клиента этим правилам. И в итоге, мы можем говорить, что клиент с помощью консультанта освоил «Схему альтернативного выбора» применительно к данному конкретному выбору или готов переносить эти правила и в другие ситуации (говоря языком П.Я. Гальперина, – переносить на другие задачи), что позволяет надеяться на освоение клиентом самого метода выбора карьерного варианта. В этом случае мы уже близки к формированию субъекта самоопределения, способного (обученного) самостоятельно и осознанно решать вопросы профессионального выбора уже без помощи консультанта.

2. Типологии профессий, а также производные от них – типологии специальностей, должностей и т.п. К сожалению, многие типологии профессий часто не отражают всей сложности будущего профессионального труда. Например, связанного с сознательным или «вынужденным» нарушением закона или, что еще хуже, связанного с нарушением норм морали и совести (унижение клиентов, заказчиков, посетителей или несправедливое распределение доходов, когда зависимые от данного работника люди не могут, а то и «не смеют» отстаивать свои права).

В итоге, мы получаем неполную ориентировку в особенностях будущей работы и часто делаем ошибочные выборы или неэффективно ведем себя в сложных профессиональных ситуациях. Проблема в том, что о многих «социально сомнительных» аспектах будущей работы со школьниками, а иногда и со студентами, сложно говорить откровенно «по этическим соображениям». Вероятно, специалистам по психологии труда (и по профессиографированию) еще пред-

стоит найти те средства, которые, с одной стороны, позволят ориентироваться во всех важных аспектах профессий, а с другой стороны, не вызовут возмущение тех, кто всячески «оберегает» детей и подростков от излишних переживаний и от «ненужных» размышлений и сомнений.

3. Типологии видов трудовой деятельности, не обязательно профессиональной, а, например, досуговой, необходимой для самореализации личности в тех сферах, где по разным причинам сложно быть официальным профессионалом (спорт, поэзия, актерское мастерство, философия, волонтерство и др.).
4. Типологии вариантов решения карьерных вопросов, начиная от самостоятельного поиска и кончая обращением к разным специалистам, занимающимся профконсультированием (службы занятости, психологические центры, частные кадровые агентства, тренинговые группы карьерного роста, коучи в организациях и т.п.).
5. Типология вариантов планирования жизни и карьеры. Она включает в себя:
  - 1) планирование реалистическое (с учетом своих ресурсов) и романтическое (без должного учета своих ресурсов);
  - 2) «событийный подход», когда вся жизнь рассматривается как последовательность ярких и значимых «событий», которые и обеспечивают ощущение «состоявшейся» жизни и карьеры;
  - 3) «сценарный подход», когда человек ориентируется на готовые и часто социально одобряемые варианты организации своей жизни, что особенно важно для людей, которые не хотят (или боятся) рисковать и желают ориентироваться, пусть не на выдающиеся достижения, но все же на какой-то гарантированный успех.
  - 4) творческие варианты планирования жизни, предполагающие более высокие риски (включая и риски быть непонятыми окружающими), но зато и более интересную, самобытную и успешную жизнь. Творческие варианты также предполагают готовность решать сложные

проблемы, готовность переживать в случае неудачи и, одновременно, готовность сохранять творческий настрой в случае больших достижений (без зазнайства и «головокружения от успехов»).

Таким образом, важно понять, что нужно самоопределяющемуся человеку, что станет для него важнейшим смыслом его будущей профессиональной деятельности, и насколько все это будет соответствовать/не соответствовать другим его жизненным замыслам.

### Возрастно-психологические особенности уточнения смысла самоопределения

Известно, что сама готовность к поиску смысла развивается вместе с развитием личности. На ранних этапах развития ребенок с помощью взрослого чаще воспринимает мир профессионального труда больше позитивно, и мы считаем, что так и должно быть. Но по мере взросления у него (уже в подростковом возрасте) могут появиться первые сомнения в «исключительной позитивности» мира взрослых. Например, когда ребенок все чаще слышит о том, что далеко не всегда честные и квалифицированные работники получают достойные зарплаты и, наоборот, ленивые и жадные могут быть миллионерами и даже миллиардерами... Мы называем это «кризисами разочарования».

Часто подросток нуждается в серьезных разговорах и осмыслении своих «открытий» и «разочарований». Взрослый (психолог-профконсультант) не должен усугублять ситуацию и призывать его ненавидеть окружающий мир (при такой ориентации и до экстремизма не далеко). Взрослым надо, отмечая реальные проблемы общества (экономики и даже политики), ориентировать размышляющего подростка на решение этих проблем цивилизованным способом. Например, получать образование, делать карьеру, занимать со временем видное место в обществе, в профессиональной среде, а потом ответственно решать эти проблемы, опираясь на опыт, на знания и свой признанный окружающими статус. Заметим,

что при таком подходе мы можем говорить и о полноценном формировании гражданской позиции (как антитезе формирования деструктивных ориентаций).

В дальнейшем развитии человек все более ориентируется на ценностно-смысловые аспекты своей жизни и карьеры. Поэтому многие авторы, говоря о развитии взрослого человека, в качестве важнейшего критерия перехода к следующему этапу развития (и профессионального и личностного) часто называют изменение системы ценностей (Ливехуд, 1994; Фромм, 1992). Таким образом, для развивающегося человека поиск и уточнение смыслов своей жизнедеятельности (включая профессиональный труд) становится все более важным. Хотя многие авторы отмечают, что далеко не всем удается по-настоящему изменить свое ценностное отношение к миру и к самому себе, и многие остаются как бы «застрявшими» в развитии (Ливехуд, 1994; Шихи, 1999).

### Варианты практической помощи самоопределяющейся личности

В различных методах профконсультирования так или иначе смоделированы те или иные психологические «пространства» самоопределения или основания, на которых эти пространства строятся. Ниже кратко представлены основные варианты такого моделирования.

1. Использование тестов и опросников. Часто результатом тестирования оказывается соотнесенность желаний (или самооценок) обследуемого с определенным набором шкал или параметров, которые в совокупности представляют собой определенное «пространство» выбора. Например, в известной методике Е.А. Климова «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)» (Климов, 1990, С. 143–152) смоделировано пространство основных «предметов труда»: природа, техника, человек, знаковые системы и художественный образ. Но, как уже отмечалось выше, Е.А. Климов предложил и гораздо более обстоятельную типологию, куда включены цели, средства и условия труда. Как видим, даже такая известная и при-

знанная методика отражает далеко не все особенности будущих профессий. К сожалению, этим «грешат» и многие другие тесты, используемые в профориентации, что объясняется стремлением к повышению достоверности обследования хотя бы по ограниченному набору параметров.

2. Моделирование основных признаков выбираемых объектов (профессий, учебных заведений, карьерных планов и др.) в специальных игровых процедурах. Например, в игре «Угадай профессию» нам не важна ее высокая валидность и достоверность (как при тестировании). Наша задача при ее проведении скорее просветительская и информационная – познакомить учащихся с более полным набором признаков профессионального труда. За основу мы взяли «Формулу профессии», разработанную Е.А. Климовым и добавили много новых групп характеристик профессий: особенности общения, характер подвижности работника, доминирующие виды ответственности работника, типичные трудности и неприятности работы, различные ее особенности, необходимый для ее осуществления уровень образования. В других игровых методиках моделируется типичный рабочий день (например, игровая методика «День из жизни»), демонстрируются различные моральные аспекты труда (например, игра «Бизнес-риск-мен») и пр. (Пряжников, 2008, С. 105–257). В более сложных играх моделируется вся жизнь человека, реализующего разные моральные позиции: «труженика», «лентяя», «бездарности» (например, в игре «Три судьбы») (Пряжников, Румянцев, 2013, С. 194–197).

3. Совместное с клиентом выделение основных параметров, задающих те или иные «пространства» самоопределения. Здесь предполагается знакомство клиента (или группы) с разными возможными критериями и соответствующими «пространствами» выбора. После чего клиент может самостоятельно дополнять предложенные профконсультантом критерии своими собственными. Это хорошо реализуется в виде «схем анализа и самоанализа ситуаций самоопределения». Продук-

тивно использовать здесь различные задачи-ситуации (кейсы), на примере анализа которых можно показать сам принцип использования «схемы». В итоге, на примерах совместно решаемых задач «схема» постепенно осваивается клиентом (группой), после чего может использоваться обучаемыми самостоятельно.

