

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 3, 2022



Ольга Олеговна Андронникова
главный редактор, кандидат
психологических наук, доцент, декан
факультета психологии, профессор
(Новосибирск, Россия)

Редакционная коллегия

- А. С. Тишкова* – заместитель главного редактора, кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
Л. Н. Антилогова – доктор психологических наук, профессор (Омск, Россия);
Н. Я. Большунова – доктор психологических наук, профессор (Новосибирск, Россия);
Г. Г. Буторин – доктор психологических наук, доцент (Челябинск, Россия);
М. М. Кашипов – доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
Н. В. Клюева – доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
О. А. Овсяник – доктор психологических наук, доцент, профессор (Москва, Россия);
А. А. Утюганов – доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия);
М. С. Яницкий – доктор психологических наук, профессор (Кемерово, Россия);
А. В. Серый – доктор психологических наук, доцент, профессор (Кемерово, Россия);
Ю. М. Перевозкина – доктор психологических наук, доцент, профессор (Новосибирск, Россия);
Р. Р. Халфина – доктор биологических наук, профессор (Уфа, Россия);
И. А. Маврина – доктор педагогических наук, профессор (Омск, Россия);
И. А. Федосеева – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Б. О. Майер – доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, профессор (Новосибирск, Россия);
Е. А. Пушкарёва – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
А. А. Изгарская – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
И. Р. Хох – кандидат психологических наук (Уфа, Россия);
Н. В. Буравцова – кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
Е. В. Ветерок – кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
М. В. Тендрякова – кандидат исторических наук (Москва, Россия);
Ф. Прюс – доктор педагогики, профессор (Грайфсвальде, Германия);
С. А. Стельмах – кандидат психологических наук, доцент (Усть-Каменогорск, Казахстан);
Т. В. Паньшина – кандидат педагогических наук, доцент (Усть-Каменогорск, Казахстан)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал Смальта/Smalta зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76348 от 19 июля 2019 г.

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

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Маврин А. С. Особенности развития soft и hard skills у людей поколения Z.....	5
Руденский Е. В. Культурный виктимогенез личности: клинико-виктимологическая концепция развития виктимности ментализации подростка.....	17

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Ветерок Е. В. Полоролевые особенности кризисной идентичности у лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией.....	31
Карпов А. А. Исследование структурной организации метакогнитивной сферы личности учащихся старших классов в условиях реализации дистанционных форм обучения	39
Шамшикова О. А., Ермолова Е. О., Яковлева А. В. Влияние ценностно-смысловых ориентаций подростков на их профессиональное самоопределение в эпоху цифровизации	50

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

Репина Ю. А. Психофизиологические предпосылки способностей к овладению иноязычной коммуникативной компетенцией студентами вуза в период функционирования гибридной образовательной среды.....	62
Ященко А. В. Психологическая коррекция высших психических функций дошкольников логопедической группы средствами образовательной кинезиологии	72

Журнал основан в 2014 г.
Выходит 4 раза в год
Электронная верстка И. Т. Ильюк
Редактор М. В. Праско
Адрес редакции, издательства и типографии:
630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28, т. 8 (383) 244-18-93

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 9,4 . Уч.-изд. л. 7,5.
Тираж 500 экз. Заказ № 107.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет 13.10.2022
Отпечатано в Издательстве НГПУ

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 3, 2022



Olga Olegovna Andronnikova
Chief Editor, Candidate of Psychological
Sciences, Associate Professor, the Dean
of the Faculty of Psychology, Professor
(Novosibirsk, Russia)

Editorial board

- A. S. Tishkova* – Deputy editor-in-chief, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
L. N. Antilogova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Omsk, Russia);
N. Ya. Bolshunova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
G. G. Butorin – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Chelyabinsk, Russia);
M. M. Kashapov – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Yaroslavl, Russia);
N. V. Klyueva – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Yaroslavl, Russia);
O. A. Ovsyanik – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Moscow, Russia);
A. A. Utyuganov – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Saint Petersburg, Russia);
M. S. Yanitsky – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Kemerovo, Russia);
A. V. Sery – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Kemerovo, Russia);
Yu. M. Perevozhkina – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Novosibirsk, Russia);
R. R. Khal'fina – Doctor of Biological Sciences, Professor (Ufa, Russia);
I. A. Mavrina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Omsk, Russia);
I. A. Fedoseeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Saint Petersburg, Russia);
B. O. Mayer – Doctor of Philosophical Sciences, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
E. A. Pushkareva – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
A. A. Izgarskaya – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
I. R. Khokh – Candidate of Psychological Sciences (Ufa, Russia);
N. V. Buravtsova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
E. V. Veterok – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
M. V. Tendryakova – Candidate of Historical Sciences (Moscow, Russia);
F. Prus – Doctor of Pedagogy, Professor (Greifswalde, Germany);
S. A. Stelmach – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan);
T. V. Panshina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)

The founders of the journal:

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

The journal Smalta is registered by Federal service
on supervision in sphere of communication, infor-
mation technologies and mass communications PI
№ FS77-76348 from July, 19th, 2019

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2022
All rights reserved

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

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY AND OTHER HUMAN SCIENCES

Mavrin A. S. Features of the Development of Soft and Hard Skills in People of Generation Z.....	5
Rudensky E. V. Cultural Victimogenesis of Personality: Clinical and Victimological Concept of Development Victimization Mentalization of a Teenager	17

CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Veterok E. V. Gender-Role Features of Identity Crisis in Persons with Non-Traditional Sexual Orientation	31
Karpov A. A. The Research of Structural Organization of the Metacognitive Sphere of Personality of High School Students in the Context of Distance Learning Implementation.....	39
Shamshikova O. A., Ermolova E. O., Yakovleva A. V. Influence of Teenager's Value-Semantic Orientations on their Professional Self-Determination in the Age of Digitalization	50

SCIENTIFIC DEBUT

Repina Yu. A. Psychophysiological Prerequisites to Master Foreign Language Communicative Competence by University Students during the Functioning of a Hybrid Educational Program.....	62
Yaschenko A. V. Psychological Correction of Higher Mental Functions of Preschoolers of the Speech Therapy Group by Means of Educational Kinesiology.....	72

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. V. Prasko Editors address, publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-18-93	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 9,4. Publisher's sheets: 7,5. Circulation 500 issues Order № 107. Format 70×108/16 Release date 13.10.2022
--	--

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Смальта 2022, № 3

Smalta 2022, no. 3

Обзорная статья

УДК 159.23+13+37.0

DOI: 10.15293/2312-1580.2203.01

Особенности развития soft и hard skills у людей поколения Z

Маврин Анатолий Сергеевич

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Россия;

Негосударственное образовательное учреждение дошкольной

и общеобразовательной организации «Центр образования и развития»

Омск, Россия, mavr-1980@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена описанию интересов, психологических и мировоззренческих особенностей представителей генерации людей, рожденных в промежутке с 1997 по 2016 год, так называемого цифрового поколения Z. Они «экологичны», стремятся к свободе и отсутствию финансовых обременений, привязывающих человека к жизни на одном месте, тяготеют к индивидуализму и одинокому времяпрепровождению. В статье приведены результаты научных исследований компании Microsoft, Центра кинетики поколений, психотерапевта В. Крюгера, социолога К. М. Франклина, психолога Д. Макклеланда и других ученых, изучающих продолжительность концентрации внимания современных людей, отношение к деньгам и финансовой грамотности зуммеров, роль дружбы и семьи в общественных отношениях, формирование эмпатии посредством общения в социальных сетях. Освещена суть концепции lifelong learning, целью которой является образование человека в течение всей жизни, где может трансформироваться роль учителя из ретранслятора знаний для молодого поколения в тьюторство или наставничество, менторство или коучинг. Представлена характеристика soft и hard skills («мягких» («гибких») и «твердых» навыков) у детей с 3-х до 18-ти лет, способствующих успешной социализации личности и профессиональной эффективности в условиях цифрового общества. Обозначена классификация «гибких» навыков, включающая в себя 3 основных группы: когнитивные, социальные и эмоциональные. Приведены примеры развития образовательных активностей ключевых компетенций soft и hard skills у детей разных возрастных групп. В заключение отмечается, что для soft и hard skills характерна универсальность.

Ключевые слова: поколение Z, soft skills, hard skills, обучение в течение всей жизни, компетенции, технология критериального оценивания.

Для цитирования: Маврин А. С. Особенности развития soft и hard skills у людей поколения Z // СМАЛЬТА. 2022. № 3. С. 5–16. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2203.01>



Features of the Development of Soft and Hard Skills in People of Generation Z

Anatoly S. Mavrin

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia;
Non-Governmental Educational Institution of the Preschool and General Educational
Organization “Center for Education and Development”, Omsk, Russia,
mavr-1980@mail.ru*

Abstract. The content of the article is devoted to the description of interests, psychological and outlook characteristics of representatives of the generation of people born between 1997 and 2016, the so-called digital generation Z. They are “environmentally friendly”, strive for freedom and the absence of financial burdens that tie a person to life in one place, gravitate towards individualism and lonely pastime. The article presents the results of scientific research by Microsoft, the Center for Generation Kinetics, psychotherapist W. Kruger, sociologist K. M. Franklin, psychologist D. McClelland and other scientists devoted to the study of the attention span of modern people, attitudes towards money and financial literacy of buzzers, the role friendship and family in public relations, the formation of empathy through communication in social networks. The essence of the concept of lifelong learning is highlighted, the purpose of which is to educate a person throughout life, where the role of a teacher can be transformed from a retransmitter of knowledge for the younger generation into tutoring or mentoring, mentoring or coaching. The characteristic of soft and hard skills of in children from 3 to 18 years old is presented in order to successfully socialize the individual and professional effectiveness in a digital society. The classification of soft skills is indicated, which includes 3 main groups: cognitive, social and emotional. Examples of the development of educational activities of key competencies soft and hard skills in children of different age groups are given. In conclusion, it is noted that soft and hard skills are characterized by universality.

Keywords: generation Z, soft skills, hard skills, lifelong learning, competences, technology of criterion assessment.

For Citation: Mavrin A. S. Features of the Development of Soft and Hard Skills in People of Generation Z. *SMALTA*, 2022, no. 3, pp. 5–16. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2203.01>

Поколение Z (от англ. *Generation Z*; также – зумеры, хоумлендеры) – термин, обозначающий поколение людей, родившихся примерно с 1997 по 2016 г. [17]. Представители поколения Z активно используют планшеты, VR и 3D-реальность. Синонимом словосочетания «поколение Z» является термин «цифровой человек» [24]. Представители этой генерации людей интересуются инженерно-техническими науками и технологиями, биомедициной, робототехникой, искусством, очень любят компьютерные игры, предпочитают быть экономными и экологичными в быту, осознанно подходят к потреблению земных ресурсов и заботятся об окружающей среде, имеют «клиповую культуру» [22].

Сегодня интернет не ограничивается домашним компьютером и может быть доступен в любой момент благодаря новым мобильным телефонам, смартфонам или



карманным устройствам. Привычной средой обитания зумеров является массовая культура постмодерна, основанная на глобальном обмене товарами и продуктами, информацией, знаниями и культурными ценностями, что делает мир более взаимосвязанным и взаимозависимым [4]. Многие родители детей из поколения Z, а к ним можно отнести представителей генераций X (люди, родившиеся примерно с 1963 по 1980 г.) и Y (люди, родившиеся примерно с 1981 по 1996 г.), работают неполный рабочий день или даже берут работу на дом, чтобы больше времени уделить воспитанию детей [19].

Чем поколение Z отличается от поколений X и Y? Поколение Z чаще использует видео и видеотелефонию при коммуникации в социуме, в свою очередь, представители поколения X и Y в основном общаются с помощью текста или голоса, создавая сообщения в своих цифровых устройствах [17; 18]. Переход от персонального компьютера к смартфону и от текстового формата к видеоформату уже случился. Для многих современных подростков цифровые сервисы и технологии – это привычная и необходимая часть бытовой жизни. Они отдают предпочтение интеллектуальным занятиям, где не требуется тяжелый физический труд и для которых чаще всего необходимы высокий уровень подготовки и высшее образование [25]. Материальные притязания молодых людей, выражающиеся во владении квартирой, машиной, дачей и прочими предметами роскоши, имеющими высокий ценностный статус у поколений X и Y в XX в., сегодня утрачивают особое значение для накопления. Это может быть связано с мировоззренческими взглядами поколения Z, выражающимися в следующих особенностях.

1. Общественный тренд на «экологичность». Сегодня человечество столкнулось с общими вызовами, объединяющими все нации. К ним можно отнести: изменение климата и глобальное потепление, повышение уровня моря и засорение пластиковыми отходами мирового океана, загрязнения воздуха, пресной воды и почвы [2]. Средства массовой информации и другие социальные институты на протяжении последних 20 лет активно обсуждают глобальные экологические проблемы и призывают общественность к осознанному потреблению и заботе об экологии в различных аспектах. С самого детства многие зумеры испытывают на себе влияние социума, проявляющееся в том числе в формировании ответственного отношения к природе и в разумном потреблении товаров и услуг, не причиняющим большого вреда окружающей среде [17]. В программе «зеленой» повестки последних лет решаются следующие вопросы: использование альтернативных источников энергии, таких как солнечные батареи, сила ветра, биотопливо, а также мини-гидроэлектростанции, работающие на основе геотермальной энергии и на силе прилива; переход на использование электромобилей и развитие электротранспорта; получение тепловой и электроэнергии из биологических мусорных отходов и т. д. [2]. Главным преимуществом альтернативных энергетических технологий перед традиционной энергетикой является высокая экологическая безопасность. Дети и подростки поколения Z принимают, разделяют идеи экологичности и делают выбор в сторону комбинирования этой повестки с научно-практическими решениями. Обсуждая свое участие в программах по экологии, выбирая, что купить или что сделать, они ищут сами или ждут от организаций научных доказательств, конкретных научно-обоснованных и проверенных решений, направленных на эффективное потребление ресурсов [12].

2. Стремление к свободе и отсутствие финансовых обременений в долгосрочной перспективе, привязывающих человека к жизни на одном месте. Зачем владеть ав-



томобилем, нести финансовое бремя по его обслуживанию, уплате налогов и прочих расходов, когда можно взять его в прокат в любое время, когда тебе нужно, при помощи мобильного приложения, где есть возможность выбрать класс, марку и другие параметры, решить свои дела и вернуть автомобиль обратно, припарковав в любом удобном для тебя месте. Так рассуждают многие молодые люди сегодня [15]. Еще одним примером может являться спрос на апартаменты площадью 11 м², продающиеся на рынке недвижимости московского региона, которые популярны среди людей в возрасте до 25 лет [6]. Они стремятся обеспечить себя жильем, где нет ни одного лишнего сантиметра и за который не придется долго рассчитываться при помощи ипотечного кредита. Поколение Z старается избегать личных долгов – об этом заявил каждый пятый участник исследования Gen-Z, проведенного Центром кинетики поколений [26]. Они видели, как их старшие друзья и родственники влезали в большие долги и кредиты, и не хотят повторить их путь. Еще это поколение больше других интересуется развитием навыков финансовой и цифровой грамотности, что позволяет правильно оценивать ситуацию на рынке и принимать разумные экономические решения, легко пользоваться финансовыми приложениями и быстро отыскивать в сети необходимую информацию.

