

3. Дубровина, И.В. Психологическая служба школы // Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1995. – 120 с.
4. Пузанкова, Е. Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики / Е. Н. Пузанкова, Н. В. Бочкова. – М: Просвещение, 2007. – 230 с.
5. Семаго, М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования // М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: Изд-во «Аркти», 2005. – 220 с.
6. Система образования для детей с проблемами в здоровье / Под ред. Л.Е. Курнешовой – Центр «Школьная книга», 2008.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА В КОНТЕКСТЕ НЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

***Владимир Александрович Карнаухов**
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
Педагогический институт,
кафедра общей и клинической психологии,
доцент,
г. Белгород, Россия*

***Валентина Викторовна Карнаухова**
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
Институт межкультурной коммуникации
и международных отношений,
кафедра русского языка
и профессионально-речевой коммуникации,
доцент,
г. Белгород, Россия.*

Аннотация. Психологическое содержание образования с позиций методологии неклассической психологии. Культурное развитие как особая сфера жизни человека. Понятие развития как основополагающая категория. Психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса вуза с точки зрения методологии неклассической психологии.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, неклассическая психология, категория развития.

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL-EDUCATIONAL
PROCESS OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT
NON-CLASSIC PSYCHOLOGY**

Vladimir Karnaukhov

*Belgorod State National Research University,
Pedagogical Institute,
Department of General and Clinical Psychology,
assistant professor,
Belgorod, Russia*

Valentina Karnaukhova

*Belgorod State National Research University,
Institute of Intercultural Communication and International Relations,
Department of Russian language and professional-speech communication,
assistant professor,
Belgorod, Russia.*

Annotation. Psychological content of education from the standpoint of the methodology of nonclassical psychology. Cultural development as a special sphere of human life. The notion of development as a fundamental category. Psychological support of the educational process of the university in terms of the methodology of nonclassical psychology.

Key words: psychological support, non-classical psychology, category of development.

Изменения в организации и содержании высшей школы стали визитной карточкой российского образования. Однако, при полном признании необходимости позитивных изменений в высшем образовании, при наличии организационных и интеллектуальных усилий и вкладов в реформы в высшей школе, мы можем констатировать, что они не приносят ожидаемых результатов. Это обусловлено тем, что, во-первых, наряду с наличием конструктивных и перспективных намерений, хотя и “благих” по сути, но все же остающихся всего лишь только намерениями, есть скрытые, в образовании, более сильные инерционные тенденции. Во-вторых, необходимо направленное, содержательное психологическое сопровождение

учебно-воспитательного процесса и педагогической деятельности преподавателей со стороны вузовской психологической службы.

Представляется, что содержание, динамика и направленность учебно-воспитательного процесса должны быть детерминированы, в первую очередь, не намерениями конкретных личностей и ожиданиями соответствующих “официальных инстанций”, ответственных за их осуществление. Весь процесс реформ должен задаваться *пониманием* – и организаторами и самими участниками процесса – фундаментальных *основ реальности развития человека*, осмысливаемых в системах категорий и понятий таких научных дисциплин как философская антропология, психология и педагогика высшей школы. И если мы берем за основу методологически и теоретически обоснованные инвариантные представления о человеке и его развитии, то в этом случае можно с уверенностью говорить, что все проблемы высшей школы берут начало в противоречиях между двумя *идеалами научной рациональности* – классической и неклассической. И, кроме этого, идеалам научной рациональности – как в науке, так и в научно организованной практике – соответствуют и *особенности профессионального мышления (профессионального сознания)* участников учебно-воспитательного процесса. Следует так же иметь в виду, как показывает многолетний опыт попыток изменений в сфере образования, этот рубеж нельзя преодолеть, как отмечал К. Поппер, в логике “эммерджентной эволюции”. Здесь требуются *радикальные преобразования* в стилях мышления и формах организации практики, построенной в соответствии с их содержательными особенностями, что требует налаживания адекватного сопровождения психологической службой вуза.

Попытаемся приблизиться к пониманию этих хитроумных, на первый взгляд, содержательных и процессуальных сцеплений психолого-педагогической мысли и практики.

В качестве смыслового центра в этом случае выступает *категория развития*, которая операционализируется в таких частных понятиях как понятие “образование”, понятие “воспитание”.

Значение понятийного конструкта “*образование*”, как показывает анализ специальной и справочной литературы, чаще всего направлено, во-первых, на обозначение особого рода процесса – процесса обучения (просвещения), и, во-вторых, на обозначение достигаемых в ходе процесса обучения требуемых результатов – системы знаний и навыков.

Содержательные инварианты позволяют квалифицировать конструкт “образование” как *рациональный инструмент*, обозначающий культурно и исторически обусловленный социальный институт, который обеспечивает специфическую активность, направленную на подготовку членов общества, прежде всего, молодежи, к осуществлению общественно полезных форм жизнедеятельности (*цель и результаты образования*) посредством реализации задач (*способы образования*) психического (личностного) развития. Качество образования следует понимать, как степень соответствия достигнутых результатов предварительно поставленной цели, задающей, одновременно, и сам способ ее достижения.