4. Простое знакомство клиентов (группы) с различными критериями построения «пространств» самоопределения и с самими такими «пространствами». Такое знакомство позволяет выделить для самоопределяющейся личности определенное поле выбора, а также выявить себя в этом поле. Например, мы можем даже не проводить известную методику Айзенка по оценке свойств нервной системы – EPQ (Практическая психодиагностика, 1999, С. 121–141), а просто нарисовать на доске (или по-

Мы не против тестов и опросников, но лучше дополнять их и такими методами работы, при которых степень самостоятельности обучающихся заметно повышается. Тогда мы можем надеяться на формирование у них методов решения сложных карьерных (и других жизненных) вопросов, а в идеале – надеяться и на развитие полноценных субъектов самоопределения (профессионального, личностного, жизненного, социального и пр.)

казать на экране) «круг Айзенка», прокомментировав его. Потом надо предложить школьникам определить свое место в пространстве этого круга. Когда мы проводили подобную процедуру, то с удивлением обнаружили, что точки, обозначенные школьникам до проведения опросника, во многом совпали с результатами самого опросника (совпадения на уровне 80–85%). Это означает, что, если клиенту (группе) понятно объяснить критерии построения тех или иных пространств самоопределения, то на основе самооценки многие готовы определить себя

в этих пространствах даже без традиционного использования в таких случаях тестов и опросников.

Конечно, мы не против тестов и опросников, но лучше дополнять их и такими методами работы, при которых степень самостоятельности обучающихся заметно повышается. Тогда мы можем надеяться на формирование у них методов решения сложных карьерных (и других жизненных) вопросов, а в идеале – надеяться и на развитие полноценных субъектов самоопределения (профессионального, личностного, жизненного, социального и пр.).

#### Литература:

- Бердяев Н.А. Самопознание: опыт философской автобиографии. – Москва : Мысль, 1990. – 220 с.
- Гальперин П. Я. Введение в психологию : учебное пособие для вузов. – Москва : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
- Гальперин П.Я. Лекции по психологии. – Москва : Издательство Книжный дом «Университет», 2002. – 400 с.
- Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.
- Климов Е.А. Как выбирать профессию. – Москва : Просвещение, 1990. – 159 с.
- Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. – Обнинск : Принтер, 1993. – 57 с.
- Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – Москва : Политиздат, 1984. – 335 с.
- Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью. – Калуга : Духовное познание, 1994. – 224 с.
- Практическая психодиагностика. Методики и тесты / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара : Бахрах, 1999. – 672 с.
- Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – Москва : Академия, 2008. – 320 с.
- Пряжников Н.С. Профоринтология. – Москва : Юрайт, 2016. – 405 с.
- Пряжников Н.С., Алмазова О.В., Чурбанова С.М. Профоринтация в системе социального волонтерства // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1(25). – С. 45–55. doi: 10.11621/npj.2017.0106
- Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 4 – С. 33–43.
- Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся. – Москва : Академия, 2013. – 208 с.
- Струмилин С.Г. К вопросу о классификации труда // История советской психологии труда. Тексты (20–30-е годы XX века) / под. редакцией В. П. Зинченко, В. М. Мунипова, О. Г. Носковой. – Москва : Идательство Московского университета, 1983. – С. 104–113.
- Татищев В.Н. Избранные произведения. – Ленинград, 1979. – 464 с.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.
- Фромм Э. Человек для себя. – Минск : Коллегиум, 1992. – 253 с.
- Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. – Санкт-Петербург : Ювента, 1999. – 436 с.
- Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. – Москва : Эксперимент, 1993. – 154 с.
- Choi, Y., Kim, J., & Kim, S. (2015). Career Development and School Success in Adolescents: The Role of Career Interventions. *Career Development Quarterly*, 63(2), 171–186. doi:10.1002/cdq.12012.
- Hammond, M. S., Michael, T., & Luke, C. (2017). Validating a Measure of Stages of Change in Career Development. *International Journal For Educational And Vocational Guidance*, 17(1), 39–59. doi: 10.1007/s10775-016-9339-5
- Harris-Bowlsbey, J. (2013). Computer-Assisted Career Guidance Systems: A Part of NCDA History. *Career Development Quarterly*, 61(2), 181–185.

doi:10.1002/j.2161-0045.2013.00047.x.

Hershenson, D. B. (2016). Historical perspectives in career development theory. In I. Marini, M. A. Stebnicki, I. Marini, M. A. Stebnicki (Eds.) *The professional counselor's desk reference*. New York, NY, US: Springer Publishing Co., 255–259.

Hutchison, B., & Niles, S. G. (2016). Career development theories. In I. Marini, M. A. Stebnicki, I. Marini, M. A. Stebnicki (Eds.) *The professional counselor's desk reference*. New York, NY, US, Springer Publishing Co., 285–289.

Neault, R. A., & Saunders, C. (2012). Review of The Internet: A tool for career planning. *Journal Of Employment Counseling*, 49(1), 43–45. doi:10.1002/j.2161-1920.2012.00005.x.

Nota, L., Santilli, S., & Soresi, S. (2016). A Life-Design-Based Online Career Intervention for Early Adolescents: Description and Initial Analysis. *Career Development Quarterly*, 64(1), 4–19. doi:10.1002/cdq.12037.

Periathiruvadi, S. (2016). Investigating the relationship between internet attitudes of college students and their STEM (science, technology, engineering and mathematics) career perceptions. *Dissertation Abstracts International Section A*, 76.

Rottinghaus, P. J., & Eshelman, A. J. (2015). Integrative approaches to career intervention. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, W. B. Walsh, P. J. Hartung, M. L. Savickas, W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Volume 2: Applications*. Washington, DC, US: American Psychological Association, 25–39. doi:10.1037/14439-003.

Sampson, J. P., Hou, P., Kronholz, J. F., Dozier, V. C., McClain, M., Buzzetta, M., & ... Kennelly, E. L. (2014). A Content Analysis of Career Development Theory, Research, and Practice-2013. *Career Development Quarterly*, 62(4), 290–326. doi:10.1002/j.2161-0045.2014.00085.x.

van Tuijl, C., & van der Molen, J. H. (2016). Study Choice and Career Development in STEM Fields: An Overview and Integration of the Research. *International Journal Of Technology And Design Education*, 26(2), 159–183. doi: 10.1007/s10798-015-9308-1

Watson, M., Nota, L., & McMahon, M. (2015). Evolving stories of child career development. *International Journal For Educational And Vocational Guidance*, 15(2), 175–184. doi:10.1007/s10775-015-9306-6.

## References:

Berdyayev, N.A. (1990) *Self-knowledge: the experience of a philosophical autobiography*. Moscow, Mysl'. 220.

Choi, Y., Kim, J., & Kim, S. (2015). Career Development and School Success in Adolescents: The Role of Career Interventions. *Career Development Quarterly*, 63(2), 171–186. doi:10.1002/cdq.12037.

Frankl, V. (1990) *Man in the search for meaning*. Moscow, Progress, 368.

Fromm, E. (1992) *Man for himself*. Minsk, Kollegium, 253.

Galperin, P. Ya. (1999) *Introduction to psychology: textbook for higher school*. Moscow, Knizhnyy dom «Universitet», 332.

Galperin, P.Ya. (2002) *Lectures on Psychology*. Moscow, Knizhnyy dom «Universitet», 400.

Galperin, P.Ya., Zaporozhets, A.V., & Karpova, S.N. (1971) Actual issues of developmental psychology. [*Voprosy psikhologii*], 4, 6–20.

Hammond, M. S., Michael, T., & Luke, C. (2017). Validating a Measure of Stages of Change in Career Development. *International Journal For Educational And Vocational Guidance*, 17(1), 39–59. doi: 10.1007/s10775-016-9339-5

Harris-Bowlsbey, J. (2013). Computer-Assisted Career Guidance Systems: A Part of NCDA History. *Career Development Quarterly*, 61(2), 181–185. doi:10.1002/j.2161-0045.2013.00047.x.

Hershenson, D. B. (2016). Historical perspectives in career development theory. In I. Marini, M. A. Stebnicki, I. Marini, M. A. Stebnicki (Eds.) *The professional counselor's desk reference*. New York, NY, US: Springer Publishing Co., 255–259.