3. Тяготение к индивидуализму и одинокому времяпрепровождению. Зумеры открыты миру и любят общаться, но предпочитают это делать онлайн. Потребность в реальных контактах с людьми у них не так остро выражена, как у представителей прошлых поколений [15]. При выстраивании коммуникации с незнакомыми людьми зумеры часто теряются и испытывают чувство стыда и неполноценности. Им легче завязывать знакомства и обзаводиться контактами через интернет [18]. Причины проявления таких поведенческих стереотипов могут быть следующие.

А. Технологии. С появлением интернета необходимость выходить из дома, чтобы социализироваться, если не отпала совсем, то ослабла. Тактильное общение сходит на нет, а прикосновения, как известно, помогают людям справляться с проблемами экзистенциального характера и получать дозу эндорфинов и окситоцина. Зумеры не делят жизнь на онлайн и офлайн, потому что для них никогда не существовало мира без интернета [16]. В их восприятии интернет – это норма жизни, еще одна площадка для общения. Венцом технологического творения уединенного пространства может выступить картонная коробка для просмотра телесериалов, которую компания НВО (американская сеть платного телевидения) изготовила специально для любителей индивидуального просмотра кинофильмов [13].

Б. Кризис семьи и развитие новых форм дружбы. Тезис «семью не выбирают» устарел. Данные Росстата [21] свидетельствуют о том, что число зарегистрированных браков на тысячу жителей России в 2018 г. составило 6,2. Это минимальный уровень с начала XXI в. Современные люди стали серьезнее подходить к выбору жены или мужа. В мире, где сохранение душевного комфорта – приоритетная задача, становится нормой не общаться с токсичными родственниками вне зависимости от степени родства. Все чаще современные родители дружат со своими детьми и отказываются от наказаний и поощрений, свойственных прежней модели воспитания. Некоторые воспринимают дружбу как возможность удовлетворить потребность в глубоком личном общении. Так, 84 % людей выбирают для добровольных взаимодействий (развлекательного времяпрепровождения) друзей, а не близких или дальних родственников [14]. Немецкий психотерапевт и автор книги «Руководство командой» В. Крюгер считает, что за последние 30 лет дружба стала играть



большую роль в жизни человека: «Семейные узы ослабевают все больше и больше, и мы ищем поддержки у друзей, а не у родителей, братьев и сестер и других родственников» [14]. Любопытным может показаться еще один факт о хоумлендерах. Дж. Ф. М. Колинс [25] в ходе проведения социологического исследования в 2014 г. выявил прямую взаимосвязь между временем, проведенным в социальных сетях, и уровнем эмпатии человека. Чем больше человек общается в интернете, тем более развита его способность сопереживать и заботиться о ком-то.

В 2000 г. исследование компании Microsoft показало, что средняя продолжительность концентрации внимания человека составляет 12 с. В 2015 г. такое же исследование выявило, что этот показатель уменьшился до 8 с. [28]. Сегодня внимание зумеров может концентрироваться на изучении одного предмета от 8 до 10 с. Очень часто их внимания хватает только на чтение коротких постов, просмотр клипов и роликов в TikTok (социальная сеть, запрещенная в Российской Федерации). Это серьезная трудность, которая мешает эффективно анализировать информацию и решать учебные задачи, требующие концентрации. При этом хоумлендеры быстро привыкают к высокой скорости жизни и умеют адаптироваться в условиях обработки больших потоков информации, не испытывая при этом психологического дискомфорта [11]. Большое количество чатов с разной тематикой, социальных сетей, мессенджеров приучили зумеров к быстрой коммуникации – тому, что человек мгновенно получает ответ на свой вопрос. Быстрое общение отражается и на учебе – например, обучающийся хочет сразу узнать результат проверочной работы или получить объяснение ошибкам, допущенным при выполнении учебных заданий. Уже в подростковом возрасте люди поколения Z имеют широкий кругозор и могут высказать свое мнение по разным вопросам жизни, знают, что такое *hard* и *soft skills*, размышляют о будущей профессии и своем «месте под солнцем» в этом мире [3]. У них есть познавательный интерес, позволяющий им выйти за рамки школьной программы, практическое применение знаниям они ищут на онлайн-курсах, узконаправленных интенсивах, даже на YouTube и в TikTok (социальная сеть, запрещенная в Российской Федерации). Для зумеров обучение – многогранный, непрерывный процесс, им близка концепция *lifelong learning* (образование в течение всей жизни) [7]. Несмотря на независимость, зумеры ценят коллективное взаимодействие и сотрудничество, они командные игроки и эффективнее работают в небольших группах. Главная мотивация представителей поколения Z – внутренняя, а не внешняя [15]. Для них важен интерес к предмету, а хорошие оценки или любой другой вид вознаграждения для них второстепенны. Зумеры учатся, потому что им нравится процесс обучения. То, что знания пригодятся им в будущем, или та важность, которую этому придают их родители, является менее значимым фактором. Они стремятся быть максимально вовлеченными в процесс обучения, потому что так лучше усваивают материал и чувствуют свою значимость. Зумеру важно осознавать, что он делает и для чего. На первом месте для него ближайшие перспективы, так как мир постоянно меняется и знания нужны для решения проблем здесь и сейчас. По мнению американского социолога Э. Тоффлера, «безграмотными в 21 веке будут не те, кто не умеет читать и писать, а те, кто не умеет учиться, разучиваться и переучиваться» [22].

С приходом эпохи информационного общества сменилась экономическая парадигма, главным товаром в которой стало создание нематериальных продуктов, основанных на знаниях [24]. Представители поколений X, Y и Z используют сегодня для создания материальных и нематериальных ценностей информацию [19]. Для



хоумлендеров учитель перестает быть уникальным транслятором знаний, так как способов их получения сейчас сотни. При этом роль учителя может трансформироваться в тьюторство или наставничество, менторство или коучинг, целью которых является оказание помощи ребенку в понимании задач учебной деятельности, в поиске способов достижения результатов, в обретении смысловых установок для формирования знаний, умений и навыков [8; 23]. Для достижения лучших результатов обучающимися поколения Z используется среда, сочетающая в себе вербальную, визуальную, интерактивную составляющие, необходимые для получения широкого практического опыта, позволяющего мгновенно применить полученные знания на практике. Уже сейчас современные образовательные тренды смещаются в сторону мультидисциплинарности, что приведет к более активному взаимодействию между различными научными знаниями и станет логичным продолжением концепции *longlife learning* [7]. Значительную роль в образовательном процессе сегодня играют *soft* и *hard skills* («мягкие» и «твердые» навыки) [5]. Они существовали в любую эпоху и всегда сопровождали людей в жизни. Просто раньше не использовались сами понятия *soft* и *hard skills*. Исследования в этой области начались в США примерно в 1960-е гг., а в бизнес-среде этот термин вошел еще позже, в конце 1990-х гг. [9]. Это умения, необходимые каждому человеку для успешной социализации и профессионального роста. Считается, что «гибкие» навыки должны стать востребованными в условиях технического прогресса и динамично меняющейся бизнес-среды начала XXI в. В частности, участники Всемирного экономического форума в Давосе в 2017 г. отмечали, что трансформация образования в условиях технологической революции приводит к возрастанию потребности в «гибких» навыках, а Ассоциация бизнес-образования США определяет «гибкие» навыки как критически важный фактор трудоустройства в условиях современного рынка труда [3].

В российском образовательном опыте термин «мягкие навыки» часто трактуется педагогами как «компетенция» [16]. Термин «компетенция» (*competency*) рассматривался Д. Макклеландом [27] с точки зрения социальной психологии и использовался вместо понятия «умение, навык» (*skill*), что может усиливать значение личностных качеств индивида в сравнении с традиционными физическими и техническими умениями и навыками. Согласно Д. Макклеланду, компетенция – это характеристика личности человека, которая связана с выдающимися профессиональными достижениями причинно-следственной связью [27]. К ним можно отнести мотивы деятельности, черты характера, умения, навыки, осознанность самого себя и своей социальной роли, а также совокупность используемых знаний [16].

Г. Греф [10], председатель правления ПАО «Сбербанк», в своем выступлении перед представителями поколения Z на марафоне «Новое Знание» в 2021 г. говорил о важности развития *soft skills* у каждого молодого человека. Он приводил данные экспериментов западных исследователей, которые показывают, что более 80 % успешного результата карьерного роста и профессиональных достижений зависит от хорошо развитых «гибких» навыков и только малая часть – от профессиональных качеств. Как следует из статьи Лаборатории когнитивных нейронаук MYBRAIN: «Ученые из Гарварда, Стэнфорда и Фонда Карнеги выяснили, что *soft skills* определяют 85 % успеха человека в профессии, а *hard skills* составляют только 15 %. Научно доказано, что *soft skills* базируются на когнитивных навыках. Международное исследование, проведенное Е. Синар, показало взаимосвязь между развитыми когнитивными



способностями и поведенческими компетенциями в бизнесе. Проведенное тестирование 857 топ-менеджеров из 22 компаний выявило, что ряд компетенций, например создание стратегий и финансовое планирование, напрямую зависит от уровня развития когнитивных способностей» [20].

Сегодня «гибких» навыков насчитывается около сотни. Условно их можно разделить на 3 группы: а) *когнитивные* – системный, креативный, критический типы мышления, помогающие принимать решения; б) *социальные* – искусство общения или коммуникация, сотрудничество или командная работа, жизнестойкость; все то, что помогает людям выстраивать эффективные коммуникации друг с другом и достигать высочайшего уровня успеха при совместной деятельности в коллективе; в) *эмоциональные* – управление собой или самоорганизация, эмоциональный интеллект, принятие себя и окружающих людей позволяют управлять собой, принимать себя и окружающих, формировать эмоциональный интеллект [10].

Министерство просвещения Российской Федерации установило с 2022 г. освоение «мягких» навыков и развитие универсальных компетенций (адаптированных аналогов *soft skills* для российской ментальности) обязательным элементом школьной программы, что будет регламентировано в федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования [10].

Hard skills – это навыки, связанные с деятельностью в различных профессиональных сферах и областях экономики. Чем большим числом профессиональных навыков обладает специалист сегодня, тем ценнее он будет для потенциального работодателя завтра. Среди них можно обратить внимание на ряд универсальных умений, владение которыми будет выделять обучающегося и характеризовать его как хорошо подготовленного студента. Это программирование, владение MS Excel, MS Word, MS PowerPoint, быстрый счет в уме, скорочтение и скоропечатание, свободное владение английским языком, понимание бизнеса пр. [5]. Действительно, отточить до уровня автоматизма можно любой *hard skills*, например знание иностранного языка, но только способность взаимодействовать в социальной среде и отточенный навык коммуникации помогут это знание направить на реализацию более глобальных целей: выйти на новый уровень карьеры и жизни, сменить сферу деятельности, расширить круг общения и др. [12]. Итак, какой образовательный инструментарий можно использовать сегодня при развитии *soft* и *hard skills* у детей разных возрастных групп?

В детском саду и начальной школе учебную и внеурочную деятельность можно организовывать с целью развития у детей «мягких» навыков. В основной и старшей школе *soft skills* можно интегрировать и успешно компилировать с *hard skills*. Такой подход к организации обучения поможет ребенку стать успешным в любом виде деятельности, а также эффективно подготовиться к экзаменам для поступления как в российские, так и зарубежные вузы.

Примеры развития ключевых компетенций *soft* и *hard skills* приведены в таблице.

Как видно из данных, представленных в таблице, в использовании *soft* и *hard skills* в учебном процессе мы придерживаемся поступательного движения вперед и сбалансированного развития личности обучающихся с помощью классического принципа обучения систематичности и последовательности, где каждая последующая ступень образования дополняется освоением более сложных навыков, имеющих профессиональную направленность.



Развитие гибких и твердых навыков у детей разных возрастных групп

Возрастная группа	Soft skills (SS) и hard skills (HS)	Мини-курсы, предметы, активности
Детский сад	Навыки коммуникации SS, командная работа SS, креативность SS, эмоциональный интеллект SS, принятие себя и окружающих SS, конфликтологическая грамотность SS, навыки коллективной проектной деятельности HS, знание иностранного языка HS, компьютерная грамотность HS	Коммуникативные активности (игры, тимбилдинг, инициативное сотрудничество); коллективная проектная работа; любая игровая деятельность, цифровые и интерактивные инициативы
Начальная школа	Навыки коммуникации SS, командная работа SS, креативность SS, критическое мышление SS, навыки учебной деятельности и работы с информацией, ее систематизация HS, навыки коллективной проектной деятельности HS, компьютерная грамотность HS, финансовая грамотность HS, знание иностранных языков HS	Дидактические, предметно-ролевые, интеллектуальные и другие игры: «Мозговой штурм», «Создание викторины», «Крестики-нолики», «Уголки», «Буквоед», «Лото», «Китайская грамота», «Правда-ложь», «Мафия», «КВН», «Что? Где? Когда?», «Умники и умницы», «Кто хочет стать миллионером?», «Монополия» и т. п. Геймификация образовательного процесса; педагогический прием «Кубик Блума»
Основная школа	Навыки коммуникации SS, командная работа SS, креативность SS, критическое мышление SS, навыки работы с информацией, ее систематизация HS, навыки коллективной проектной деятельности HS, финансовая грамотность HS, скорочтение и скоропечатание HS, основы программирования HS, углубленный английский язык + 2-ой иностранный язык HS	Диспуты и дискурсы на жизненно важные и философские темы; изучение когнитивных ловушек; решение логических задач; курсы по выбору: скорочтение и скоропечатание, программирование и робототехника; конференции и семинары с носителями английского языка и пр.
Старшая школа	Навыки коммуникации SS, командная работа SS, креативность SS, критическое мышление SS, систематизация информации HS, коллективная проектная работа HS, углубленный английский язык + 2-ой иностранный язык HS, скорочтение и скоропечатание HS, программирование HS, владение MS Excel, MS Word, MS PowerPoint HS, быстрый счет в уме HS, понимание бизнеса (Business judgment) HS	Освоение метода Ферми; встречи со знаменитыми людьми (выдающимися спортсменами, бизнесменами, учеными, политиками и т. д.) в школе; внедрение в образовательный процесс электронного документооборота (все задания обучающиеся выполняют и сдают в электронном виде); организация клуба деловых людей и проведение экономических форумов, просмотр фильмов на разные темы и их обсуждение, проведение «Дней самоуправления» пр.

В оценке освоения «гибких» и «твердых» навыков можно использовать технологию критериального оценивания. Термин «критериальное оценивание» впервые был использован американским педагогом-психологом Р. Глейзером [9] в 1963 г., он характеризует процесс, способствующий определению набора типичных поведенческих моделей и соответствия между достигнутым и потенциальным уровнями



учебных достижений обучающихся. Это процесс, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования [1]. Такой подход позволяет определить уровень подготовки как личностных, так и метапредметных компетенций каждого ученика на каждом этапе учебного процесса. Критериями могут являться: умение работать в команде, коммуникативные и поведенческие навыки, внимательное прочтение заданий, старательность, трудолюбие, количество и качество выступлений перед аудиторией, участие в олимпиадах, конкурсах и соревнованиях и др. И самое важное – научить детей оценивать свои и другие работы в соответствии с четкими показателями, понятными всем участникам образовательного процесса [1].