Важно подчеркнуть, что в российской психологии еще в 20-х – 30-х г.г. XX века были заложены традиции, направленные на содержательное решение задач, стоящих в сфере образования. В исследованиях П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Е. Н. Кабановой-Меллер, Н. А. Менчинской и др. была выделена и обоснована проблема связи развития и обучения (шире – образования) как приоритетная для психологии, ориентированной на педагогическую практику. Позже, в 60-е – 70-е г.г., к этому прибавились аспекты связи развития и воспитания (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Результаты многочисленных исследований позволили в качестве движущих сил психического развития выделить культурно-исторические условия, раскрыть ведущую роль образовательно-воспитательной среды в развитии психики, выявить основные источники,

сформулировать общие закономерности этих процессов. Фундаментальным итогом проведенных многолетних исследований явилось методологически и теоретически обоснованное, проверенное многочисленными экспериментами, положение, согласно которому работа по психологическому обеспечению образования (и, соответственно, его качества) предполагает исследование *содержательных* аспектов *связи психического развития человека с обучением и воспитанием* [2]. Данное положение продолжает оставаться аксиоматичным и для современной отечественной психологической теории и психологически ориентированной педагогической практики, хотя, вынуждены признать, что сегодня значимость этого положения в известной степени, увы, утрачена. В связи с этим в настоящее время существует очевидная необходимость *научной рефлексии* в отношении тех *базовых понятий*, которые обеспечивают теоретическую и практическую реализацию обозначенного выше положения.

По общему признанию психологические аспекты проблемы образования нашли наиболее глубокое методологическое обоснование, экспериментальную и практическую разработку в исследованиях, опирающихся на идеи культурно-исторической теории развития психики Л. С. Выготского. История науки, как известно, не оказалась благосклонной к судьбе данной концепции. Ее содержание было реинтерпретировано и в редуцированном виде адаптировано к “официальной” психологии и психологической практике. Такая участь постигла ключевую категорию теории – *категорию развития*. Богатейшая онтология развития как психического феномена на долгие годы исчезла из науки о человеке. Опираясь на эклектику таких понятий, как “ведущая деятельность”, “социальная ситуация развития”, “психические и личностные новообразования”, “интериоризация и экстериоризация”, “идеальная и реальная форма” и др., прежде содержательно насыщенных, но утеревших внутреннюю связь с базовой категорией, психология лишилась способности “понимать” и “объяснять” развитие психики человека как его *особую* (здесь

и далее выделено нами. – В.К.) область жизни» [7]. Науку и практику стали удовлетворять вполне натуралистические представления о развитии, интерпретируемые в духе психологического эмпиризма - в «логике твердых тел» [1, с. 101].

Исходя из такого положения дел, полагаем, что дальнейшая перспектива в решении проблем психического развития и, соответственно, – повышения качества образования, возможна в том случае, если в психологической науке и психолого-педагогической практике изыщутся ресурсы, направленные не столько на возвращение категории утраченного ею содержания, сколько на интерпретацию категории в контексте достижений современной науки. Можно сказать, что, если несколько лет назад возможности развития психологии мыслились в возвращении назад, к идеям Л.С. Выготского, то сегодня более конструктивно двигаться вместе с идеями культурно-исторической психологии вперед, к обновленной психологии.

В первую очередь необходимо реконструировать и заново осмыслить исконное – парадоксальное с точки зрения традиционной (эмпирической) психологии – содержание категории развития. Следует акцентировать внимание на том, что никаких других законов развития, кроме естественных, т.е. “натуральных” не существует. Л.С. Выготский подчеркивает, что «...всякая высшая форма поведения обнаруживается непосредственно как известная совокупность низших, элементарных, натуральных процессов. Культура ничего не создает, она только использует данное природой, видоизменяет его и ставит на службу человеку» [1, с. 127–128]. «...Психика человека – сама по себе..., по мысли Выготского, не имеет своих собственных законов развития и больше того – вообще не обладает развитием.

Психическое и духовное развитие человека происходит всегда за счет *особых*, специально организуемых (вырабатываемых в истории и закрепляемых в культуре – в самых различных, подчас весьма неожиданных и экзотических формах) искусственных систем психотехнического действия,

т.е. *действия над психикой*, т.е. действия по овладению и изменению психики с помощью применения специальных *искусственных знаковых средств*» [5, с. 85].

Таким образом, “*культурное развитие*” человека – это всегда “*нестественный*” процесс перехода из одного (спонтанного, неорганизованного) режима функционирования психики в другой (организованный или самоорганизованный), имманентно включающий в свою структуру *искусственную* (культурную, психотехническую) составляющую – заранее спроектированное, специально построенное, опосредованное *психотехническими средствами* действие субъекта развития по трансформации или реорганизации его собственного психического аппарата. «Одним и самым существенным отношением, лежащим в основе высшей структуры, является особая форма организации всего процесса, заключающаяся в том, что *процесс конструируется* с помощью вовлечения в ситуацию известных *искусственных стимулов...*» [1, с. 117]. Подчеркнем, этот процесс не возможен без психологического сопровождения: его, прежде всего, необходимо “*сконструировать*” путем вовлечения в ситуацию искусственных стимулов.