Hutchison, B., & Niles, S. G. (2016). Career development theories. In I. Marini, M. A. Stebnicki, I. Marini, M. A. Stebnicki (Eds.) *The professional counselor's desk reference*. New York, NY, US, Springer Publishing Co., 285–289.

Klimov, E.A. (1990) *How to choose a profession*. Moscow, Prosveshchenie, 159.

Klimov, E.A. (1993) *Developing person in the world of professions*. Obninsk, Printer, 57.

Kon, I.S. (1984) *In search of yourself: a person and her self-awareness*. Moscow, Politizdat, 335.

Liivekhud, B. (1994) *Life crises are the chances of life. The development of man between childhood and old age*. Kaluga, Dukhovnoe poznanie, 224.

Neault, R. A., & Saunders, C. (2012). Review of The Internet: A tool for career planning. *Journal Of Employment Counseling*, 49(1), 43–45. doi:10.1002/j.2161-1920.2012.00005.x.

Nota, L., Santilli, S., & Soresi, S. (2016). A Life-Design-Based Online Career Intervention for Early Adolescents: Description and Initial Analysis. *Career Development Quarterly*, 64(1), 4–19. doi:10.1002/cdq.12037.

Periathiruvadi, S. (2016). Investigating the relationship between internet attitudes of college students and their STEM (science, technology, engineering and mathematics) career perceptions. *Dissertation Abstracts International Section A*, 76.

Pryazhnikov, N. S., & E. G. (2014) Emotional burning out and personal deformations in psychological and pedagogical activity. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology, 4, 33–43

Pryazhnikov, N.S. *Professional orientation*. - Moscow: Yurayt, 2016, 405 p.

Pryazhnikov, N.S. (2008) *Professional self-determination: theory and practice*. Moscow, Akademiya, 320.

Pryazhnikov, N.S., & Rumyantseva, L.S. (2013) *Self-determination and career orientation of students*. Moscow, Akademiya, 208.

Pryazhnikov, N.S., Almazova, O.V., & Churbanova, S.M. (2017) Vocational guidance in social volunteering. *National Psychological Journal*, 1, 45–55. doi: 10.11621/npj.2017.0106

Raygorodsky, D.Ya. (Ed.) (1999) *Practical psychodiagnostics. Methods and tests*. Samara, Bakhrakh, 672.

Rottinghaus, P. J., & Eshelman, A. J. (2015). Integrative approaches to career intervention. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, W. B. Walsh, P. J. Hartung,

- M. L. Savickas, W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Volume 2: Applications*. Washington, DC, US: American Psychological Association, 25–39. doi:10.1037/14439-003.
- Sampson, J. P., Hou, P., Kronholz, J. F., Dozier, V. C., McClain, M., Buzzetta, M., & ... Kennelly, E. L. (2014). A Content Analysis of Career Development Theory, Research, and Practice-2013. *Career Development Quarterly*, 62(4), 290–326. doi:10.1002/j.2161-0045.2014.00085.x.
- Shchedrovitsky, P.G. (1993) *Essays on the philosophy of education*. Moscow, Eksperiment, 154.
- Shikhi, G. (1999) *Age-based crises. The stages of personal development*. St. Petersburg, Yuventa, 436.
- Strumilin, S.G. (1983) On the classification of labour Istorija sovetskoj psihologii truda. [Teksty (20–30-e gody 20 veka)]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 104–113.
- Tatischev, V.N. (1979) *Selected works*. Leningrad, 464.
- van Tuijl, C., & van der Molen, J. H. (2016). Study Choice and Career Development in STEM Fields: An Overview and Integration of the Research. *International Journal Of Technology And Design Education*, 26(2), 159–183. doi: 10.1007/s10798-015-9308-1
- Watson, M., Nota, L., & McMahon, M. (2015). Evolving stories of child career development. *International Journal For Educational And Vocational Guidance*, 15(2), 175–184. doi:10.1007/s10775-015-9306-6.

# Принципы управляемого формирования умственных действий в практике подготовки психологов

Е.И. Захарова

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила: 1 июля 2017 / Принята к публикации: 23 июля 2017

## Principles of managed intellectual activity in training psychologists

Elena I. Zakharova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received: July 1, 2017 / Accepted for publication: July 23, 2017

В статье рассматривается возможность использования принципов планомерно-поэтапного формирования действий при подготовке специалистов в области психологии развития. Поднимается вопрос о возможности управляемого формирования элементов профессиональной деятельности. Возможный способ работы обсуждается на примере действия анализа особенностей актуального развития ребенка с целью обнаружения причин трудностей обучения, которые послужили поводом для обращения родителей за психологической помощью. Данный способ анализа становится важной компетенцией специалиста-консультанта на фоне высокой степени вариативности условий психического развития. Разработка готовых алгоритмов решения проблемной ситуации, охватывающая все их разнообразие, представляется невозможной. В связи с этим возникает необходимость подготовить учащихся к самостоятельному анализу конкретной жизненной ситуации. Именно способность к такого рода анализу обеспечивает готовность специалиста к выработке рекомендаций, способствующих гармонизации ситуации развития ребенка.

Формирование данной компетенции предполагает интеграцию полученных в целом ряде учебных курсов знаний и умений. Это обеспечивается формированием ориентировки учащегося в структуре осваиваемого действия с учетом ее уровней. Ориентировка в смысловом содержании выполняемой деятельности позволяет выстроить логику обследования ребенка и его развития адекватно поставленной цели. Такое ориентирование опирается на представления о механизмах и условиях психического развития. Выбор средств диагностики, адекватных поставленной задаче, становится самостоятельной задачей, требующей знакомства с имеющимся арсеналом методик и диагностических приемов. И, наконец, оперативный уровень ориентировки обеспечивает грамотное использование выбранных средств в процессе диагностического обследования. Учет уровневой структуры ориентировки формируемого действия позволяет интегрировать полученные в процессе обучения знания и умения в структуру профессиональной деятельности психолога.

**Ключевые слова:** управляемое формирование, психологическое обследование, смысловая ориентировка, условия развития, психологическое консультирование.

The paper considers the possibility of using the principles of gradual development of intellectual activity in the training experts of developmental psychology. The issue of the managed development of professional work components is being raised. A possible way of working is discussed analysing the features of child actual development aimed at discovering the reasons for the learning difficulties, which served as an excuse for the parents to seek psychological assistance. The method of analysis becomes an important competence of a consulting psychologist against the background of a high variety of forms of mental development. Development of ready-made algorithms for solving a problem situation, covering all their diversity seems next to impossible. In this regard, there is a need to prepare students for an independent analysis of a specific life situation. It is the ability to this kind of analysis that ensures the expert's preparedness to develop recommendations that contribute to harmonizing the child's development.

Elaboration of this competence implies the integration of knowledge and skills acquired in various training courses. This possibility is provided by shaping the student's orientation in the learned action taking into account its level structure. Semantically speaking, orientation allows one to recover the logic of the child's examination and child development according to the goal set. The orientation is based on the mechanisms and conditions of mental development. The choice of adequate diagnostic tools becomes an independent task of the analysis that requires understanding of the available techniques and diagnostic tools. Summing up, the operational level of orientation provides competent use of the means chosen during diagnostic examination. Taking into account the orientation level of the developed activity makes it possible to integrate the knowledge and skills gained in the process of training into psychologist expert practice.

**Keywords:** managed development, psychological examination, semantic orientation, development conditions, psychological counseling.