В завершение отметим, что для навыков soft и hard skills характерна универсальность. Они могут пригодиться в любых жизненных ситуациях. Владение ими позволяет человеку повысить эффективность работы в своей сфере, а также дает возможность переходить между разными отраслями экономики, сохраняя свою востребованность. Вне зависимости от того, где человек работает, ему крайне важно уметь находить общий язык с людьми, быть стрессоустойчивым, системно мыслить и решать проблемы, управлять эмоциями и эффективно коммуницировать с окружающими людьми.

Список источников

1. *Абекова Ж. А., Оралбаев А. Б., Бердалиева М., Избасарова Ж. К.* Технология критериального оценивания, методика ее применения в учебном процессе [Электронный ресурс] // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 2 (часть 2). С. 215–218. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25630772> (дата обращения: 21.07.2022).
2. *Бабаева Р.* Зеленые и трендовые: как работать с поколениями по вопросам экологии [Электронный ресурс]. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/green/cmrm/60fda8769a794777765cdb87> (дата обращения: 18.07.2022).
3. *Бакурова О. Н., Пузанова Е. Д.* Формирование навыков «Soft skills» у учащихся старших классов с различным уровнем метакогнитивных знаний и навыков [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 6. С. 4–5. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42596556> (дата обращения: 19.07.2022).
4. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е изд., расшир. М.: Прайм-Еврознак: АСТ, 2009. 816 с.
5. *Бубнов В. В.* Развитие Soft Skills навыков как способа реализации федерального государственного образовательного стандарта [Электронный ресурс]. URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/razvitie-soft-skills-navykov-kak-sposoba.3260171728/> (дата обращения: 06.07.2022).
6. *Бычков К.* Недвижимость для зумеров: как застройщики будут подстраиваться под следующее поколение [Электронный ресурс]. URL: <https://vc.ru/offline/349249-nedvizhimos-dlya-zumerov-kak-zastroyshchiki-budut-podstraiivatsya-pod-sleduyushchee-pokolenie> (дата обращения: 07.07.2022).
7. Век учись: что такое концепция lifelong learning и как она способствует успеху [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/10311985> (дата обращения: 04.07.2022).
8. *Воронин А. С.* Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Электронный ресурс]. Екатеринбург: Изд-во УГТУ-УПИ, 2006. 135 с. URL: <https://didacts.ru/termin/tyutor.html> (дата обращения: 06.07.2022).



9. Глейзер Р. Когнитивные и мотивационные аспекты обучения: избранные документы Международного конгресса. Амстердам: Elsevier, 1983. 115 с.
10. Греф Г. Soft Skills [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Ht4HlvY8QtM> (дата обращения: 13.07.2022).
11. Ерохина Е. Навыки XXI века: упоминаются во ФГОС, но учат ли им в реальности? [Электронный ресурс]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/navyki-xxi-veka-upominautsya-vo-fgosakh-po-uchat-li-im-v-realnosti/> (дата обращения: 14.07.2022).
12. Кобец А. Ок, зумер: как школу заменяют игры, гаджеты и видео в TikTok [Электронный ресурс]. URL: https://hightech.fm/2021/11/15/ok-zoomer?is_ajax=1 (дата обращения: 11.07.2022).
13. Коробка для просмотра фильмов и сериалов: оригинальное приспособление для уединения от американской компании HBO [Электронный ресурс]. URL: <https://steerpen.ru/korobka-hbo/> (дата обращения: 19.07.2022).
14. Крюгер В. Руководство командой. М.: Омега-Л, 2005. 118 с.
15. Литовская М. 5 причин, по которым миллениалы стали самым одиноким поколением [Электронный ресурс]. URL: <https://knife.media/millennials-will-die-alone/> (дата обращения: 10.07.2022).
16. Локтаева Н. Н. Понятие «мягкие навыки» как педагогическая категория: сущность и содержание [Электронный ресурс] // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 4 (64). С. 29–30. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41800018> (дата обращения: 07.07.2022).
17. Никонов Е., Шамис Е. В семье не без Миллениума. Что делать поколению, которое меняет мир. М.: Synergy book, 2019. 140 с.
18. Никонов Е., Шамис Е. Теория поколений 1944–1963 гг.: Стратегия Беби-бумеров. М.: Synergy book, 2017. 190 с.
19. Никонов Е., Шамис Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс. М.: Synergy book, 2019. 130 с.
20. Почему крупные корпорации обратились к теме развития мозга? О международном исследовании Mybrain [Электронный ресурс]. URL: <https://brain-health.ru/page11384852.html> (дата обращения: 07.07.2022).
21. Старостина Ю. Число браков в России опустилось до минимума с начала века [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rbc.ru/economics/08/04/2019/5cab45349a7947d0d969ec7c> (дата обращения: 10.07.2022).
22. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 2004. 196 с.
23. Уитмор Д. Коучинг. Основные принципы и практики коучинга и лидерства. М.: Альпина Паблишер, 2022. 316 с.
24. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2022. 208 с.
25. Collins F. M. The Relationship Between Social Media and Empathy [Электронный ресурс]. URL: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2189&context=etd> (дата обращения: 08.07.2022).
26. Gen Z White Paper – The State of Gen Z 2017 National Research Study [Электронный ресурс]. URL: <https://genhq.com/gen-z-2017-research-white-paper/> (дата обращения: 08.07.2022).
27. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» [Электронный ресурс] // American Psychologist. 1973. № 28. Pp. 1–14. URL: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf> (дата обращения: 08.07.2022).
28. McSpadden K. You Now Have a Shorter Attention Span Than a Goldfish [Электронный ресурс]. URL: <https://time.com/3858309/attention-spans-goldfish/> (дата обращения: 22.07.2022).



References

1. Abekova J. A., Oralbaev A. B., Berdalieva M., Izbasarova J. K. Technology of Criterion Evaluation, the Methodology of its Application in the Educational Process [Electronic resource]. *International Journal of Experimental Education*, 2016, no. 2 (part 2), pp. 215–218. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25630772> (date of access: 21.07.2022). (In Russian)
2. Babaeva R. *Green and Trendy: How to Work with Generations on Environmental Issues* [Electronic resource]. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/green/cmrm/60fda8769a79477765cdb87> (date of access: 18.07.2022). (In Russian)
3. Bakurova O. N., Puzanova E. D. Formation of “Soft skills” in High School Students with Different Levels of Metacognitive Knowledge and Skills [Electronic resource]. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2019, vol. 7, issue 6, pp. 4–5. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42596556> (date of access: 19.07.2022). (In Russian)
4. *Big Psychological Dictionary* / Edited by B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko. Moscow: Prime-Evroznak Publ., AST Publ., 2009, 816 p. (In Russian)
5. Bubnov V. V. *Development of Soft Skills as a Way to Implement the Federal State Educational Standard* [Electronic resource]. URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/razvitie-soft-skills-navykov-kak-sposoba.3260171728/> (date of access: 06.07.2022). (In Russian)
6. Bychkov K. *Real Estate for Zoomers: How Developers will Adjust for the Next Generation* [Electronic resource]. URL: <https://vc.ru/offline/349249-nedvizhimost-dlya-zumerov-kak-zastroyschiki-budut-podstravatsya-pod-sleduyushchee-pokolenie> (date of access: 07.07.2022). (In Russian)
7. *Learn for a Century: what is the Concept of Lifelong Learning and How does it Contribute to Success* [Electronic resource]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/10311985> (date of access: 04.07.2022). (In Russian)
8. Voronin A. S. *Glossary of Terms in General and Social Pedagogy* [Electronic resource]. Yekaterinburg: Publishing House Ural State Technical University, 2006, 135 p. URL: <https://didacts.ru/termin/tyutor.html> (date of access: 06.07.2022). (In Russian)
9. Glazer R. *Cognitive and Motivational Aspects of Learning: Selected Papers of the International Congress*. Amsterdam: Elsevier Publ., 1983, 115 p.
10. Gref G. *Soft Skills* [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Ht4HlvY8QtM> (date of access: 13.07.2022). (In Russian)
11. Erokhina E. *Skills of the XXI Century: Mentioned in FSES, But are they Taught in Reality?* [Electronic resource]. URL <https://skillbox.ru/media/education/navyki-xxi-veka-upominayutsya-vo-fgosakh-no-uchat-li-im-v-realnosti/> (date of access: 14.07.2022). (In Russian)
12. Kobets A. *Ok, Zoomer: How School Replaces Games, Gadgets and Videos in TikTok* [Electronic resource]. URL: https://hightech.fm/2021/11/15/ok-zoomer?is_ajax=1 (date of access: 11.07.2022). (In Russian)
13. *The Box for Watching movies and TV Shows: an Original Device for Privacy from the American Company HBO* [Electronic resource]. URL: <https://steepmen.ru/korobka-hbo/> (date of access: 19.07.2022). (In Russian).
14. Kruger W. *Team Management*. Moscow: Omega-L Publ., 2005, 118 p.
15. Litovskaya M. *5 reasons why Millennials Have Become the Loneliest Generation* [Electronic resource]. URL: <https://knife.media/millennials-will-die-alone/> (date of access: 10.07.2022). (In Russian)
16. Loktaeva N. N. The Concept of “Soft Skills” as a Pedagogical Category: Essence and Content [Electronic resource]. *Innovative Projects and Programs in Education*, 2019, no. 4 (64), pp. 29–30. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41800018> (date of access: 07.07.2022). (In Russian)
17. Nikonov E., Shamis E. *In a Family not Without a Millennium. What to do to the Generation that Changes the World*. Moscow: Synergy Book Publ., 2019, 140 p. (In Russian)



18. Nikonov E., Shamis E. *Theory of Generations 1944–1963. Strategy of Baby Boomers*. Moscow: Synergy book Publ., 2017, 190 p. (In Russian)
19. Nikonov E., Shamis E. *Theory of Generations. Extraordinary X*. Moscow: Synergy Book Publ., 2019, 130 p. (In Russian)
20. *Why Did Large Corporations turn to the Topic of Brain Development? About the International Research Mybrain* [Electronic resource]. URL: <https://brain-health.ru/page11384852.html>. (date of access: 08.07.2022). (In Russian)
21. Starostina Yu. *The Number of Marriages in Russia Has Dropped to a Minimum Since the Beginning of the Century* [Electronic resource]. URL: <https://www.rbc.ru/economics/08/04/2019/5cab45349a7947d0d969ec7c> (date of access: 10.07.2022). (In Russian)
22. Toffler E. *The Third Wave*. Moscow: AST Publ., 2004, 196 p. (In Russian)
23. Whitmore D. *Coaching. Basic Principles and Practices of Coaching and Leadership*. Moscow: Alpina Publisher, 2022, 316 p. (In Russian)
24. Schwab K. *The Fourth Industrial Revolution*. Moscow: Eksmo Publ., 2022. 208 p. (In Russian)
25. Collins F. M. *The Relationship Between Social Media and Empathy* [Electronic resource]. URL: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2189&context=etd> (date of access: 08.07.2022).
26. *Gen Z White Paper – The State of Gen Z™ 2017 National Research Study* [Electronic resource]. URL: <https://genhq.com/gen-z-2017-research-white-paper/> (date of access: 08.07.2022).
27. McClelland D. C. Testing for Competence Rather than for «Intelligence» [Electronic resource]. *American Psychologist*, 1973, no. 28, pp. 1–14, URL: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf> (date of access: 08.07.2022).
28. McSpadden K. *You Now Have a Shorter Attention Span Than a Goldfish* [Electronic resource]. URL: <https://time.com/3858309/attention-spans-goldfish/> (date of access: 22.07.2022).

Информация об авторе

А. С. Маврин – кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии; заместитель директора по развитию Негосударственного образовательного учреждения дошкольной и общеобразовательной организации «Центр образования и развития», учитель экономики первой квалификационной категории.

Information about the Author

Anatoly S. Mavrin – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology; Deputy Director for Development of the Non-Governmental Educational Institution of the Preschool and General Educational Organization “Center for Education and Development”, teacher of economics of the first qualification category.

Поступила: 25.07.2022

Одобрена после рецензирования: 23.08.2022

Принята к публикации: 26.09.2022

Received: 25.07.2022

Approved after peer review: 23.08.2022

Accepted for publication: 26.09.2022



Обзорная статья

УДК 316.6+159.97

DOI: 10.15293/2312-1580.2203.02

Культурный виктимогенез личности: клинико-виктимологическая концепция развития виктимности ментализации подростка

Руденский Евгений Владимирович

*Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Россия, rudenskiy@rambler.ru*

Аннотация. Представлена авторская концепция культурного виктимогенеза психики, которая легла в основание созданной автором психологии дефицитного развития личности (культурно-генетической психологии виктимогенеза), трех психологических теорий виктимной личности (социально-психологическая виктимология личности; социально-педагогическая виктимология личности; психологическая виктимология личности) и стала концептуальным основанием научной школы социальной психологии клинической виктимологии личности и инновационного направления современной социально-психологической практики девиктимизации личности – драма-социатрии как единства дидактической драма-социатрии; клинической драма-социатрии и культурно-аналитической драма-социатрии.

Ключевые слова: культурный виктимогенез, виктимность ментализации, виктимизация, клиническая виктимология личности, функционально-психологическая компетентность, функциональная невозможность, дисфункциональность, дисрегулятивность, дезадаптивность, культурный сценарий.

Для цитирования: Руденский Е. В. Культурный виктимогенез личности: клинико-виктимологическая концепция развития виктимности ментализации подростка // СМАЛЬТА. 2022. № 3. С. 17–30. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2203.02>

Review Article

Cultural Victimogenesis of Personality: Clinical and Victimological Concept of Development Victimization Mentalization of a Teenager

Evgeny V. Rudensky

*Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russia, rudenskiy@rambler.ru*

Abstract. The author's concept of cultural victimogenesis of the psyche is presented, which formed the basis of the psychology of deficient personality development created by the author (cultural and genetic psychology of victimogenesis), three psychological theories of victim personality (socio-psychological victimology of personality; socio-pedagogical victimology of personality; psychological victimology of personality) and became the



conceptual foundation of the scientific school of social psychology of clinical victimology of personality and the innovative direction of modern socio-psychological practice of personality devictimization – drama-sociatry as a unity of didactic drama-sociatry; clinical drama-sociatry and cultural-analytical drama-sociatry.

Keywords: cultural victimogenesis, victimization of mentalization, victimization, clinical victimology of personality, functional psychological competence, functional impossibility, dysfunctionality, dysregulativity, maladaptivity, cultural scenario.