В этой логике очень важно и то, что *субъектом развития*, является тот человек, который *сам* выстраивает и осуществляет *действие с развивающим эффектом*. «Развитие тут ... происходит только в той мере, в которой совершается некоторое действие (действие всегда *искусственное, психотехническое*. В.К.), направленное на развитие, т.е. здесь “*нечто*” развивается только в силу того, что его “*развивают*”» [5, с. 85], а не само по себе, не спонтанно, как это происходит с натуральными психическими функциями. В этом случае *субъектность*, выступающая как *всеобщее условие развития*, понимается также не тривиально, не “классически” (не “натурально”). Онтологический смысл феномена субъектности наиболее близкий к пафосу культурно-исторической концепции развития выражен М.

К. Мамардашвили. Он говорит о человеке, что «...в этом мироздании живет существо, которое не создано, а *создается*. Непрерывно, снова и снова» [3, с. 60]. В его трудах настойчиво подчеркивается мысль, что субъект не наличен, не “морфологичен”, является “не фактом, а актом”, обнаруживается в “процессе”, в “сдвиге” поведения, в “зазоре” опыта им самим выстроенном. Субъект обретает реальность бытия и пребывает в точке встречи (“на границе”) идеальной и реальной формы, в месте *преодоления* натуральной формы культурной формой. «Субъект существует, обнаруживается тогда, когда выражен и объективирован сам сдвиг, переход от натуральной к культурной форме, к превращению своего поведения в предмет, к использованию средств обнаружения и видения собственного поведения вне себя» [7, с. 10].

К изложенному необходимо добавить то, что всеобщим условием развития, наиболее адекватным онтологии становящегося субъекта, является реальность *посредничества*. Посредник – тот, кто первоначально вводит другого человека в реальность субъектности, инициирует проявление субъектности, «кто полагает и олицетворяет границу между идеальным и реальным, а также строит и олицетворяет переход между ними. Построение и олицетворение этих границ и перехода является его задачей» [6, с. 9]. Это и есть “идейный” центр *сопровождения*. Без взрослого-посредника, сопровождающего развитие, немислимо культурное становление другого человека как субъекта развития, немислимо становление в юношеском возрасте субъекта профессиональной деятельности. Следовательно, вне реальности посредничества не представляется никакой возможности построить образование, ориентированное на качественные результаты.

Из сказанного следуют важнейшие для реализации задач современного образования выводы: во-первых, реальность развития человека имеет свою *внутреннюю логику*, недоступную для мышления (и, соответственно, недоступную для понимания и практического использования), построенного в соответствии с принципами классической рациональности. Во-вторых, –

понимание развития человека как его самоизменения, инициируемого социально-историческими условиями и культурными механизмами, осуществляющимися в посредничестве-наставничестве, соответствует принципам идеала неклассической рациональности и содержанию категории развития. Мы полагаем, что изменить содержание образования, это значит осмыслить, организовать и встать на путь осуществления развития человека в соответствии с действительной логикой этого процесса. Мы убеждены и в том, что методология неклассической психологии позволяет адекватно осмыслить содержание культурного развития как особой сферы жизни человека, и, таким образом, понять основы психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса вуза.

Список литературы:

1. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3/ Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения/ В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию/ М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
4. Карнаухов, В.А. Идеалы научной рациональности и психологические основы инновационной деятельности в вузе/ Актуальные проблемы инновационной деятельности коллектива/ Материалы международной научно-практической интернет-конференции/ Отв. ред. Т. Н. Разуваева/ В.А. Карнаухов. – Белгород: Изд-во БелГУ. 2013. – С. 24-34.
5. Пузырей, А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология/ А.А. Пузырей. – Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 117 с.

6. Эльконин, Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии / Б.Д. Эльконин. – 1992. №3. С. 7-13.
7. Эльконин, Б.Д. Психология развития/ Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.

ОПЫТ СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

***Дмитрий Николаевич Сазонов**
Руководитель Психологической службы
Белгородского государственного национального
исследовательского университета,
Белгород, Россия*

***Яна Владимировна Гальчун**
Психолог Психологической службы
Белгородского государственного национального
исследовательского университета,
Белгород, Россия*

Аннотация. В статье рассмотрена модель психологической службы современного университета и описан опыт её создания. Выявлены ключевые направления деятельности ПС, указана проблематика и основные запросы к работе ПС, описана специфика современных студентов, представлены ключевые, с точки зрения дезадаптации, качества студентов.

Ключевые слова: психологическая служба современного университета, личность современного студента, психолог психологической службы, студенческая психологическая служба, проблема дезадаптации в вузе.

EXPERIENCE OF CREATION OF PSYCHOLOGICAL SERVICE OF MODERN UNIVERSITY

***Dmitry N. Sazonov**
Head of Psychological service
Belgorod State National Research University,
Belgorod, Russia*