Учение П.Я. Гальперина о природе психического и роли ориентировочной деятельности как основы осуществления психического действия получило широкое распространение и в школьной педагогике, и в практике профессиональной подготовки специалистов (Талызна, 1984; Подольский, 1985; Решетова, 1985). Значительным вкладом в решение проблемы обеспечения высокой эффективности обучения стало открытие пути разрешения существенного противоречия, имеющего место при овладении действием. С одной стороны, выполнение требуемого действия невозможно без овладения системой знаний, обеспечивающих выбор необ-

решать вопросы управляемого формирования не только отдельных действий, но и элементов профессиональной деятельности (Решетова, 1985; Нечаев, 1988; Карабанова, Подольский, Подольская, 1989; Ариевич, Орестов, Подольский, 1990; Бехоева, 2017). Этот опыт поставил перед исследователями целый ряд новых вопросов. Одним из них стало понимание того, что, в отличие от отдельного действия, реализацию деятельности чаще всего не представляется возможным начать без достижения высокого уровня ее освоения. Приступая к реализации профессиональной деятельности, специалист должен обладать высокой степенью компетентности, так как цена ошибки бывает чрез-

ми к практической деятельности. Одной из причин такой неготовности, на наш взгляд, является то, что имеющиеся в арсенале выпускника конкретные знания и умения не всегда связаны как элементы целостной деятельности. В связи с этим встал вопрос о необходимости включения в программу учебных курсов, которые послужили бы основой формирования элементов профессиональной деятельности, позволили бы интегрировать полученные во время обучения знания и умения. Мы полагаем, что в целях формирования профессиональной деятельности психолога теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий может быть использована так же успешно, как и в практике подготовки к другим специальностям. Поиск конкретного способа использования основных принципов теории планомерного формирования умственных действий был осуществлен в рамках освоения курса «Возрастно-психологическое консультирование». Его целью стало формирование особого вида профессиональной деятельности на основе освоенных представлений об условиях и механизмах психического развития, специфике психологического возраста и средствах диагностики актуального уровня развития ребенка.

Важнейшей составляющей деятельности консультанта является диагностическое обследование, призванное дать представление о причинах тех трудностей, которые возникли в ходе обучения или социализации ребенка. Программа этого обследования составляется в каждом конкретном случае, исходя из особенностей жалобы, запроса и условий жизни ребенка. При имеющихся обширных представлениях о конкретных средствах диагностики подготовка плана диагностического обследования является творческой задачей консультанта. В связи с высокой вариативностью как индивидуальных особенностей ребенка и родителей, так и тех жизненных обстоятельств, в которых они оказались, не представляется возможным предложить студентам алгоритмическое решение такой творческой задачи. Поэтому в качестве учебной задачи выступает ориентировка студента в тех основаниях, учитывая которые он будет строить действие анализа особенностей развития конкретного ребенка.

Приступая к реализации профессиональной деятельности, специалист должен обладать высокой степенью компетентности, так как цена ошибки бывает чрезвычайно велика. Однако, не будучи включенным в реализацию этой деятельности, невозможно обрести требуемый уровень компетентности

ходимых средств его осуществления, использования критериев оценки результата. С другой стороны, предварительное заучивание информации в отрыве от самого действия, выполнение которого она обеспечивает, становится низкоэффективным в силу скрытости ее смыслового содержания для субъекта. В соответствии с идеей П.Я. Гальперина, освоение действия происходит только в ходе его реального осуществления, когда субъект с необходимостью использует систему знаний, становящуюся средством построения конкретного действия (Гальперин, 2002). Выполнение необходимых операций с опорой на схему ориентировочной основы действия, и дальнейшая ее интериоризация обеспечивает возможность безошибочного осуществления действия даже в период его освоения. Развитие идей П.Я. Гальперина позволило успешно

высказано. Однако, не будучи включенным в реализацию этой деятельности, невозможно обрести требуемый уровень компетентности. Не является исключением и практическая деятельность психолога, оказывающего психологическую помощь населению. Переживание неготовности к осуществлению практической деятельности присутствует у выпускников психологических факультетов (Зинченко, Карабанова, 2012). Мы остановимся на одной из важнейших компетенций специалиста-психолога – деятельности консультирования в сфере возрастного психологического развития. Несмотря на наличие представлений о механизмах, условиях и нормативном ходе возрастного развития, хорошее владение отдельными способами работы (беседа, эмпатическое слушание, использование средств диагностики), студенты полагают себя неготовы-



**Елена Игоревна Захарова** –  
доктор психологических наук, доцент кафедры  
возрастной психологии факультета психологии  
МГУ имени М.В. Ломоносова.  
E-mail: e-i-z@yandex.ru

Приступая к построению ориентировочной основы действия анализа конкретной ситуации развития, приведшей к появлению заявленных трудностей, необходимо опираться на представление об уровне характера ориентировки, разработанное в связи с переходом от формирования конкретного действия и образа к формированию целостной структуры деятельности (Подольский, 1987). В многочисленных исследованиях показано, что характер осуществления действия зависит не только от ориентировки в содержании его операций («как, собственно, выполнить действие» – операциональный уровень ориентировки), но и от того, насколько успешно в данной ситуации выбрано именно это действие из нескольких возможных («какая моя основная цель» – тактический уровень ориентировки), и от того, насколько человек ориентируется в основаниях этого выбора («почему я собираюсь совершить именно это» – стратегический уровень ориентировки). Исходя из этих представлений, мы полагаем, что в первую очередь, специалист должен быть сориентирован в том, что именно он хочет узнать в ходе диагностического обследования, и как будет использовано это знание, какое значение для решения вопроса о причинах возникших трудностей оно имеет. «Нормативно заданное содержание может быть присвоено субъектом, стать психологически действенным, ориентирующим, если в ходе функционально-генетического процесса субъект овладевает не только свободным выделением новых для себя отношений в объекте и соответствующими способами действия, но и столь же свободным соотношением в значимом для него смысловом поле этих отношений и способов с их местом и ролью в осуществлении цели действия» (Подольский, 2012, С. 18). Практика преподавания свидетельствует о том, что студенты, хорошо знакомые со средствами диагностики, зачастую обнаруживают существенные трудности в поиске ответа на вопросы: «Что я хочу узнать?», «Зачем мне нужно это знание?». Обращение к смысловым основаниям действия анализа особенностей ребенка и условий его развития, к смысловой ориентировке позволяет эффективно решать основную задачу консультирова-

ния – выработать рекомендации, направленные на коррекцию тех особенностей развития, которые становятся причиной заявленных проблем (жалоб). Рекомендации основаны на понимании связей наблюдаемых особенностей поведения с индивидуально-психологическими особенностями ребенка, условиями их становления. Именно анализу этих связей и подчинена диагностическая деятельность консультанта на данном этапе работы (Бурменская и др., 2002; Хозиев, Хозиева, Дзетовецкая, 2008).

в особенностях познавательного развития ребенка. Именно подозрения родителей в снижении интеллектуальных возможностей ребенка становятся причиной обращения в психологическую консультацию. Поэтому первой задачей, которая стоит перед специалистом, становится определение актуального уровня познавательного развития ребенка. Ядром ориентировочной основы действия является указание на содержание действия и его результат. Результат диагностического действия всегда неоднозначен. Он должен

Причина трудностей освоения учебного материала, выполнения конструктивных заданий видится, в первую очередь, в особенностях познавательного развития ребенка. Именно подозрения родителей в снижении интеллектуальных возможностей ребенка становятся причиной обращения в психологическую консультацию

Попробуем представить на примере жалобы одного из типов логику анализа консультативного случая. Одним из наиболее частых является запрос на оказание помощи в решении проблем, связанных с познавательным развитием ребенка. Проблемы эти имеют весьма разнообразное содержание. Это и задержки речевого развития ребенка, и затруднения в решении конструктивных задач, и школьная неуспеваемость. Причина трудностей освоения учебного материала, выполнения конструктивных заданий видится, в первую очередь,

содержать информацию о профиле актуального уровня познавательного развития ребенка в соотношении с возрастными нормативами развития. Вероятно, в данном случае будет выглядеть следующим образом.