For Citation: Rudensky E. V. Clinical and Victimological Concept of Development Victimization Mentalization of a Teenager. *SMALTA*, 2022, no. 3, pp. 17–30. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2203.02>

Культурный виктимогенез личности является концептом социальной психологии клинической виктимологии личности как интегрированной социально-психологической теории, раскрывающей развитие виктимности личности и формирование виктимопатии с позиции трех разрабатываемых автором теорий виктимогенеза личности (теорий развития виктимности), а именно: с позиции социальной педагогики – социально-психологическая виктимология личности; с позиции социальной психологии – социально-психологическая виктимология личности; с позиции психологии – психологическая виктимология личности.

Социальная психология клинической виктимологии личности развивается на функционально-генетическом принципе, отражающем ее суть и своеобразие.

Функционально-генетический принцип исследования проблем человека в его социальном функционировании – **проблема социально-ролевой дисфункциональности**; функционально-генетический принцип терапии утраты способности осуществлять субъектную регуляцию социального действия – **проблема субъектной дисрегуляции**; функционально-генетический принцип превенции **проблемы социально-психологической дезадаптации личности** в критических ситуациях демонстрирует методологическое единство трех авторских теорий виктимной личности – теорий развития и функционирования виктимности личности и формирования виктимной личности:

- 1) социально-педагогическая виктимология личности;
- 2) социально-психологическая виктимология личности;
- 3) психологическая виктимология личности.

Виктимная личность (виктим) – это клинко-виктимологическая характеристика личности, развитие которой – культурный виктимогенез – детерминировано виктимностью, как детерминирована виктимностью организация психики – виктимная организация – и как детерминирован виктимностью функциональный статус и его реализация.

Методологическое единство формирует предметное поле исследований культурного виктимогенеза личности как с позиции психологии развития, так и с позиции социальной психологии личности и социальной педагогики личности, когда проблемы ее социального функционирования, проблемы субъектной регуляции и проблемы социально-психологической адаптации рассматриваются как проблемы, порожденные нарушениями в культурном социогенезе личности, который является системно-интегрированным механизмом культурного развития личности.



Проблемы, в основании которых лежит **социализационный дефект онтогенеза** [21], содержание которых формируют **культурно-психологический дефект развития** [9] и **дефект системогенеза деятельности**.

Культурно-психологический дефект развития – это система дефицитов (функционально-психологических; функционально-ролевых; функционально-психотехнических), создающая **функционально-деятельностную виктимность**, понимаемую как уязвимость психологических механизмов социального функционирования личности; уязвимость когнитивных, эмоциональных, волевых механизмов субъектной регуляции; уязвимость психологических и социальных механизмов социально-психологической адаптации.

Таким образом, функционально-деятельностная виктимность понимается как уязвимость функциональных психических механизмов личности и, прежде всего, функциональной психологической системы деятельности; как уязвимость субъектно-регулятивных механизмов и в первую очередь социально-когнитивных механизмов регуляции функциональной психологической системы деятельности и социально-эмоциональных механизмов регуляции; как уязвимость социально-психологических механизмов адаптации, среди которых существенную роль играет уязвимость культурной идентичности личности как механизма социально-психологической адаптации.

Это базовая методологическая концепция положена в основание трактовок трех разработанных автором теорий развития виктимной личности.

1. **Социально-педагогическая виктимология личности**, раскрывающая социально-педагогический механизм зарождения, формирования и развития социализационного дефекта онтогенеза, виктимайзинга как культурно-виктимогенного механизма, использование которого приводит к нарушению или повреждению мета-системы механизмов культурного социогенеза психики личности, а также представляющая основных субъектов виктимайзинга – виктимайзера, виктимария, виктимариуса, виктиматора [10].

2. **Социально-психологическая виктимология личности**, представляющая систему концептов виктимологического знания и формирующая понимание функциональной невозможности личности с социализационным дефектом онтогенеза, функциональной невозможности, которая трансформирует жизнь человека в социальную драму, приводящая его к развитию драматии, социального драматизма и психологического драматизма, блокирующего механизм социально-культурной идентификации, и подмена этого механизма алиенацией – социальным отчуждением, ведущим личность к экзистенциальному эскапизму и психологическому рессинтменту [22].

3. **Психологическая виктимология личности**, формирующая целостное представление о культурном виктимогенезе психики, его влиянии на социогенез психики, системогенез деятельности и раскрывающая закономерности формирования виктимности психических процессов и психических механизмов функциональной психологической деятельности, превращение их в дефицитные, дефектные или деформированные механизмы, что приводит к утрате личностью возможности овладеть своей психикой – к состоянию, которое определяет наличие культурно-психологического дефекта развития личности во всех его трех типологических формах: виктим; виктиман; виктимопат [14].



Три теории развития виктимной личности определили фундамент **социальной психологии клинической виктимологии личности** как социально-психологической теории социального функционирования как страдания жертвы культурного виктимогенеза под воздействием социального, психологического насилия, социально-психологической манипуляции и социально-психологической эксплуатации, социальной жестокости и агрессии.

Такое понимание социальной психологии клинической виктимологии личности определяет базовую концептуальную основу методологического, гносеологического, терапевтического и дидактического мышления клинического виктимолога и позиции, с которой осуществляется концептуализация проблем современной социально-культурной ситуации – социально-психологического поля зарождения и развития культурного виктимогенеза и социального поля социально-психологического функционирования виктимной личности.

Современная социально-культурная ситуация в мире, которая способствовала превращению ментального насилия и социально-психологической агрессии в ранг культурного кода межличностных отношений, характеризуется и тем, что **ментальное насилие** становится значимым риском для подрастающих поколений, риском утраты культурной идентичности. Риском виктимодинамики развития личности – жертвы культурного виктимогенеза: виктим – виктиман – виктимопат.

И это уже социальная патология XXI в. Она создает угрозы деструкции социально-психологического развития подростков, которые, согласно исследованиям сотрудников НИА «Лаборатории социально-психологической виктимологии личности профессора Е. В. Руденского», **психологически и социально уязвимы** к этим угрозам [25]. Что означает наличие у них риска стать жертвой социальной патологии ментального насилия. Жертва социальной патологии ментального насилия характеризуется как **виктимабьюзмент**.

Виктимабьюзмент как клиничко-виктимологическая характеристика жертвы социальной патологии ментального насилия формируется у подростка только при наличии у него виктимности ментализации.

Виктимность – это клиничко-виктимологическая диспозиция виктимной личности, характеризующая уязвимость ее психической организации, уязвимость функциональной психологической системы деятельности, уязвимость механизма социального функционирования и уязвимость механизма субъективного контроля за действием, к социальным и психологическим угрозам, способным превратить личность в жертву этих угроз [23].

Процесс трансформации личности в жертву социальных и психологических угроз определяется социально-психологической виктимологией личности как процесс виктимизации.

Виктимизация представляет собой насильственный деструктивно-психологический процесс социально-деструктивной адаптации к навязываемому новому для личности и разрушающему ее социальному статусу – статусу жертвы. Жертва, как известно, определяется во всех виктимологических теориях концептом «виктим».

Социально-деструктивная адаптация к статусу жертвы становится процессом-триггером виктимификации.

Виктимификация является процессом социальной дискредитации культурной идентичности и конструирования личностью у самой себя идентичности жертвы. Что, в свою очередь, приводит в действие механизм **ментальной реконструкции**



сознания личности-жертвы – виктима и оформления у виктима жертвенного мышления и виктимоментальности.

Все это возможно только, если жертва ментального насилия уже пережила культурный виктимогенез или находится в процессе динамического разворота культурного виктимогенеза психики.

Культурный виктимогенез представляет собой психологический механизм развития виктимного типа личности, виктимного сознания, виктимного типа межличностного общения и виктимогенности межличностных отношений. Все это практически блокирует полноценность развития **ментализации как социально-когнитивного механизма функционирования и субъектного контроля личности за ее действием.**

Возникает риск развития дефицита ментализации, развития дефекта ментализации или развития деформированной ментализации. То есть трех возможных клинико-виктимологических типов виктимности ментализации.

Это и создает реальный риск для подростков стать жертвой ментального насилия в силу наличия у них виктимности ментализации.

Виктимность ментализации как социально-когнитивного механизма функционирования личности может быть понята на основе представления сущности понимания концепта «ментализация» с позиции субъектно-деятельностного подхода, который является одним из ведущих подходов в социально-психологической виктимологии личности.

Ментализация – субъективная деятельность социального познания, позволяющая воспринимать и интерпретировать социальное поведение как детерминированное внутренними интенциональными состояниями, находящихся во взаимодействии – межличностных отношениях – социальных акторов (социально-действующих субъектов), основанная на эмоциональной восприимчивости и когнитивных способностях, а также социально-психологического воображения.

Эмоциональная восприимчивость определяется уровнем развития эмоционального интеллекта и социального интеллекта. Развитие когнитивных способностей определяет ядро функциональной психологической системы деятельности и значительно зависит от формируемого в социогенезе мышления и культурного интеллекта личности.

Социальный интеллект, эмоциональный интеллект, культурный интеллект формируют функциональную основу, деятельностный, компетентностный базис ментализации как социально-когнитивного механизма социально-ролевого функционирования личности как социального актора на основе усвоенных в процессе социализации культурных сценариев и сформированных в процессе социогенеза психотехник их интерпретации и актуализации в социальном действии.

Культурный сценарий – это основанная на культурном знании, культурных нормах и культурных интерпретациях программа социально-ролевых действий в связи с теми или иными событиями и в соответствии с социально-культурным контекстом [6]. Культурный сценарий является инструментом социализации [5]. В реальной практике социализации функционирует не отдельный культурный сценарий, а **сценарная мета-система социализации.**

Сценарная мета-система включает: когнитивный сценарий, коммуникативный сценарий, событийный сценарий, ситуационный сценарий и ролевой сценарий. На основе усвоенного культурного сценария формируется **индивидуальный социаль-**



но-психологический сценарий социально-ролевого функционирования личности. А интериоризация культурного сценария создает основу для развития в процессе социогенеза регулятивных механизмов деятельности.

Нарушения в структуре культурного сценария или его несоответствие социально-культурным нормам общества приводят к нарушениям культурного социогенеза и блокировке развития ментализации как социально-когнитивного механизма социально-ролевого функционирования личности в межличностных отношениях и субъектной регуляции функциональных действий.

Ментализация является социально-когнитивным механизмом межличностных отношений и социально-генетическим механизмом формирования эмоционального интеллекта, социального интеллекта, культурного интеллекта и ментальной идентичности личности, динамика развития которых зависит от качества функционирования ментализации как социально-когнитивной деятельности.

Сам же механизм ментализации формируется и развивается в процессе культурного социогенеза психики.

Социогенез, как отмечает А. Г. Асмолов [1], в психологии понимается как психологический механизм происхождения и развития высших психических функций личности, межличностных отношений, обусловленных особенностями социализации и культуры, в которой они осуществляются.

В таком понимании социализация предстает как социальный механизм, обеспечивающий действие психологического механизма, – социогенеза. А средства социализации и социогенеза – это «культурные орудия», по определению Л. С. Выготского [4].

Связующим эти два механизма – социализацию и социогенез – является интериоризация, а детерминирующим основанием – социальная ситуация развития.

Социальная ситуация развития характеризует тип культуры и механизмы **функционирования** социализации. Такое понимание социальной ситуации развития отражено Л. С. Выготским [3] в трактовке «общего генетического закона культурного развития психики». Л. С. Выготский отмечает, что всякая психическая функция появляется дважды: первоначально в интерпсихическом плане, т. е. первоначально, если использовать концепты современной социальной психологии, психическая функция возникает в интеракции между социализатором и социализирующейся личностью. Это обстоятельство обоснованно выдвигает на первый план такие ситуационно-генетические факторы культурного социогенеза личности, как межличностные отношения, культуру межличностных отношений, субъектов межличностных отношений и процессы интеракции между ними. Социализация является детерминирующим социогенез психики социальным механизмом высокой значимости для его эффективности. Именно этим обусловлена актуальность реализованных в 1990-е гг. наших исследований дефекта социализации в образовательном процессе российской школы, дефекта социализации в структуре семейных отношений [7].

На их основании была обоснована **психологическая теория дефицитного развития личности** и определены четыре ее модификации: **психологическая теория ненормативного развития** [16]; **психологическая теория отклоняющегося развития** [17]; **психологическая теория неадаптивного развития** [15]; **психологическая теория социально-патологического развития** [19]. Во всех этих исследованиях представлено понимание феномена «**культурная генетика патологии развития**» и даны теоретико-концептуальные подходы к интерпретации феноме-



нов: «социальная патология культуры», «патологическая культура», «культурная патология». На их основании было осмыслено и сформулировано понимание феномена **«культурный виктимогенез личности»** [12].

Определяя концепт «культура» с позиции субъектно-деятельностного подхода как способ деятельности, выходим на понимание системно-деятельностной природы культурного социогенеза личности и доминантной роли в его реализации ситуационно-генетических, социально-генетических и субъектно-генетических факторов [13].

Ситуационно-генетические факторы культурного социогенеза психики характеризуют социальную культуру общественной жизни, культуру социальных отношений и культуру социальной психики, в совокупности образующих нормативную систему социального действия, которую осваивает социализирующаяся личность в процессе социализации, инкультурации, адаптации, идентификации.

Социально-генетические факторы культурного социогенеза психики на основе синтеза механизмов интеракции образуют интерактивную систему социализации, выполняющую функции социально-генетического механизма, посредством которого осуществляется социализация, инкультурация, адаптация, идентификация.

Субъектно-генетические факторы культурного социогенеза психики представляют систему субъектных характеристик социализатора, определяющих выбор, оперирование культурных орудий социализации, которая осуществляется через специальную форму культурно-генетической активности – **культивирование**.

Культивирование представляет собой системно-интегрированные действия социализатора с культурными орудиями, посредством которых происходит «возделование» в сознании социализирующейся личности репрезентаций образа социального действия, которые являются носителями и выразителями культурной нормы.

Репрезентация – это конструкция, зависящая от обстоятельств. Построена в конкретном индивидуальном контексте мировосприятия и сознания субъекта социального действия – социального актора.

На основе системного синтеза всех трех уровней генетических факторов культурного социогенеза была сформирована мета-системная модель культурного социогенеза психики.

Культурный социогенез психики – это психосоциальная мета-система, интегрирующая культурно-генетическую интеракцию как механизм трансляции культурных сценариев социального действия, культурных фреймов социального познания, культурных схем мышления культурного агента как культурного провайдера (поставщика культурно-компетентного знания, культурно-компетентного умения, способного сформировать культурно-компетентный навык социального действия) и культурно-развивающейся личности – это базовая социально-психологическая система культурного социогенеза психики и в то же время это социально-психологический механизм культурного социогенеза психики [11].

Социально-психологический механизм мета-системы механизмов культурного социогенеза психики включает также социализацию – социологический механизм культурного социогенеза психики; инкультурацию – психологический механизм культурного социогенеза психики; идентификацию – субъектный механизм культурного социогенеза психики; адаптацию – функциональный механизм культурного социогенеза психики; осознание – экзистенциональный механизм культурного социогенеза психики.



Социально-психологический механизм мета-системы механизмов культурного социогенеза, а точнее качество его функционирования, обеспечивает функционирование психологического механизма культурного социогенеза благодаря тому, что интериоризированные культурные сценарии, культурные фреймы, культурные схемы, а также культурные матрицы и культурные коды социального действия создают основу для системогенеза сознания, общения, отношений, личности и психологической системы деятельности и механизмов, обеспечивающих функционирование этой системы. Ведущую роль в структуре этих механизмов играет ментализация, которая, подчеркнем, является социально-когнитивным механизмом функционирования и субъектной регуляции личности.

В этой весьма краткой характеристике культурного социогенеза психики как мета-системы механизмов четко просматривается линейная зависимость качества работы социально-психологической системы культурного социогенеза и практически всех ее механизмов с качеством формирования ментализации как социально-когнитивного механизма функционирования и саморегуляции субъекта социального действия – социального актора [24].

Вся совокупность механизмов культурного социогенеза психики [2] содержательно ориентирована на формирование социально-функциональных компетентностей личности (или, если следовать концептуальным взглядам теории культурного развития личности Л. С. Выготского [4], формированию способности культурного овладения деятельностью) и психотехнических компетентностей (что, по Л. С. Выготскому, означает овладение личностью своей собственной психикой и утверждение в функциональном статусе субъекта деятельности). Поэтому культурный социогенез психики – это социально-психологический мета-механизм зарождения, формирования и развития функционально компетентной адаптирующейся и самодетерминированной личности [8]. Личности, которая должна обладать функционально-психологической неуязвимостью – резильентностью.

Однако полученный нами в процессе клинической практики исследовательский материал и его последующая рефлексия дают основание говорить о серьезных сбоях в функционировании мета-системы культурного социогенеза психики. И прежде всего, его социально-генетических и субъектно-генетических факторов. Что приводит к возникновению виктимогенной ситуации развития и подмене культурного социогенеза на культурный виктимогенез.

Культурный виктимогенез психики как психологический механизм развития виктимной личности в качестве единицы психологического анализа выдвигает концепт **«функциональная виктимность»** как уязвимость психических функций, необходимых для реализации усвоенных в процессе социализации культурных сценариев. Функций, которые формируются и развиваются в социогенезе психики. Это не только указывает на тесную связь социализации и социогенеза, при взаимодействии которых и создается основа для системогенеза деятельности, но и подчеркивает единство социально-педагогического и социально-психологического подходов к исследованию культурного виктимогенеза и понимания его психологической сущности. Эти положения служат основанием концепции культурного виктимогенеза психики, которая сегодня активно используется как теоретико-методологическое основание для исследований проблемы виктимности и виктимогенеза подростков в различных сферах его жизни [20].

Концепция культурного виктимогенеза личности выдвинута и обоснована нами в процессе формирования культурно-генетической виктимологии личности под-



ростка как раздела системы социально-психологических теорий о субъектной виктимности и интерактивном механизме культурного виктимогенеза – социально-психологической виктимологии личности [18].

Культурный виктимогенез личности обоснован как на теоретическом, так и на методологическом уровне, что позволило создать и реализовать на такой теоретико-методологической платформе три магистерских программы подготовки в Новосибирском государственном педагогическом университете: педагогов-психологов (магистерская программа «Психология и социально-педагогическая виктимология»), социальных психологов (магистерская программа «Драма-терапия виктимности»), организационных психологов (магистерская программа «Организационная психология»). А также создать и внедрить в социально-психологическую практику инновационную концепцию девиктимизации личности – драма-социатрию как единство трех социально-психологических практик: дидактической драма-социатрии резильентности, культурно-аналитической драма-социатрии виктимопатии и клинической драма-социатрии виктимности.

Вся эта работа проводилась и проводится на основе оригинальной, заимствованной из социологии и модифицированной нами для решения задач виктимо-психологической практики и виктимо-психологического исследования методологии профессиональной деятельности клинического виктимолога-социатра, драма-аналитика, драма-терапевта и драма-педагога – **активистской методологии социатрии**.

Сутью активистской методологии социатрии является то, что исследовательские и терапевтические процессы интегрированы в единый процесс с активным участием исследователя как субъекта этого процесса. Социально-психологическим механизмом которого является интересубъектная интеракция: в дидактической драма-социатрии – дидактическая интеракция, а в клинической драма-социатрии – терапевтическая интеракция. Соответственно, в культурно-аналитической драма-социатрии – аналитическая интеракция.

Таким образом, клинический виктимолог-социатр в статусе драма-педагога или в статусе драма-терапевта вступает в интеракцию как не только субъект педагогической или терапевтической деятельности, но и как субъект исследовательской деятельности. В таком же статусе в этих интеракциях участвует и другой субъект, являющийся носителем проблемы дисфункциональности, порожденной функциональной виктимностью. Поэтому мы обозначаем такую интеракцию концептом интер-субъектная.

Интер-субъектная интеракция – основной терапевтический (или дидактический) **инструмент активистской методологии девиктимизации**.

Алгоритм активистской методологии социатрии как алгоритм профессиональной деятельности клинического виктимолога-социатра включает следующее.

1. Организация рефлексивного круга рефлексивных отношений между участниками интер-субъектной интеракции методом рефлексивной игро-техники.
2. Актуализация проблем ментальной дисфункциональности подростков в критических ситуациях повседневной жизни по их классификации на основе концепции Ф. Е. Василюка.
3. Концептуализация проблемы ментальной дисфункциональности подростков в концептуальном тезаурусе социально-психологической виктимологии личности как виктимности ментализации.



4. Инсценизация проблемы ментальной дисфункциональности подростков и создание гипотетических культурных сценариев события социально-психологической драмы отношений подростка.

5. Театрализация гипотетического культурного сценария событий социально-психологической драмы отношений подростка в сценарно-драматическом действии.

6. Когнитивная оценка результативности театрализации гипотетического культурного сценария социально-психологической драмы отношений подростка.

7. Действенный анализ ментализации подростка как социально-когнитивного механизма функционирования в роли, предписанной гипотетическим культурным сценарием с целью выявления блоков виктимности ментализации.

8. Конструирование виктимности ментализации как системы блоков компетентностей, обеспечивающих ее эффективность.

9. Системный анализ виктимности ментализации на основе теоретической модели функциональной психологической системы деятельности.

10. Разработка программы девиктимизации ментализации как социально-когнитивного механизма функционирования личности и ее реализация.

Практическая реализация активистской методологии социатрии в решении дидактических задач развития резильентности или терапевтических задач девиктимизации позволила решить и исследовательскую задачу – выявить структурно-содержательное понимание виктимности ментализации и механизм ее формирования в структуре культурного виктимогенеза. В результате решения этой исследовательской задачи структура виктимности ментализации предстает как система, включающая:

1) блоки сознания, затрудняющие выполнение необходимых когнитивных действий ментализации;

2) деструктивные механизмы эмоций, затрудняющие эмоциональные действия ментализации;

3) функционально-психологические дефициты, затрудняющие восприятие, оценку, интерпретацию, а также репрезентацию своих действий, действий партнера;

4) дисфункциональные культурные сценарии интеракции;

5) дезадаптивные когнитивные схемы субъектной регуляции социально-когнитивного механизма ментализации.

Выявленная в процессе реализации активистской методологии социатрии структура виктимности ментализации позволяет сделать вывод о том, что ее формирование детерминировано нарушением содержания интерактивного механизма культурного социогенеза, происшедшего из-за дефицита культурной компетентности социализатора и использования им деструктивных технологий виктимайзинга, приведшего к образованию дезадаптивных когнитивных схем субъектной регуляции действий ментализации. Данное состояние структуры виктимности ментализации приводит к формированию коммуникативной дисфункциональности и функционированию личности в режиме коммуникативных драм.

Полученный теоретико-аналитический материал и результаты практической реализации активистской методологии социатрии позволяют сформулировать клинико-виктимологическую концепцию виктимности ментализации подростка как частную концепцию культурного виктимогенеза психики.

Виктимность ментализации подростка как уязвимость социально-когнитивного механизма социального функционирования, субъектной регуляции функциональ-



ных действий и как уязвимость механизмов развития социального интеллекта, эмоционального интеллекта, культурного интеллекта возникает вследствие нарушений в интерактивном механизме мета-системы механизмов культурного развития психики – культурном социогенезе психики – и создает риск социального функционирования подростка в режиме коммуникативной драмы, провоцирующей развитие у подростка **драматии** как страдания от неразрешимых интрапсихических конфликтов – **психологический драматизм личности**, приводящий ее к социальному аутизму, инфантильному конформизму, социальному вакууму. Психологический драматизм личности обрекает ее жизнь в состояние непрерывного поиска выхода из внутренних психологических конфликтов и дилемм. Что дестабилизирует механизмы социального функционирования личности, формируя ее социальную неустойчивость и психологическую дезорганизованность, которые приводят ее к суицидальным мыслям. Это дало основание для практической реализации концепции культурного виктимогенеза личности в обосновании культурно-генетического подхода в исследовании ряда актуальных для современной социальной психологии проблем.

Концепция культурного виктимогенеза личности, обладая высоким теоретико-методологическим потенциалом, формирует основание для обоснования драма-социатрии как культурно-генетической практики девиктимизации личности на основе обоснованного, но нереализованного Л. С. Выготским проекта «психологии в терминах драмы», который должен был заложить основание «драматической психологии».

Актуальность реализации этого проекта в современной социокультурной ситуации крайне остра и требует активного исследовательского поиска, который осуществляют научные сотрудники НИА «Лаборатория социально-психологической виктимологии личности профессора Е. В. Руденского», разрабатывая психотехники драма-педагогики и формируя эмпирический материал для построения теоретической концепции «драматической психологии», разработка которой в синтезе с «драматической социологией» И. Гоффмана создает основания для построения «драматической социальной психологии виктимогенеза личности».

Драматическая социальная психология виктимогенеза личности – это научная перспектива реализации концепции культурного виктимогенеза личности, которая позволит вооружить практику психолого-педагогической деятельности теоретико-методологическим обоснованием для реализации культурно-генетического подхода в культурном развитии и формировании культурной идентичности детей и подростков.

Список источников

1. *Асмолов А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл: Академия, 2007. 528 с.
2. *Веракса Н. Е.* Личность и культура: структурно-аналитический подход // *Перемены*. 2000. № 1. С. 81–107.
3. *Выготский Л. С.* Проблемы возрастной периодизации детского развития // *Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4.* М.: Просвещение, 1984.
4. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2003. 1136 с.
5. *Лурье С. В.* Психологическая антропология: история, современное состояние и перспективы: учебное пособие. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 523 с.



6. *Режабек Е. Я., Фидатова А. А.* Когнитивная культурология: учебное пособие. СПб.: Алетей, 2010.
7. *Руденский Е. В.* Дефект социализации личности как базовая категория виктимологии образования. Новосибирск: Соцтехсервис, 2004. 128 с.
8. *Руденский Е. В.* Дефицитно-компетентностная деформация личности подростка: пропедевтика онтологической виктимизации личности. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 112 с.
9. *Руденский Е. В.* Исследование культурной дефектности интерактивных систем семейного воспитания // Вестник Евразийского гуманитарного института. 2004. № 3. С. 53–56.
10. *Руденский Е. В.* Категории социально-педагогической виктимологии (опыт разработки категориального аппарата социально-педагогической виктимологии) // Социально-педагогическая виктимология детей и подростков. 2002. № 2. С. 34–49.
11. *Руденский Е. В.* Концептуальное введение в культурно-генетическую виктимологию. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. 18 с.
12. *Руденский Е. В.* Культурно-генетическая концепция социально-педагогической виктимологии личности подростка: концептуальное введение в теорию и практику социально-педагогической виктимологии личности. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2000. 148 с.
13. *Руденский Е. В.* Методология и теория исследования виктимогенеза личности. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. 222 с.
14. *Руденский Е. В.* Онтологический статус деформированной личности подростка // Социально-педагогическая виктимология детей и подростков. 2002. № 4. С. 7–14.
15. *Руденский Е. В.* Психология неадаптивного развития: введение в патопсихопедагогику. Новосибирск: Институт психологии личности, 1998. 248 с.
16. *Руденский Е. В.* Психология ненормативного развития. М.: Юрайт, 2019. 177 с.
17. *Руденский Е. В.* Психология отклоняющегося развития. М.: Юрайт, 2019. 392 с.
18. *Руденский Е. В.* Психология театральной педагогики девиктимизации личности: концепция программы подготовки магистров психологии // Социально-психологическая виктимология личности. 2016. № 3. С. 94–100.
19. *Руденский Е. В.* Психологическая феноменология патологии личности. Феноменологическое введение в психологическую теорию дефицитной патологии развития личности. Новосибирск: Институт психологии личности, 1999. 185 с.
20. *Руденский Е. В., Руденская Ю. Е.* Терапевтическая виктимодиагностика личностной деформации подростка: диагностика личной виктимности. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2021. 230 с.
21. *Руденский Е. В.* Социализационный дефект онтогенеза личности как проблема социально-психологической виктимологии личности // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 150–156.
22. *Руденский Е. В.* Социально-психологическая виктимология личности: пропедевтика. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 146 с.
23. *Руденский Е. В.* Теоретико-методологическая концептуализация проблемного поля социально-психологической виктимологии личности // Социально-психологическая виктимология личности. 2017. № 4. С. 25–33.
24. *Руденский Е. В.* Экспериментально-психологические основы социально-педагогической виктимологии. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2000. 143 с.
25. *Руденская Ю. Е.* Факторы онтогенетической виктимизации личности в интерактивной системе семьи // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 180–184.