Предложенная схема анализа предельно проста, но в ней «в снятом виде» присутствует обширное содержание. Каждый из элементов нуждается в детальном раскрытии, поскольку возможность осуществления поставленной цели предполагает знакомство со средствами диагностики познавательного развития, правилами

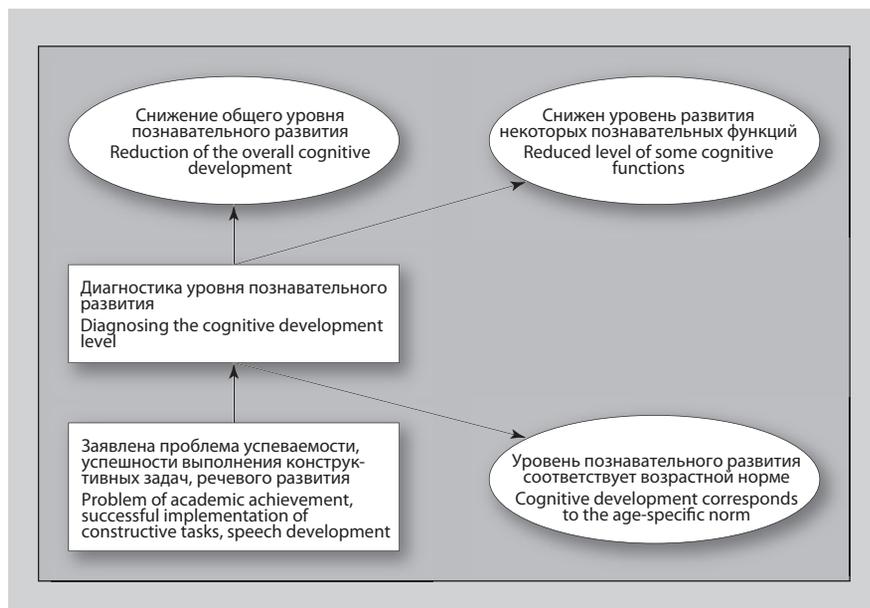


Рис. 1. Схема ориентировочной основы действия анализа уровня актуального развития ребенка  
Fig. 1. Analysis of the child actual development using orientation

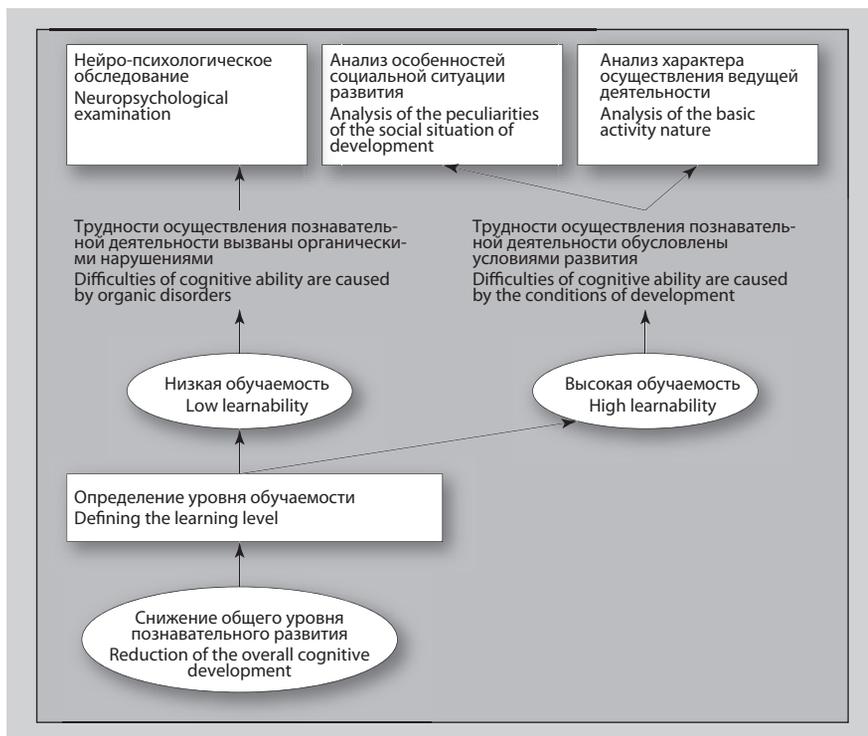


Рис. 2. Схема ориентировочной основы действия анализа возможных причин снижения уровня интеллектуального развития ребенка

Fig. 2. Analysis of the child intellectual development decrease

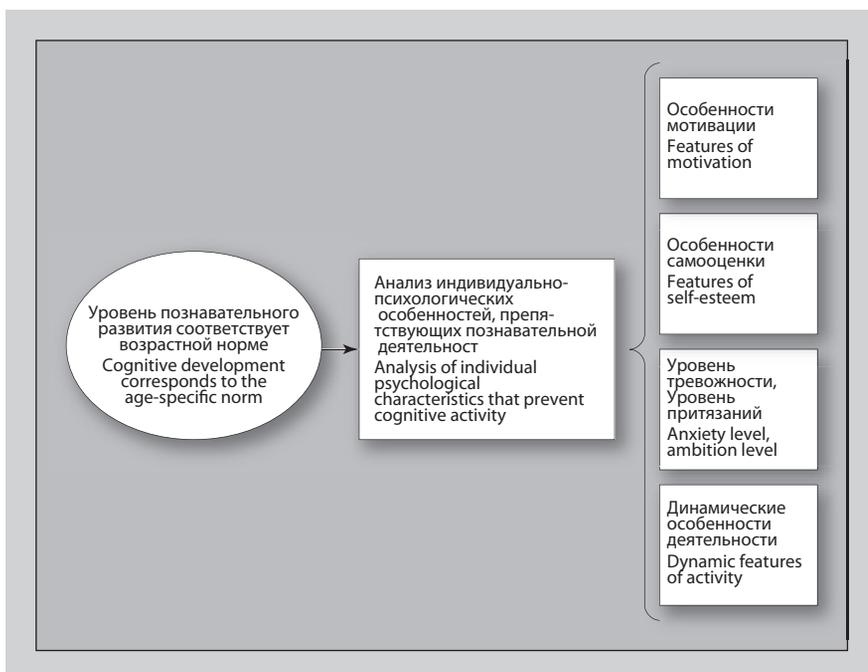


Рис. 3. Схема ориентировочной основы действия анализа причин трудностей осуществления познавательной деятельности при условии соответствия познавательного развития возрастной норме

Fig. 3. Analysis of cognitive difficulty within cognitive development corresponding to the age-specific norm

их использования, критериями оценки результата, возможностью квалифицировать его как соответствующего норме возрастного развития (наличие пред-

ставлений о содержании нормативного характера развития) (Бурменская, 2003). Необходимую информацию и способы работы учащиеся приобретают в целом

ряде теоретических и практико-ориентированных курсов. Однако эта, на первый взгляд, простая задача позволяет актуализировать имеющиеся на теоретическом уровне представления.

Возможность получения такого разнообразия результатов диагностического действия, качественно различающихся по своему содержанию, ставит перед специалистом вопрос о факторах и условиях, приводящих к появлению каждого из них. Необходимость анализа этих условий является принципиальной позицией в возрастно-психологическом консультировании. Принцип развития, как и принцип причинности, является отличительной особенностью данного подхода. Только понимание условий развития, приведших к тому или иному результату, может обеспечить возможность определения направлений коррекционной работы. В связи с данной принципиальной позицией дальнейший шаг анализа может заключаться в следующем.

Констатация снижения уровня познавательного развития еще не дает оснований для выработки рекомендаций. Дело в том, что это снижение может быть как результатом органических нарушений нервной системы, так и следствием условий развития ребенка, не способствующих его успешному познавательному развитию. В первом случае возможности коррекционно-развивающего воздействия существенно ограничены. Во втором случае успешность коррекции напрямую связана с пониманием того, какие условия развития необходимо преобразовать. Важнейшим показателем наличия и тяжести органического нарушения является уровень обучаемости человека (Лебединский, 2003). В случае олигофрении, ребенок не способен самостоятельно искать и структурировать информацию, даже в доступных ему пределах, что вызвано не только его интеллектуальной недостаточностью, но и выраженной психической пассивностью. Снижение интеллектуального развития на фоне низкого уровня обучаемости позволяет сделать предположение об органической природе нарушения и должно стать поводом для обращения к специалисту соответствующего профиля – дефектологу, нейропсихологу. В том случае, если обучаемость ребенка сохраняется на высоком

уровне, причиной обнаруженных трудностей, скорее всего, являются его индивидуально-психологические особенности, которые требуют более детального анализа. В логике возрастно-психологического подхода успешность психического развития рассматривается в связи с основными элементами структуры психологического возраста.

Если же познавательное развитие соответствует возрастной норме, ответ на вопрос о заявленных трудностях в сфере познавательной деятельности необходимо искать среди условий жизни ребенка, которые служат препятствием на пути реализации имеющегося потенциала его познавательных возможностей.

Хорошо известно, что успешность осуществления познавательной деятельности обусловлена не только интеллектуальными возможностями человека (Погожина, 2015; Подольский, Идобаева, 2016). Как и всякая другая деятельность, она побуждается целым рядом мотивов, и низкий уровень соответствующей мотивации не позволяет использовать весь арсенал возможностей при ее осуществлении. Столь же губительным для достижения успеха является негативное отношение к себе субъекта деятельности. Отсутствие уверенности в себе, ожидания неуспеха ведут к снижению инициативности, настойчивости при осуществлении познавательной деятельности (Астапов, 2008). Приведенный на рисунке перечень индивидуально-психологических качеств человека, определяющих успешность решения им познавательных задач, является далеко не полным. Но даже на этом ограниченном примере ясно видно, что вслед за выяснением смыслового содержания данного действия следует обширная работа по ориентированию в средствах его выполнения

(конкретные диагностические методики), признаках проявления той или иной особенности. Возможность соответствующего уровня ориентировки обеспечивается целым рядом учебных курсов.

Описанный шаг анализа актуальной ситуации развития опять-таки не является завершающим. После выявления тех индивидуально-психологических особенностей, которые не позволяют в полной мере реализоваться имеющемуся потенциалу познавательных возможностей ребенка, необходимо проанализировать социальную ситуацию его развития с целью выявления их источника (Капустин, 2015; Реан, Баранов, Махмутова, 2016). Это еще одна задача, решение которой может быть представлено в виде ориентирующей схемы.

Предложенный разбор нескольких шагов решения диагностической задачи иллюстрирует логику освоения системы анализа особенностей развития ребенка, являющейся важнейшей составляющей профессиональной деятельности психолога-консультанта. Очевидно, что в связи с многообразием индивидуальных условий развития не представляется возможным представить в готовом виде схемы решения всех вариантов проблемы. Следовательно, будущим специалистам необходимо овладеть способностью к построению действия анализа конкретной ситуации развития, что и может стать содержанием учебной задачи. В ходе учебного взаимодействия студентам предлагается построить схемы анализа конкретных консультативных случаев, которые должны отражать характер ориентировки на разных уровнях решения задачи. На смысловом уровне ориентирования необходимо выстроить общую логику обследования, предполагающую выявление того, что конкретно необходимо

узнать о ребенке, и с какой целью будет использовано это знание. На тактическом уровне ориентирования необходимо решить вопрос о том, каким образом будет получена необходимая информация. Необходимо определить, с помощью каких диагностических средств будет решаться поставленная задача, в какой последовательности и в каком объеме они должны быть использованы с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей ребенка. И, наконец, должны быть учтены те требования к использованию конкретных диагностических средств и консультативному взаимодействию, которые осваивались в соответствующих учебных курсах. Развернутое обсуждение всех этапов анализа становится важнейшим шагом на пути становления действия, которое выполняется специалистом в умственном плане. О важности речевых этапов в становлении умственного действия многократно говорится в работах П.Я. Гальперина. Это означает, что указанный учебный курс не может существовать без практической формы освоения, учебной супервизии.

Таким образом, мы полагаем возможным применение принципов планомерного формирования действия в практике профессиональной подготовки специалистов в области психологии развития. Знание, которое многократно было использовано в практике подготовки специалистов различного профиля, может (и должно) быть использовано при подготовке специалистов-психологов. Полноценное его использование предполагает соответствующее содержание учебного плана, позволяющее обеспечить высокий уровень готовности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности.

## Литература:

- Ариевич И.М., Орестов Р.О., Подольский А.И. Опыт применения принципов планомерного формирования умственных действий при подготовке специалистов на производстве // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 4.
- Астапов В.М. Тревожность у детей. – Москва : Когнито-Центр, 2008. – 240с.
- Бехоева А.А. Проектирование программы развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основе рефлексивно-деятельностного подхода // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1(25). – С. 56–63. doi: 10.11621/npj.2017.0107
- Бурменская Г.В. и др. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков : учеб. пособие / Бурменская Г.В., Е.И.Захарова, О.А. Карабанова и др. – Москва : Академия, 2002. – 416 с.
- Бурменская Г.В. Психологическое обследование детей дошкольного – младшего школьного возраста: Тексты и методические материалы / ред.-составитель Г.В. Бурменская. – Москва : Психология, 2003. – 349 с.
- Гальперин П.Я. Лекции по психологии / под ред. и с предисл. А.И. Подольского. – Москва, 2002.

- Зинченко Ю.П., Карабанова О.А. На пути к профессионализации психологов России: итоги V съезда РПО // Вопросы психологии. – 2012. – № 3. – С. 158–160.
- Капустин С.А. Сбалансированный стиль родительского воспитания и его влияние на развитие личности детей // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 4(20). – С. 119–129. doi: 10.11621/npj.2015.0412
- Карабанова О.А., Подольский А.И., Подольская Т.А. Психолого-педагогическая подготовка обучающего персонала учебных подразделений в энергетике. – Москва : ВИПКэнерго, 1989. – 69 с.
- Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие. – Москва : Академия, 2003. – 144 с.
- Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. – Москва : МГУ, 1988. – 165 с.
- Погожина И.Н. Детерминация развития познавательных структур: постнеклассическая теоретическая модель // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 3(19). – С. 35–44. doi: 10.11621/npj.2015.0304
- Подольский А.И., Идобаева О.А. Связь ценностных ориентаций современных подростков с психологическими характеристиками их учителей и родителей // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 2(22). – С. 84–93. doi: 10.11621/npj.2016.0208
- Подольский А.И. Планамерное формирование умственной деятельности в практике профессионального обучения // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 29–36.
- Подольский А.И. Психологическая концепция П.Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 11–22.
- Реан А.А., Баранов А.А., Махмутова Р.К. Оптимизация внутрисемейного эмоционального взаимодействия в диаде мать – ребенок дошкольного возраста с нарушением интеллекта // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 4(24). – С. 108–114. doi: 10.11621/npj.2016.0413
- Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. – Москва, 1985.
- Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы. – Москва : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
- Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. – Москва : Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.
- Хозиев В.Б., Хозиева М.В., Дзетовещкая С.В. Психологическое консультирование родителей : учеб. пособие. – Москва : Московский психолого-социальный ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2008. – 501 с.
- Allen, J.L., Abbott, M.J., Rapee, R.M., & Coltheart, M. (2006) Recognition of expressions of disgust by children with obsessivecompulsive disorder. *Behaviour Change*, 23, 239–249. doi: 10.1375/bech.23.4.239
- Banerjee, R., & Henderson, L. (2001) Socialcognitive factors in childhood social anxiety: a preliminary investigation. *Social Development*, 10, 558–572. doi: 10.1111/1467-9507.00180
- Baldry, A.C., & Farrington, D. P. (2000) Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 17–31. doi: 10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M
- Blocher, D. H. (1966) *Developmental Counseling*. N. Y., Ronald Press.
- Corey, G. (1972) *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Monterey, Calif., Brooks/Cole.
- Deonna, T., & Roulet-Peres, E. (2005) *Cognitive and behavioural disorders of epileptic origin in children*. London:Cambridge University Press, 81–96.
- (1994) *Diagnostic and Statistical Manual Disorders*. Washington.
- Easter, J.B.S., McClure, E.B., Monk, C.S., Dhanani, M., & Hodgdon, H., et al. (2005) Emotion recognition deficit in pediatric anxiety disorder: implication for amygdala research. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*, 15, 563–570. doi: 10.1089/cap.2005.15.563
- Egan, G. (1986) *The Skilled Helper: A Model for Systematic Helping and Interpersonal Relating*, 3rd Ed. Monterey, Calif., Brooks/Cole.
- Grawe, K. (2006) Agents of Change in the Processes of Psychotherapy, Part I. In: *IFP Newsletter*. Zurich, June, 7–17.