References

1. Asmolov A. G. *Psychology of Personality: Cultural and Historical Understanding of Human Development*. Moscow: Smysl: Akademiya Publ., 2007, 528 p. (In Russian)
2. Veraxa N. E. Personality and Culture: a Structural and Analytical Approach. *Change*, 2000, no.1, pp. 81–107. (In Russian)
3. Vygotsky L. S. *Problems of Age Periodization of Child Development*. Vygotsky L. S. Collected works: in 6 vol. Vol. 4, Moscow: Prosveshchenie Publ., 1984. (In Russian)
4. Vygotsky L. S. *Psychology of Human Development*. Moscow: Smysl: Eksmo Publ., 2003, 1136 p. (In Russian)
5. Lurie S. V. *Psychological Anthropology: History, Current State and Prospects*: Textbook. Moscow: Akademicheskij proekt Publ., Ekaterinburg: Delovaya kniga Publ., 2003, 523 p. (In Russian)
6. Rezhabek E. Ya., Fidatova A. A. *Cognitive Culturology*: Textbook. Saint Petersburg: Aletejya Publ., 2010. (In Russian)
7. Rudensky E. V. *Personality Socialization Defect as a Basic Category of Education Victimology*. Novosibirsk: Soctekhservis Publ., 2004, 128 p. (In Russian)
8. Rudensky E. V. *Deficiency-Competence Deformation of the Personality of a Teenager: Propaedeutics of the Ontological Victimization of Personality*. Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk State Pedagogical University, 2015, 112 p. (In Russian)
9. Rudensky E. V. Research of Cultural Defectiveness of Interactive Systems of Family Education. *Bulletin of the Eurasian Humanitarian Institute*, 2004, no. 3, pp. 53–56. (In Russian)
10. Rudensky E. V. Categories of Socio-Pedagogical Victimology (Experience in the Development of a Categorical Apparatus of Socio-Pedagogical Victimology). *Socio-Pedagogical Victimology of Children and Adolescents*, 2002, no. 2, pp. 34–49. (In Russian)
11. Rudensky E. V. *Conceptual Introduction to Cultural-Genetic Victimology*. Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk State Pedagogical University, 2012, 18 p. (In Russian)
12. Rudensky E. V. *Cultural-genetic Concept of Socio-Pedagogical Victimology of the Personality of a Teenager: a Conceptual Introduction to the Theory and Practice of Socio-Pedagogical Victimology of the Personality*. Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk State Pedagogical University, 2000, 148 p. (In Russian)
13. Rudensky E. V. *Methodology and Theory of the Study of Personality Victimization*. Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk State Pedagogical University, 2013, 222 p. (In Russian)
14. Rudensky E. V. Ontological Status of the Deformed Personality of a Teenager. *Socio-Pedagogical Victimology of Children and Adolescents*, 2002, no. 4, pp. 7–14. (In Russian)
15. Rudensky E. V. *Psychology of Non-Adaptive Development: an Introduction to Pathopsychological Pedagogy*. Novosibirsk: Publishing House Institute of Personality Psychology, 1998, 248 p. (In Russian)
16. Rudensky E. V. *Psychology of Non-Normative Development*. Moscow: Yurayt Publ., 2019, 177 p. (In Russian)
17. Rudensky E. V. *Psychology of Deviant Development*. Moscow: Yurayt Publ., 2019, 392 p. (In Russian)
18. Rudensky E. V. Psychology of Theatrical Pedagogy of Devictimization of the Personality: Concept of the Program for the Preparation of Masters of Psychology. *Socio-Psychological Victimology of Personality*, 2016, no. 3, pp. 94–100. (In Russian)
19. Rudensky E. V. *Psychological Phenomenology of Personality Pathology. Phenomenological Introduction to the Psychological Theory of Deficit Pathology of Personality Development*. Novosibirsk: Publishing House Institute of Personality Psychology, 1999, 185 p. (In Russian)



20. Rudensky E. V., Rudenskaya Yu. E. *Therapeutic Victim Diagnostics of a Teenager's Personality Deformation: Diagnostics of Personal Victimization*. Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk State Pedagogical University, 2021, 230 p. (In Russian)

21. Rudensky E. V. Socialization Defect of Personality Ontogenesis as a Problem of Socio-Psychological Victimology of Personality. *Siberian Pedagogical Journal*, 2014, no. 6, pp. 150–156. (In Russian)

22. Rudensky E. V. *Socio-Psychological Victimology of Personality: Propaedeutics*. Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk State Pedagogical University, 2015, 146 p. (In Russian)

23. Rudensky E. V. Theoretical and Methodological Conceptualization of the Problem Field of Socio-Psychological Victimology of Personality. *Socio-Psychological Victimology of Wildness*, 2017, no. 4, pp. 25–33. (In Russian)

24. Rudensky E. V. *Experimental and Psychological Foundations of Socio-Pedagogical Victimology*. Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk State Pedagogical University, 2000, 143 p. (In Russian)

25. Rudenskaya Yu. E. Factors of Ontogenetic Victimization of Personality in the Interactive Family System. *Siberian Pedagogical Journal*, 2013, № 3, pp.180–184. (In Russian)

Информация об авторе

Е. В. Руденский – доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии.

Information about the Authors

Evgeny V. Rudensky – Doctor of Sociological Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Psychology and Victimology.

Поступила: 12.08.2022

Одобрена после рецензирования: 16.09.2022

Принята к публикации: 26.09.2022

Received: 12.08.2022

Approved after peer review: 16.09.2022

Accepted for publication: 26.09.2022



АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Смальта 2022, № 3

Smalta 2022, no. 3

Научная статья

УДК 159.922.1

DOI: 10.15293/2312-1580.2203.03

Полоролевые особенности кризисной идентичности у лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией

Ветерок Екатерина Владимировна

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Россия, veterocke@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4303-1985>

Аннотация. В статье представлено исследование полоролевых особенностей кризисной идентичности у лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией. Приведен ряд дефиниций идентичности на основе анализа зарубежных и отечественных работ. Отмечено, что идентичность личности обусловлена индивидуально-типологическими факторами, определяющими функционирование субъекта в социальном пространстве. Дана характеристика идентичности лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией. Представлены результаты эмпирического исследования полоролевых особенностей кризисной идентичности у лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией, согласно которым лица мужского пола с нетрадиционной сексуальной ориентацией характеризуются более высокими показателями кризисной идентичности по сравнению с женщинами. В процессе исследования выявлены полоролевые различия кризисной идентичности в отношении таких компонентов, как наличие негативных триггеров, отношения в профессиональной, семейной и межличностной сферах, а также в эмоциональных и поведенческих аспектах.

Ключевые слова: идентичность, кризис, кризисная идентичность, полоролевые особенности, сексуальная ориентация.

Для цитирования: Ветерок Е. В. Полоролевые особенности кризисной идентичности у лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией // СМАЛЬТА. 2022. № 3. С. 31–38. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2203.03>



Gender-Role Features of Identity Crisis in Persons with Non-Traditional Sexual Orientation

Ekaterina V. Veterok

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russia, veterocke@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4303-1985>

Abstract. The article presents a study of gender-role features of crisis identity in persons with non-traditional sexual orientation. A number of definitions of identity are given based on the analysis of foreign and domestic works. It is noted that the identity of a person is determined by individual typological factors that determine the functioning of the subject in the social space. The characteristic of the identity of persons with non-traditional sexual orientation is given. The results of an empirical study of gender-role features of crisis identity in persons with non-traditional sexual orientation are presented, according to which male persons with non-traditional sexual orientation are characterized by higher indicators of crisis identity compared to women. In the course of the study, gender-role differences of crisis identity were revealed in relation to such components as the presence of negative triggers, relationships in professional, family and interpersonal spheres, as well as in emotional and behavioral aspects.

Keywords: identity, crisis, crisis identity, gender role features, sexual orientation.

For Citation: Veterok E. V. Gender-Role Features of Crisis Identity in Persons with Non-Traditional Sexual Orientation. *SMALTA*, 2022, no. 3, pp. 31–38. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2203.03>

В современном социокультурном пространстве актуализируется проблема психологического благополучия и социальной адаптации лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией, что обусловлено сочетанием ряда факторов, в том числе идентичности. Изучением идентичности как центральной составляющей в структуре личности занимался ряд зарубежных (J.-O. Gmelin, E. Kunnen [9], C. Sedikides [14]) и отечественных исследователей (Н. В. Дмитриева, Ю. М. Перевозкина, С. Б. Перевозкин, Н. А. Самойлик [3]). Тем не менее исследования полоролевых особенностей кризисной идентичности лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией, в том числе на российской выборке, носят фрагментарный характер, что обуславливает актуальность данной работы.

В зарубежной науке идентичность рассматривается как конструкт, обусловленный трансформацией биологических и психологических потребностей, а также изменением жизненных обстоятельств субъекта [15]. По мнению P. Fadjukoff с соавторами [7], идентичность представляет собой характеристику сознания, способствующую контролю над социальной средой. Идентичность в контексте осознания своих потребностей и способностей позволяет индивиду согласовывать собственные навыки и желания с изменяющимися требованиями социальной и физической среды. C. Sedikides [14] понимает под идентичностью непрерывное динамическое взаимодействие между потенциальным опытом индивида во всех областях жизни и содержанием внешних обстоятельств. Идентичность детерминирована рефлексивными способностями, коммуникацией, а также самооцен-



кой когнитивных процессов, навыков регуляции и социального статуса субъекта. J.-O. Gmelin с соавторами [9] подчеркивает, что идентичность формируется в процессе социального взаимодействия, что отражается в интеграции нового психического опыта в целостное самоощущение. F. Gyberg с соавторами [10] считает, что развитие идентичности включает в себя принятие новых ролей в различных областях жизни с учетом индивидуальных факторов и культурного контекста. G. Breakwell, E. Fino, R. Jaspal [6] акцентируют внимание на устойчивости идентичности как индивидуальной характеристики, отражающей способность поддерживать стабильность самоощущения в трансформирующихся условиях социального пространства. J. Jager, P. Davis-Kean [11] утверждают, что у лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией нарушена устойчивость идентичности, что обусловлено конфликтом компонентов идентичности в контексте эталонов социокультурной действительности. Это детерминирует более низкий уровень психологического благополучия у лиц изучаемой категории, а также снижает способность преодоления стрессогенных ситуаций, в свою очередь, угрожающих идентичности.

В исследовании С. Albright с соавторами [5] продемонстрировано, что идентичность лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией не оказывает влияния на применение косвенной агрессии и проявление просоциального поведения. В работе М. Galupo с соавторами [8] показано, что у лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией зафиксирована недостаточность социальной идентичности, что отражается в нарушении иерархизации социальных ролей и ценностей. Исследование М. Rosario, E. Schrimshaw, J. Hunter [13] посвящено изучению идентичности лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией во взаимосвязи с психологической адаптацией и другими переменными. Авторами обнаружено, что высокий уровень идентичности у лиц данной категории связан с меньшим количеством депрессивных и тревожных симптомов, отклонений в поведении и более высокой самооценкой. Y. Kos, V. Vignoles [12] выявлено, что идентичность лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией недостаточно интегрирована в связи со спецификой гендерных требований, преобладающих в современной культуре. Лица изучаемой категории идентифицируют себя с глобальной альтернативной гей-культурой за пределами национальных границ, что снижает локальные ограничения. Глобализация позволяет лицам с нетрадиционной сексуальной ориентацией снижать интенсивность конфликта идентичности в кризисные возрастные периоды. В отечественных исследованиях также подчеркивается роль интегрированной идентичности как фактора, предупреждающего дезадаптацию лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией [1; 4]. Теоретический анализ научных источников показал, что исследования идентичности лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией сосредоточены на европейской выборке, а в отечественных работах, посвященных данной проблеме, в том числе анализирующих полоролевые особенности кризисной идентичности лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией, отмечается фрагментарность исследований.

Данное эмпирическое исследование направлено на выявление полоролевых особенностей кризисной идентичности лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией. В исследовании приняли участие 49 женщин и 50 мужчин с нетрадиционной сексуальной ориентацией в возрасте от 22 до 46 лет. Для изучения полоролевых особенностей кризисной идентичности лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией использован опросник кризисной идентичности (Н. В. Дмитриева, С. Б. Первозкин,



Ю. М. Перевозкина, Н. А. Самойлик [2]). Также применен критерий t-Стьюдента для независимых групп.

Результаты изучения полоролевых особенностей кризисной идентичности лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией показали следующее. Показатели респондентов по опроснику кризисной идентичности представлены на рисунке.

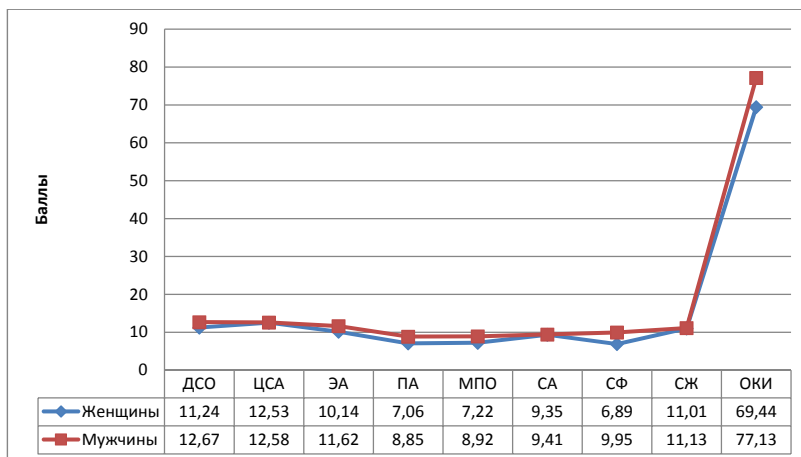


Рис. Показатели лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией по опроснику кризисной идентичности

Примечание: ДСО – «Детско-родительские, семейные отношения»; ЦСА – «Ценностно-смысловой аспект»; ЭА – «Эмоциональный аспект»; ПА – «Поведенческий аспект»; МПО – «Межличностные и профессиональные отношения»; СА – «Сексуальный аспект»; СФ – «Стрессовые факторы»; СЖ – «Социальная желательность»; ОКИ – «Выраженность кризисной идентичности».

По результатам обследования респондентов по опроснику кризисной идентичности обнаружено, что у лиц женского пола с нетрадиционной сексуальной ориентацией показатель по шкале «Детско-родительские, семейные отношения» (11,24 баллов) свидетельствует об умеренно выраженной конфликтности в сфере взаимодействия в семье. По шкале «Ценностно-смысловой аспект» (12,53 баллов) у испытуемых зафиксирована ценностная дезориентация в контексте преобладающих социальных норм. Показатель по шкале «Эмоциональный аспект» (10,14 баллов) свидетельствует об ограниченном количестве депрессивных и тревожных симптомов. Также установлено, что показатель по шкале «Поведенческий аспект» (7,06 баллов) не превышает нормативных значений по данному опроснику, что говорит о готовности к преодолению стрессогенных ситуаций лицами женского пола с нетрадиционной сексуальной ориентацией. Выявлено, что по шкале «Межличностные и профессиональные отношения» (7,22 баллов) у испытуемых зафиксирована низкая степень неудовлетворенности отношениями в данных сферах жизнедеятельности. Шкала «Сексуальный аспект» (9,35 баллов) свидетельствует об умеренно выраженной неудовлетворенности полоролевой принадлежностью у женщин данной категории. По шкале «Стрессовые факторы» (6,89 баллов) показатель не превышает нормативных значений, что говорит об отсутствии негативных значимых событий в жизни респондентов. Выявлено, что по шкале «Социальная желательность» (11,01 баллов) показатель испытуемых находится в границах нормы. Суммарный балл по

шкале «Выраженность кризисной идентичности» (69,44 баллов) свидетельствует о целостности компонентов идентичности у лиц женского пола с нетрадиционной сексуальной ориентацией в различных сферах жизнедеятельности.