## References:

- Allen, J.L., Abbott, M.J., Rapee, R.M., & Coltheart, M. (2006) Recognition of expressions of disgust by children with obsessivecompulsive disorder. *Behaviour Change*, 23, 239–249. doi: 10.1375/bech.23.4.239
- Arievich, I.M., Orestov, R.O., & Podolsky, A.I. (1990) Experience in applying the principles of gradual development of intellectual activity in the training of experts. [*Psikhologicheskii zhurnal*], 11, 4.
- Astapov, V.M. (2008) *Anxiety in children*. Kognito Tsenter, Moscow, 240.
- Bekhoeva, A.A. (2017) Designing a program for developing career and teacher-training reflection of future teachers based on a reflexive activity approach. *National psychological journal*, 1 (25), 56–63. doi: 10.11621/npj.2017.0107
- Burmenskaya, G.V. (2003) *Psychological examination of preschool and primary school children: texts and methodological materials*. Moscow, UMK «Psikhologiya», 349.
- Burmenskaya, G.V., Zakharova, E.I., Karabanova, O.A. et al. (2002) *Age-specific approach in counseling children and adolescents: manual for higher school*. Moscow, Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 416.
- (1994) *Diagnostic and Statistical Manual Disorders*. Washington.
- Galperin, P.Ya. (2002) *Lectures on psychology*. Moscow.
- Kapustin, S.A. (2015) Balanced style of parental upbringing and its influence on the child personality development. *National psychological journal*, 4 (20), 119–129. doi: 10.11621/npj.2015.0412
- Karabanova, O.A., Podolsky, A.I., & Podolskaya, T.A. (1989) *Psychological training of the teaching personnel in the energy sector training departments*. Moscow, VIPKenergo, 69.
- Baldry, A.C., & Farrington, D. P. (2000) Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social*

- Psychology*, 10(1), 17–31. doi: 10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M
- Banerjee, R., & Henderson, L. (2001) Socialcognitive factors in childhood social anxiety: a preliminary investigation. *Social Development*, 10, 558–572. doi: 10.1111/1467-9507.00180
- Blocher, D. H. (1966) *Developmental Counseling*. N. Y., Ronald Press.
- Corey, G. (1972) *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Monterey, Calif., Brooks/Cole.
- Deonna, T., & Roulet-Peres, E. (2005) Cognitive and behavioural disorders of epileptic origin in children. London:Cambridge University Press, 81–96.
- Easter, J.B.S., McClure, E.B., Monk, C.S., Dhanani, M., & Hodgdon, H., et al. (2005) Emotion recognition deficit in pediatric anxiety disorder: implication for amygdala research. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*, 15, 563–570. doi: 10.1089/cap.2005.15.563
- Egan, G. (1986) *The Skilled Helper: A Model for Systematic Helping and Interpersonal Relating*, 3rd Ed. Monterey, Calif., Brooks/Cole.
- Grawe, K. (2006) Agents of Change in the Processes of Psychotherapy, Part I. In: *IFP Newsletter*. Zurich, June, 7–17.
- Khoziev, V.B., Khozieva, M.V., & Dzetovetskaya, S.V. (2008) *Psychological counseling of parents: textbook*. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut; Voronezh: MODEK, 501.
- Lebedinsky, V.V. (2003) *Violations of mental development in childhood: manual for higher school*. Moscow, Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 144.
- Lyaudis, V.Ya., Ilyasov, I.I., Mal'skaya, O.E., & Mozharovsky, I.L. (Eds.) (1989) *Constructing student studying activities*. Moscow, Izdatel'stvo MGU, 240.
- Nechaev, N.N. (1988) *Psychological and teacher-training bases of professional activity*. Moscow, MGU, 165.
- Podolsky, A.I. (1985) The gradual development of intellectual activity in vocational training. [*Voprosy psikhologii*], 5, 29–36.
- Podolsky, A.I. (2012) Psychological concept P.Ya. Galperin: some trends and prospects for further development. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology, 11–23.
- Podolsky, A.I., & Idobaeva, O.A. (2016) The connection of the adolescent value orientations with the psychological characteristics of teachers and parents. *National psychological journal*, 2 (22), 84–93. doi: 10.11621/npj.2016.0208
- Pogozhina, I.N. (2015) Determination of cognitive structures development: post-nonclassical theoretical model. *National psychological journal*, 3 (19), 35–44. doi: 10.11621/npj.2015.0304
- Rean, A.A., Baranov, A.A., & Makhmutova, R.K. (2016) Optimizing intrafamily emotional interaction of the mother and a pre-school child with intellectual disability. *National psychological journal*, 4 (24), 108–114. doi: 10.11621/npj.2016.0413
- Reshetova, Z.A. (1985) *Psychological foundations of vocational training*. Moscow.
- Talyzina, N.F. (1984) *Managing knowledge mastering: psychological foundations*. 2 nd ed., Additional, corrected. Moscow, MGU, 344.
- Zinchenko, Yu. P., & Karabanova, O.A. (2012) On the way to the expert career of Russian psychologists: summing-up of the 5th congress of the RPS. [*Voprosy psikhologii*], 3, 158–160.

# Информация для авторов

«Национальный психологический журнал» – всероссийское научное информационно-аналитическое издание, на страницах которого отражаются достижения различных направлений современной психологической науки и практики.

Журнал публикует оригинальные научные и практико-ориентированные статьи по актуальным проблемам различных областей психологии, отличающиеся научной новизной и выраженной авторской позицией.

## Подача рукописи

Рукописи представляются в редакцию «Национального психологического журнала» в pdf-формате в электронном виде. Они должны содержать оригинальный материал, не публиковавшийся ранее и не рассматриваемый для публикации в других изданиях. Для подтверждения этого ставится пометка «Оригинальная статья». Автор сообщает адрес электронной почты, по которому будет проводиться переписка, а также номер телефона и полный почтовый адрес.

## Оформление рукописи

В начале статьи должны содержаться инициалы и фамилия автора (на русском и английском языках, ученое звание и степень, должность, полное название научного учреждения, в котором проведены исследования или разработки (на русском и английском языках), заголовок статьи (на русском и английском языках), аннотация на русском и английском языках (не менее 1700 знаков на русском языке и 250 слов на английском языке), ключевые слова (5-7) на русском и английском языках, индекс УДК. Далее идет основной текст статьи и библиографический список.

Объем статей – не менее 25 тыс. знаков (с пробелами). Большие материалы могут быть опубликованы в нескольких номерах журнала.

## Оформление текста статьи

Публикация материалов в журнале осуществляется на русском языке. Названия зарубежных учреждений приводятся в тексте без кавычек латинскими буквами. После упоминания в тексте фамилий зарубежных ученых, руководителей учреждений и т. д. на русском языке в полукруглых скобках приводится написание имени и фамилии латинскими буквами.

Все сокращения должны быть при первом употреблении полностью расшиф-

рованы, за исключением общепринятых сокращений математических величин и терминов.

Информация о грантах и благодарностях приводится в конце статьи перед списком литературы.

## Не допускается использование:

- пробелов и табуляции для форматирования абзацного отступа («красной строки») и выравнивания иного, чем по левому краю или середине,
  - расстановки переносов,
  - концевых сносок.
- курсива, полужирного шрифта и подчеркиваний при оформлении текста статьи,
  - выделение заголовков прописными буквами.

В тексте не должно быть двойных пробелов и двойных абзацев (пустых строк).

## Ссылки и список литературы

Библиографический список должен включать не меньше 30 ссылок для статей и 50 ссылок для обзоров. 50% ссылок необходимо давать на иностранные источники.

Источники приводятся в алфавитном порядке. Сначала приводятся источники на русском языке, затем на других языках. Нумерация списка сквозная.

Должное внимание следует уделить правильному описанию и полноте библиографической информации. (Образцы библиографических описаний см. в Приложении «Оформление приставейных списков литературы (или ссылок)» по адресу: <http://www.psy.msu.ru/science/npj/requirements.html>). Ссылки на электронные публикации в сети Интернет допускаются только на официальные ресурсы, имеющие регистрацию в Роскомнадзоре, с указанием всех данных. В тексте ссылки на литературные источники приводятся в виде указания фамилии автора и года издания, заключенных в скобки (например, (Выготский, 1982)). При цитировании добавляется номер страницы (Выготский, 1982, С. 47). Использование сносок в качестве ссылок на литературу не допускается.

Ссылки на иностранные источники оформляются по требованиям Американской психологической ассоциации (APA).

## Таблицы, графики, рисунки

Таблицы, рисунки, схемы в тексте должны быть пронумерованы и озаглавлены.

Недопустимо дублирование текстом графиков, таблиц и рисунков. Графики, диаграммы могут быть построены в программе MS Excel. При наличии диаграмм, построенных с помощью MS Excel, обязательно предоставляется файл с исходными данными. Содержащиеся в таблицах и графиках данные должны быть тщательно проверены. За правильность приведенных данных ответственность несет автор.

Рисунки и схемы могут быть построены в графических редакторах и должны допускать редактирование. Рисунки должны быть представлены в форматах .jpeg (показатель качества не ниже 8) или .tiff (с разрешением не менее 300 dpi без сжатия).

Графики, таблицы и рисунки, а также фотографии, которые не отвечают качеству печати, будут возвращены авторам для замены.

## Информация об авторах

Информация об авторах представляется в отдельном файле.

Пожалуйста, укажите фамилию, имя и отчество полностью, научные степени и ученые звания, должность, место работы, количество публикаций. Указывается адрес электронной почты, персонального web-сайта, а так же телефон и почтовый адрес (которые не будут печататься в журнале) и портретную фотографию. При наличии нескольких авторов обязательно указывайте ответственного автора (Corresponding author).

Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии не публикуются.

Рукописи рецензируются для определения обоснованности предлагаемой тематики, ее новизны, а также научно-практической значимости содержания.

Все рецензенты остаются анонимными. После принятия положительного решения относительно публикации рукописи авторы информируются о нем. При возвращении статьи автору для доработки рецензия прилагается.

Редакция оставляет за собой право на редактирование статей, направленное на придание им лаконичности, ясности в изложении материала и соответствие текста стилю журнала. С точки зрения научного содержания авторский замысел полностью сохраняется.

# Information For Authors

“National Psychological Journal” is All-Russian scientific and analytical issue which highlights achievements in different areas of modern psychological science and practice.

The Journal publishes original scientific and practice-oriented articles on topical issues of the various areas of psychology, which is distinguished by scientific novelty and distinctive author's viewpoint.

## Submitting Manuscripts

Electronic version of manuscripts is submitted to the Editor of the “National Psychological Journal”. Manuscripts must contain original material, previously unpublished and not under consideration for publication elsewhere. The Author Information includes contact email address, phone number and full postal address.

## Manuscript Submission Form

The beginning of the article should contain the author's Russian and English initials and surname, academic title and degree, job title, full name of the institution, where the study or experiment was carried out, Russian and English article title, Russian and English summary (up to 1700 Russian characters within 100-250 English word limit), 5-7 keywords in Russian and in English, UDC identifier, the body of the article and reference literature.

The paper is up to than 25 thousand characters (including spaces).

Large materials can be published in several issues of the Journal.

## Article Layout

Publication is in the Russian language. The names of foreign institutions are given in Latin letters without inverted comas. Names of foreign scholars, names of heads of institutions, etc. in the Russian language are followed by transliterated Latin names in parentheses.

Acronyms and abbreviations should be fully deciphered when used for the first time, with the exception of common

abbreviations and terms of mathematical units.

Information about grants and acknowledgments are provided in a footnote at the foot of the first page.

## Do not use:

- Spaces and tabs to format indents (new paragraph) and paragraph
- alignment other than left or middle margins;
- Hyphenation;
- Endnotes.

The text should not contain double spaces and double paragraphs (blank lines).

## Links and References

The bibliographical list should include not less than 20 links but should not include more than 40 links.

Bibliography should include at least three sources. Sources are listed in alphabetical order. Russian sources are followed by the sources in other languages. List sequential numbering is used.

Due attention should be paid to the correct specification and completeness of reference information. (For samples of reference descriptions see Appendix “Making Article Reference Lists (or Links)” at: <http://www.psy.msu.ru/science/npj/requirements.html>)

The citation of electronic publications on the Internet showing all data are allowed only to the official sources and registered with Roskomnadzor (Federal Supervision Agency for Information Technologies and Communications). In the article text references to literature sources are given in round brackets as surnames followed by the year of publication after the comma, e.g., (Vygotsky, 1982). Footnotes as reference sources are not allowed.

## Tables, Graphs, Drawings Tables

Tables, Graphs, Drawings Tables, figures and diagrams in the text should be numbered and titled.

Duplication of text graphs, tables and figures is not allowed.

Charts and diagrams can be built in MS Excel. MS Excel diagrams shall be provided with the original data file. Tables and graphs data should be carefully checked. The author is responsible for the information provided in tables and graphs.

Drawings and diagrams can be built with the use of graphic editors, and should not allow editing. Figures should be submitted in the following formats: .Jpeg (quality score of at least 8), or .Tiff (resolution of 300 dpi with no compression).

Charts, tables and figures, and photos that do not meet the print quality will be returned to author and shall be submitted with better quality.

## Information About Authors

Information about authors should be submitted in a separate file. Please enter your full last name, first name and patronymic name/middle name, degree and academic title, position, place of work, number of publications. Specify your contact email address, personal website, phone, and postal address (which will not appear in the printed version of the Journal).

Articles that do not meet these requirements are not published by the decision of the Editorial Board.

Manuscripts are reviewed to reveal the novelty, scientific and practical relevance of content. All reviewers remain anonymous. Author is contacted to be informed about a positive decision regarding the publication of the manuscript. If article is returned to the author for further improvement the revision review is attached.

The editors reserve the right to edit articles to give them brevity and clarity of the presentation form, and to correspond the text style of the Journal. The author's scientific content is preserved.

# Краткие рекомендации по написанию авторских резюме (аннотаций, рефератов к статьям)

## Guidelines for Abstract Writing

Использованы материалы статьи О.В. Кирилловой (к.т.н., зав. отделением ВИНТИ РАН, члена Экспертного совета (CSAB) БД SCOPUS) «Подготовка российских журналов для зарубежной аналитической базы данных SCOPUS: рекомендации и комментарии»

Аннотации (рефераты, авторские резюме) на английском языке в русскоязычном издании являются для иностранных ученых и специалистов основным и, как правило, единственным источником информации о содержании статьи и изложенных в ней результатах исследований. Зарубежные специалисты по аннотации оценивают публикацию, определяют свой интерес к работе российского ученого, могут использовать ее в своей публикации и сделать на нее ссылку, открыть дискуссию с автором, запросить полный текст и т.д. Аннотация на английском языке на русскоязычную статью по объему может быть больше аннотации на русском языке, так как за русскоязычной аннотацией идет полный текст на этом же языке.

### Аннотации должны быть:

- информативными (не содержать общих слов);
- оригинальными (не быть калькой русскоязычной аннотации);
- содержательными (отражать основное содержание статьи и результаты исследований);
- структурированными (следовать логике описания результатов в статье);
- «англоязычными» (написаны качественным английским языком);
- компактными (укладываться в объем до 250 слов).

В аннотациях, которые пишут наши авторы, допускаются самые элементарные ошибки. Чаще всего аннотации представляют прямой перевод русскоязычного варианта, изобилуют общими ничем не значащими словами, увеличивающими объем, но не способствующими рас-

крытию содержания и сути статьи. А еще чаще объем аннотации составляет всего несколько строк (3-5). При переводе аннотаций не используется англоязычная специальная терминология, что затрудняет понимание текста зарубежными специалистами. В зарубежной БД такое представление содержания статьи совершенно неприемлемо.

### Авторское резюме (аннотации) выполняют следующие функции:

- дают возможность установить основное содержание документа, определить его релевантность и решить, следует ли обращаться к полному тексту документа;
- предоставляют информацию о документе и устраняют необходимость чтения
- полного текста документа в случае, если документ представляет для читателя
- второстепенный интерес;
- используются в информационных, в том числе автоматизированных, системах для поиска документов и информации.

Авторское резюме ближе по своему содержанию, структуре, целям и задачам к реферату.

Это – краткое точное изложение содержания документа, включающее основные фактические сведения и выводы описываемой работы. Текст авторского резюме (в дальнейшем – реферата) должен быть лаконичен и четок, свободен от второстепенной информации, отличаться убедительностью формулировок.

Реферат включает следующие аспекты содержания статьи:

- предмет, тему, цель работы;

- метод или методологию проведения работы;
- результаты работы;
- область применения результатов;
- выводы.

Последовательность изложения содержания статьи можно изменить, начав с изложения результатов работы и выводов.

Предмет, тема, цель работы указываются в том случае, если они не ясны из заглавия статьи.

Метод или методологию проведения работы целесообразно описывать в том случае, если они отличаются новизной или представляют интерес с точки зрения данной работы. В рефератах документов, описывающих экспериментальные работы, указывают источники данных и характер их обработки.

Результаты работы описывают предельно точно и информативно. Приводятся основные теоретические и экспериментальные результаты, фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности.

Выводы могут сопровождаться рекомендациями, оценками, предложениями, гипотезами, описанными в статье.

Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте реферата. Следует избегать лишних вводных фраз (например, «автор статьи рассматривает...»). Исторические справки, если они не составляют основное содержание документа, описание ранее опубликованных работ и общеизвестные положения в реферате не приводятся.

В тексте реферата следует применять значимые слова из текста статьи.