Выявлено, что у лиц мужского пола с нетрадиционной сексуальной ориентацией показатель по шкале «Детско-родительские, семейные отношения» (12,67 баллов) свидетельствует об интенсивно выраженной конфликтности в сфере взаимодействия в семье. По шкале «Ценностно-смысловой аспект» (12,58 баллов) у испытуемых зафиксировано искажение системы ценностей в контексте доминирующих социальных правил. Показатель по шкале «Эмоциональный аспект» (11,62 баллов) свидетельствует о склонности к депрессивным и тревожным расстройствам. Также установлено, что показатель по шкале «Поведенческий аспект» (8,85 баллов) говорит о сниженной готовности к преодолению стрессогенных ситуаций лицами мужского пола этой категории. Выявлено, что по шкале «Межличностные и профессиональные отношения» (8,92 баллов) у испытуемых зафиксирована неудовлетворенность отношениями в данных сферах жизнедеятельности. Шкала «Сексуальный аспект» (9,41 баллов) свидетельствует о перманентной неудовлетворенности полоролевой принадлежностью у мужчин данной категории. По шкале «Стрессовые факторы» (6,95 баллов) показатель превышает нормативные значения, что говорит о наличии негативных триггеров в жизни респондентов. Выявлено, что по шкале «Социальная желательность» (11,13 баллов) показатель испытуемых находится в границах нормы. Суммарный балл по шкале «Выраженность кризисной идентичности» (77,13 баллов) свидетельствует о дезинтегрированности компонентов идентичности у лиц мужского пола с нетрадиционной сексуальной ориентацией в различных сферах жизнедеятельности, обуславливающей переживание негативных эмоциональных состояний. В таблице представлено сравнение выраженности кризисной идентичности по полу (критерий t-Стьюдента).

Таблица

Сравнение выраженности кризисной идентичности по полу (критерий t-Стьюдента)

Шкалы	Среднее значение (женщины)	Среднее значение (мужчины)	t-value	p-level
ДСО («Детско-родительские, семейные отношения»)	11,24	12,67	2,53	0,015
ЦСА («Ценностно-смысловой аспект»)	12,53	12,58	1,49	0,152
ЭА («Эмоциональный аспект»)	10,14	11,62	2,58	0,023
ПА («Поведенческий аспект»)	7,06	8,85	2,67	0,012
МПО («Межличностные и профессиональные отношения»)	7,22	8,92	2,71	0,009
СА («Сексуальный аспект»)	9,35	9,41	1,29	0,217
СФ («Стрессовые факторы»)	6,89	9,95	10,46	0,000
СЖ («Социальная желательность»)	11,01	11,13	1,65	0,129

Анализ результатов полоролевых различий показывает, что лица мужского пола с нетрадиционной сексуальной ориентацией характеризуются более выраженной кризисной идентичностью в отличие от представителей женского пола ($t = 3,79$ при $p = 0,000$), что отражается в детско-родительских, семейных отношениях ($t = 2,53$



при $p = 0,015$), в эмоциональных ($t = 2,58$ при $p = 0,023$) и поведенческих ($t = 2,67$ при $p = 0,012$) аспектах, профессиональных и межличностных отношениях ($t = 2,71$ при $p = 0,009$) и в отношении негативных триггеров ($t = 10,46$ при $p = 0,000$). Полученные эмпирические результаты могут быть связаны с тем, что идентичность лиц мужского пола с нетрадиционной сексуальной ориентацией недостаточно интегрирована в связи со спецификой гендерных требований, преобладающих в современной российской культуре.

Таким образом, исследование полоролевых особенностей кризисной идентичности лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией показало, что лица мужского пола с нетрадиционной сексуальной ориентацией характеризуются более высокими показателями кризисной идентичности по сравнению с женщинами. В частности, выявлены полоролевые различия кризисной идентичности в отношении таких компонентов, как наличие негативных триггеров, отношения в профессиональной, семейной и межличностной сферах, а также в эмоциональных и поведенческих аспектах. Перспективой дальнейшего исследования выступает разработка программ психологического сопровождения лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией с низким уровнем кризисной идентичности с учетом их личностных особенностей.

Список источников

1. *Ветерок Е. В.* Особенности сенсомоторной интеграции у нормативно развивающихся подростков и подростков с измененной сексуальной ориентацией [Электронный ресурс] // Психология образования в поликультурном пространстве. 2010. Т. 1, № 1. С. 149–153. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=14315497> (дата обращения: 08.07.2022).

2. *Дмитриева Н. В., Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Самойлик Н. А.* Разработка методики «Опросник кризисной идентичности» (ОКИ) [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки и образование в Сибири. 2010. № 6. С. 69–78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29067925> (дата обращения: 10.07.2022).

3. *Дмитриева Н. В., Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Самойлик Н. А.* Методика диагностики аддиктивной идентичности [Электронный ресурс] // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. 2012. № 5 (5). С. 83–90. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18807437> (дата обращения: 10.07.2022).

4. *Николаева Е. И., Ветерок Е. В.* Психологические особенности девочек-подростков, относящих себя к лицам с нетрадиционной сексуальной ориентацией [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 2011. № 2. С. 65–71. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18867702> (дата обращения: 18.07.2022).

5. *Albright C. M., Crothers L. M., Kolbert J. B., Wells D. S., Fenclau Jr. E. J., Woodarek J., Buzgon J., Stephenson E., Lipinski J., Field J. E.* LGBTQ and Heterosexual Adolescents' Use of Indirect Forms of Aggression // Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma. 2016. Vol. 25, Issue 10. Pp. 1117–1130. DOI: <https://doi.org/10.1080/10926771.2016.1245692>

6. *Breakwell G. M., Fino E., Jaspal R.* The Identity Resilience Index: Development and Validation in Two UK Samples // Identity. 2022. Vol. 22, Issue 2. Pp. 166–182. DOI: <https://doi.org/10.1080/15283488.2021.1957895>

7. *Fadjukoff P., Pulkkinen L., Kokko K.* Identity Formation in Adulthood: A Longitudinal Study from Age 27 to 50 // Identity. 2016. Vol. 16, Issue 1. Pp. 8–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/15283488.2015.1121820>

8. *Galupo M. P., Davis K. S., Gryniewicz A. L., Mitchell R. C.* Conceptualization of Sexual Orientation Identity Among Sexual Minorities: Patterns Across Sexual and Gender



Identity // Journal of Bisexuality. 2014. Vol. 14. Issue 3–4. Pp. 433–456. DOI: <https://doi.org/10.1080/15299716.2014.933466>

9. Gmelin J.-O. H., Kunnen E. S. Iterative Micro-Identity Content Analysis: Studying Identity Development within and across Real-Time Interactions // Identity. 2021. Vol. 21, Issue 4. Pp. 324–340. DOI: <https://doi.org/10.1080/15283488.2021.1973474>

10. Gyberg F., Frisén A., Syed M. “Being Stuck between Two Worlds” – Identity Configurations of Occupational and Family Identities // Identity. 2019. Vol. 19, Issue 4. Pp. 330–346. DOI: <https://doi.org/10.1080/15283488.2019.1681997>

11. Jager J., Davis-Kean P. E. Same-sex Sexuality and Adolescent Psychological Well-being: The Influence of Sexual Orientation, Early Reports of Same-sex Attraction, and Gender // Self and Identity. 2011. Vol. 10, Issue 4. Pp. 417–444. DOI: <https://doi.org/10.1080/15298861003771155>

12. Koc Y., Vignoles V. L. Global Identification Helps Increase Identity Integration among Turkish Gay Men // Psychology & Sexuality. 2018. Vol. 9, Issue 4. Pp. 329–342. DOI: <https://doi.org/10.1080/19419899.2018.1496134>

13. Rosario M., Schrimshaw E. W., Hunter J. Different Patterns of Sexual Identity Development over Time: Implications for the Psychological Adjustment of Lesbian, Gay, and Bisexual Youths // The Journal of Sex Research. 2011. Vol. 48, Issue 1. Pp. 3–15. DOI: <https://doi.org/10.1080/00224490903331067>

14. Sedikides C. Self-Construction, Self-Protection, and Self-Enhancement: A Homeostatic Model of Identity Protection // Psychological Inquiry. 2021. Vol. 32, Issue 4. Pp. 197–221. DOI: <https://doi.org/10.1080/1047840X.2021.2004812>

15. Van der Gaag M. A. E., De Ruiter N. M. P., Kunnen S. E., Bosma H. The Landscape of Identity Model: An Integration of Qualitative and Quantitative Aspects of Identity Development // Identity. 2020. Vol. 20, Issue 4. Pp. 272–289. DOI: <https://doi.org/10.1080/15283488.2020.1821154>

References

1. Veterok E. V. Features of Sensorimotor Integration in Normatively Developing Adolescents and Adolescents with Altered Sexual Orientation [Electronic resource]. *Psychology of Education in Multicultural Space*, 2010, vol. 1, issue 1, pp. 149–153. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=14315497> (date of access: 08.07.2022). (In Russian)

2. Dmitrieva N. V., Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M., Samoylik N. A. Development of the Methodology “Questionnaire of Crisis Identity” (OKI) [Electronic resource]. *Humanities and Education in Siberia*, 2010, no. 6, pp. 69–78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29067925> (date of access: 10.07.2022). (In Russian)

3. Dmitrieva N. V., Perevozkina Yu. M., Perevozkin S. B., Samoylik N. A. Methods of Diagnosis of Addictive Identity [Electronic resource]. *Bulletin of the Ishim State Pedagogical Institute named after P. P. Ershov*, 2012, no. 5 (5), pp. 83–90. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18807437> (date of access: 10.07.2022). (In Russian)

4. Nikolaeva E. I., Veterok E. V. Psychological Characteristics of Teenage Girls Who Consider Themselves to be Persons with Non-Traditional Sexual Orientation [Electronic resource]. *Questions of Psychology*, 2011, no. 2, pp. 65–71. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18867702> (date of access: 18.07.2022). (In Russian)

5. Albright C. M., Crothers L. M., Kolbert J. B., Wells D. S., Fenclau Jr. E. J., Woodarek J., Buzgon J., Stephenson E., Lipinski J., Field J. E. LGBTQ and Heterosexual Adolescents’ Use of Indirect Forms of Aggression. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 2016, vol. 25, issue 10, pp. 1117–1130. DOI: <https://doi.org/10.1080/10926771.2016.1245692>

6. Breakwell G. M., Fino E., Jaspal R. The Identity Resilience Index: Development and Validation in Two UK Samples. *Identity*, 2022, vol. 22, issue 2, pp. 166–182. DOI: <https://doi.org/10.1080/15283488.2021.1957895>



7. Fadjukoff P., Pulkkinen L., Kokko K. Identity Formation in Adulthood: A Longitudinal Study from Age 27 to 50. *Identity*, 2016, vol. 16, issue 1, pp. 8–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/15283488.2015.1121820>

8. Galupo M. P., Davis K. S., Gryniewicz A. L., Mitchell R. C. Conceptualization of Sexual Orientation Identity Among Sexual Minorities: Patterns Across Sexual and Gender Identity. *Journal of Bisexuality*, 2014, vol. 14, issue 3–4, pp. 433–456. DOI: <https://doi.org/10.1080/15299716.2014.933466>

9. Gmelin J.-O. H., Kunnen E. S. Iterative Micro-Identity Content Analysis: Studying Identity Development within and across Real-Time Interactions. *Identity*, 2021, vol. 21, issue 4, pp. 324–340. DOI: <https://doi.org/10.1080/15283488.2021.1973474>

10. Gyberg F., Frisén A., Syed M. “Being Stuck between Two Worlds” – Identity Configurations of Occupational and Family Identities. *Identity*, 2019, vol. 19, issue 4, pp. 330–346. DOI: <https://doi.org/10.1080/15283488.2019.1681997>

11. Jager J., Davis-Kean P. E. Same-sex Sexuality and Adolescent Psychological Well-being: The Influence of Sexual Orientation, Early Reports of Same-sex Attraction, and Gender. *Self and Identity*, 2011, vol. 10, issue 4, pp. 417–444. DOI: <https://doi.org/10.1080/15298861003771155>

12. Koc Y., Vignoles V. L. Global Identification Helps Increase Identity Integration among Turkish Gay Men. *Psychology & Sexuality*, 2018, vol. 9, issue 4, pp. 329–342. DOI: <https://doi.org/10.1080/19419899.2018.1496134>

13. Rosario M., Schrimshaw E. W., Hunter J. Different Patterns of Sexual Identity Development over Time: Implications for the Psychological Adjustment of Lesbian, Gay, and Bisexual Youths. *The Journal of Sex Research*, 2011, vol. 48, issue 1, pp. 3–15. DOI: <https://doi.org/10.1080/00224490903331067>

14. Sedikides C. Self-Construction, Self-Protection, and Self-Enhancement: A Homeostatic Model of Identity Protection. *Psychological Inquiry*, 2021, vol. 32, issue 4, pp. 197–221. DOI: <https://doi.org/10.1080/1047840X.2021.2004812>

15. Van der Gaag M. A. E., De Ruiter N. M. P., Kunnen S. E., Bosma H. The Landscape of Identity Model: An Integration of Qualitative and Quantitative Aspects of Identity Development. *Identity*, 2020, vol. 20, issue 4, pp. 272–289. DOI: <https://doi.org/10.1080/15283488.2020.1821154>

Информация об авторе

Е. В. Ветерок – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии.

Information about the Author

Ekaterina V. Veterok – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology.

Поступила: 03.08.2022

Одобрена после рецензирования: 11.09.2022

Принята к публикации: 26.09.2022

Received: 03.08.2022

Approved after peer review: 11.09.2022

Accepted for publication: 26.09.2022



Научная статья

УДК 373.3/.5+159.922.8+37.0

DOI: 10.15293/2312-1580.2203.04

Исследование структурной организации метакогнитивной сферы личности учащихся старших классов в условиях реализации дистанционных форм обучения

Карпов Александр Анатольевич

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,

Ярославль, Россия, karpov.sander2016@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6432-8246>

Аннотация. Статья посвящена дифференциации структуры и ее организации некоторых метакогнитивных параметров школьников старшего звена различных направлений подготовки и этапов обучения в условиях осуществления дистанционных форм обучения. Отмечено, что отдельной и очень специфической проблемной областью следует считать аналитические и структурные закономерности организации метакогнитивной сферы личности в процессе дистанционного обучения. В результате проведенного эмпирического исследования установлены конкретные закономерности структурной организации основных метакогнитивных параметров в группах гуманитарного, естественно-научного и технического направлений. Сформулированы положения, согласно которым различия в степени организованности структур основных параметров метакогнитивной сферы личности учащихся обусловлены особенностями образовательного процесса, реализуемого с использованием дистанционных форм, а также спецификой содержания изучаемого материала в рамках каждого из направлений подготовки.

Ключевые слова: метакогнитивная сфера личности, учебная деятельность, дистанционные формы обучения, структурная организация, субъектно-информационный класс, учебно-важные качества.

Для цитирования: Карпов А. А. Исследование структурной организации метакогнитивной сферы личности учащихся старших классов в условиях реализации дистанционных форм обучения // СМАЛЬТА. 2022. № 3. С. 39–49. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2203.04>

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ); № проекта 21-18-00039.



The Research of Structural Organization of the Metacognitive Sphere of Personality of High School Students in the Context of Distance Learning Implementation

Alexander A. Karpov

Demidov Yaroslavl State University,

Yaroslavl, Russia, karpov.sander2016@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6432-8246>

Abstract. The article is devoted to the differentiation of the structure and its organization of some metacognitive parameters of senior schoolchildren of various areas of training and stages of education in the context of distance learning. It is noted that the analytical and structural regularities of the organization of the metacognitive sphere of personality in the process of distance learning should be considered as a separate and very specific problem area. As a result of the empirical study the specific patterns of the structural organization of the main metacognitive parameters in the groups of humanitarian, natural science and technical directions are established. The provisions are formulated according to which the differences in the degree of organization of the structures of the metacognitive parameters of personality of students are due to the peculiarities of the educational process implemented using distance forms, as well as the specifics of the content of the studied material within each of the directions.

Keywords: metacognitive sphere of personality, educational activity, distance learning, structural organization, subject-information class, educational-important qualities.

For Citation: Karpov A. A. The Research of Structural Organization of the Metacognitive Sphere of Personality of High School Students in the Context of Distance Learning Implementation. *SMALTA*, 2022, no. 3, pp. 39–49. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2203.04>

Funding: The study was supported by the Russian Science Foundation (RSF); Project No. 21-18-00039.

Постановка проблемы исследования. Общий анализ современного состояния метакогнитивизма (и шире – метакогнитивной психологии) позволяет констатировать, что для него, очевидно, высокое значение имеет разработка нового методического инструментария. Это относится, с одной стороны, к процедуре разработки новых методик опросного типа, направленных на диагностику параметров метакогнитивной сферы личности. С другой – определяет необходимость использования психодиагностических средств адаптации англоязычных методик. В ряде наших предыдущих работ была обоснована необходимость описания, наряду с некоторыми другими, особого и весьма актуального направления метакогнитивной психологии, которое было обозначено как диагностическое [1; 2; 4].

Метапознание относится к когнитивным процессам, с помощью которых регулируется познание индивидов, в частности самосознание и самоконтроль, которые могут влиять на адаптивное поведение в различных средах [14]. Метапознание представляет собой сложную конструкцию, которая предполагает принятие собственного познания в качестве объекта мысли. Метапознание включает в себя два фундаментальных процесса: мониторинг и контроль, которые также определяются



как знание познания и регулирование познания. Знание познания включает в себя декларативное знание (набор стратегий, которые можно использовать во время обучения), процедурное знание (шаги, необходимые для применения стратегий) и условное знание (знание эффективных стратегий с учетом требований задач). Регулирование познания включает в себя те процессы, которые необходимы для мониторинга и контроля обучения: планирование, стратегии управления информацией, стратегии отладки, оценка обучения и мониторинг понимания [19]. В контексте метакогнитивизма происходит не только формирование определенных навыков у учащихся, но также приобретение более глубокого понимания этих навыков и умения применять их в различных аспектах, а также иметь возможность оценивать, модифицировать или синтезировать эти навыки. Кроме того, метакогнитивизм предполагает осознание собственных способностей к обучению, что позволяет учащимся оценивать себя и регулировать свое обучение [18].

В то же время, следует отметить, что особое место в современных работах занимают исследования, связанные с проблематикой метакогнитивных процессов и качеств в учебной деятельности. Как отмечает D. C. Amin [11] с соавторами, преобладание предположений о центральной роли той или иной степени или формы осознания и контроля над когнитивными процессами, участвующими в обучении, стимулировало множество исследований метапознания, представленных в трудах L. Baker и L. C. Beall [12] по исследованию метакогнитивных процессов. При этом навыки саморегуляции, включающие широкий спектр психических механизмов (мотивационные, эмоциональные и социальные распределения), определяют эффективность когнитивных и метакогнитивных навыков [11]. Метакогнитивные процессы, как полагает J. H. Flavell [15], включают в себя осознание, контроль или регулирование таких когнитивных процессов, как мониторинг, планирование, оценка, исправление, пересмотр и обобщение. Согласно автору, метакогнитивная сфера состоит из ряда метакогнитивных элементов: знаний, опыта, целей или задач, а также стратегий или действий.

Взаимосвязь между метакогнитивным осознанием учащихся и их достижениями в обучении было исследовано рядом авторов [11], которые пришли к заключению о взаимодействии метакогнитивных, поведенческих, мотивационных и эмоциональных аспектов обучения.

Для исследования взаимосвязи между обучением и метакогнитивным осознанием, T. Bruckermann с соавторами [13] изучил модулирующие эффекты. Авторами был применен анализ случайного конструирования, который показал, что метакогнитивные стратегии планирования и оценки были связаны с пониманием. Сравнение результатов показало, что непосредственные знания были взаимосвязаны с пониманием, что указывает на сильную генерализацию общих знаний и слабую обобщаемость остальных метакогнитивных стратегий среди учащихся. Исследователи обнаружили положительную связь между обучением и метакогнитивным осознанием в целом. Однако из результатов проведенных исследований не совсем понятно, какие механизмы обеспечивают наличие взаимосвязи между обучением и метакогнитивными способностями. В исследовании Wang C.-Yu [20] осуществлялась оценка влияния когнитивных подсказок и метакогнитивной оценки на рост знаний учащихся старшей школы. Так, анализ полученных автором результатов показал, что включение когнитивных подсказок в предъявленные задания способствует интеграции знаний, их большему усвоению, повышению качества доказательств и рассуж-



дений. В заключение автором отмечено, что когнитивные подсказки и инструкции по метакогнитивной оценке затрагивают различные аспекты проблем, с которыми сталкиваются учащиеся, и демонстрируют различное влияние на расширение знаний о содержании и качестве научных объяснений. Таким образом, успешное обучение требует сложных когнитивных процессов, включающих различные переменные. Приведенные исследования дополняют знания относительно аспектов метакогнитивной сферы личности.

Вместе с тем, если предметом большинства исследований выступали в основном некоторые компоненты метакогнитивной сферы учащихся средней школы, то в современных научных работах акцент смещается на младших школьников и подростков [1; 5; 10; 16; 17], студентов высших и средних учебных заведений [1; 4; 5]. Это свидетельствует о том, что каждая эмпирическая группа имеет специфические закономерности метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности.

Следовательно, полагаем, может быть эксплицирована одна из главных проблем всей метакогнитивной психологии на современном этапе ее развития. Она заключается в выявлении механизмов становления метакогнитивных стратегий в контексте ознакомления с учебным материалом учащимися различных направлений подготовки, разных этапов обучения, а также в установлении специфических закономерностей метакогнитивной сферы обучающихся и характеристик возможной динамики ее изменения. Более того, результаты подобных исследований, полагаем, могут быть не просто представлены в автономном друг от друга виде, а с учетом их сопоставления друг с другом. Речь идет, к примеру, о выявлении специфических закономерностей метакогнитивной сферы обучающихся разных возрастов, специальностей (направлений подготовки) и др. Таким образом, могут быть определены важные предпосылки для исследования, к примеру, общей возрастной динамики метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности.

Вместе с тем общая ситуация в значительной мере осложняется еще и тем, что в последние годы существенно усилилась роль дистанционных форм в образовании. Это очевидным образом способствует постановке целого ряда новых задач в самых разнообразных областях психологического знания. Во-первых, необходимо учитывать специфические особенности учебной деятельности на разных возрастных этапах, а также в тех или иных учебных заведениях. Недостатки и преимущества дистанционного обучения, равно как и совокупность механизмов психологического плана в них, являются, полагаем, принципиально различными. Во-вторых, несомненно, актуальным представляется и вопрос об уровне профессиональной квалификации и степени сформированности компетенций у учащихся, задействованных в программах подготовки, предусматривающих применение дистанционных форм обучения, и тех, которые обучались в основном очно. Иначе говоря, встает вопрос о необходимости сопоставления результативных параметров освоения учебного материала среди учащихся, вовлеченных в дистанционные формы обучения, с одной стороны, и осваивающих материал согласно традиционным формам, с другой. И наконец, по причине «укрепления позиций» дистанционного обучения в современных образовательных организациях возникает еще один принципиально важный вопрос – о специфических механизмах организации процессуально-психологических образований в условиях учебной деятельности с использованием современных средств информационно-коммуникационного плана. Отдельной и очень специфической проблемной областью в этой связи следует, по всей видимости, рас-



смагивать аналитические и структурные закономерности организации метакогнитивной сферы личности в процессе дистанционного обучения.

Организация процедуры и методы исследования. В исследовании приняли участие 200 учащихся 10 и 11 классов средних общеобразовательных школ, дифференцированных по критерию принадлежности к определенному образовательному профилю: технический, гуманитарный и естественно-научный. Все испытуемые в ходе проведения исследования осваивали учебный материал в условиях реализации дистанционных форм обучения.

С целью проведения исследования применялись опросники для диагностики различных метакогнитивных параметров у школьников, обучающихся в старшем звене. Диагностика осуществлялась посредством группового метода.

– Метакогнитивная осознанность (включенность) деятельности (методика Metacognitive Awareness Inventory (Г. Шроу, Р. Деннисон [3; 6] – МАИ, в адаптации А. В. Карпова [8]). Данная методика включает две шкалы: 1) метакогнитивные знания (knowledge about cognition), содержащая три субшкалы: декларативные знания (declarative knowledge), условные знания (conditional knowledge) и процедурные знания (procedural knowledge); 2) метакогнитивная регуляция (regulation of cognition), содержащая пять субшкал: планирование (planning), стратегии отладки (debugging strategies), стратегии управления информацией (information management strategies), мониторинг понимания (comprehension monitoring) и оценка (evaluation).

– Опросник Д. Эверсон [3; 6; 8], включающий четыре шкалы: метакогнитивная включенность в деятельность (metacognitive awareness), планирование действий (action planning), использование стратегий (using strategies) и самопроверка (self-test).

– Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта [3; 6; 8], которая содержит две шкалы: «саморефлексия» и «социорефлексия».

– Методика диагностики индивидуальной меры развития рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой [6; 8], позволяющая диагностировать следующие парциальные компоненты рефлексивности: интегральный показатель развития общей рефлексивности, ауторефлексию, социорефлексию.

– Шкала самооценки метакогнитивного поведения Д. ЛаКоста [3; 6; 8]; как указывается в одном из исследований [3], это методическое средство целесообразно использовать как индикатор уровня сформированности метакогнитивных стратегий в ситуации целенаправленного обучения или для диагностики «профиля» метакогнитивных стратегий у специалистов, использующих их в профессиональной деятельности.

– Индивидуальная мера развития метапамяти (metamemory) как еще одного основного метакогнитивного процесса (по разработанной в [8] методике).

– Методика определения индивидуальной степени выраженности процессов мышления (meta-thinking) (А. А. Карпов [2]).

– Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Ю. В. Пошехонова, М. М. Кашапов), в которой содержится две шкалы: «метакогнитивные знания» и «метакогнитивная активность». Также методика позволяет оценить следующие метакогнитивные характеристики: концентрация, выбор главных идей, приобретение информации, управление временем [9].

Полученные данные подвергались математической обработке, которая включала применение структурно-психологического анализа [1; 3; 5]. Данный анализ состоит



из нескольких этапов. На первом этапе вся эмпирическая выборка разделяется на подгруппы. В каждой подгруппе проводится корреляционный анализ по критерию г-Спирмена между измеряемыми параметрами. Второй этап предполагает расчет индексов структурной организации исследуемого феномена. В качестве индексов используется индекс когерентности (ИКС), индекс дивергентности (ИДС) и индекс организованности структуры (ИОС). Расчет ИКС осуществляется посредством суммирования всех положительных корреляций, имеющих уровень статистической значимости $p \leq 0,01$, при этом сумма умножается на весовой коэффициент, равный 3. После этого суммируются все положительные корреляции $p \leq 0,05$, а сумма умножается на весовой коэффициент 2. Затем осуществляется сложение обеих сумм. Аналогичным образом производится расчет ИДС, с той разницей, что суммируются все отрицательные корреляции. ИОС представляет из себя сумму обоих индексов – ИКС и ИДС. На заключительном этапе анализируется соотношение матриц интеркорреляций посредством метода экспресс- χ^2 . В случае обнаружения статистически значимых взаимосвязей между корреляциями делается вывод об их однородности, в ином случае – о гетерогенности. Таким образом, данный метод позволяет сделать вывод не только о специфике единичных связей между переменными, но в большей степени дает информацию об их структурной организации. Кроме того, этот метод представляет данные как о количественной организации структуры, так и о ее качественном своеобразии [1; 3; 5].

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ полученных результатов показал, что существует закономерная динамика индексов структурной организации основных метакогнитивных характеристик. Общие показатели индекса когерентности и индекса общей организованности представлены выше остальных в группе технической специализации. При этом значения индекса дивергентности оказываются наименьшими. Это означает, что имеет место высокая интеграция метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности. Каждые отдельно взятые компоненты метакогнитивной сферы увеличивают потенциальные возможности друг друга, что обуславливает установление между ними эффектов синергетического типа.

Приблизительно такие же результаты, хотя и менее выраженные, были получены в группе гуманитарного направления. Это частично противоречит некоторым данным, полученным в наших предыдущих работах. Так, в [1; 4] наивысшие показатели структурной организации были установлены как раз у учащихся гуманитарных специальностей, что было объяснено нами специфическими характеристиками метакогнитивных стратегий, необходимых в освоении текстовых материалов. Одновременно с этим в группе студентов технических направлений были обнаружены явные тенденции к дезинтеграции структуры метакогнитивных характеристик, чего нельзя сказать о той же специализации, но уже на материале выборки старшеклассников. В этом, напротив, как оказалось, важно не столько формирование и использование отдельных метакогнитивных стратегий, умений и др. (т. е. высокая степень аналитической детерминации), сколько устойчивая и гармоничная структура метакогнитивных параметров (иными словами, структурная детерминация).

Подобные противоречия, на наш взгляд, не только не снижают общий объяснительный потенциал полученных нами результатов, но и, напротив, являются в целом вполне логичными. Все это демонстрирует обоснованность высказанного ранее тезиса о том, что разные группы учащихся (в том числе и тех же направлений подго-



товки) обладают различными и очень специфическими особенностями организации метакогнитивной сферы личности. Обнаружены закономерности в изменении метакогнитивной сферы обучающихся, детерминированные самим процессом обучения. Он, в свою очередь, вполне естественно усложняется от перехода к каждому последующему этапу, что, по-видимому, обуславливает и усложнение метакогнитивной сферы. Таким образом, еще раз с очевидностью встает вопрос о дальнейшей необходимости установления принципиально общих закономерностей организации метакогнитивной сферы в учебной деятельности с участием максимально возможного диапазона групп учащихся.

Наконец, нельзя не отметить еще одно важное обстоятельство, непосредственным образом связанное с исследуемой проблематикой. Вся объективная сложность профессиональной и учебной деятельности высока настолько, насколько быстро происходит прогресс в различных сферах общественной жизни. Причем это вполне справедливо не только относительно трудовой деятельности – «мира профессий», но и для процесса обучения. Как указывается в работах [5; 7], дифференциация субъект-объектного и субъект-субъектного класса с необходимостью может и должна быть дополнена новым – субъектно-информационным. Наряду со всеми описанными его атрибутами и отличительными особенностями, полагаем, особое место занимает анализ подсистем профессионально важных качеств (ПВК) в типах и видах деятельности, входящих в этот класс. По причине того, что в таком виде деятельности, как субъектно-информационная деятельность, предметом исследования является информация, изменяется не только состав ПВК, но и их структуры. Происходит трансформация качественного и количественного состава ПВК, которая осуществляется инвертированным способом. Так, наблюдается снижение ПВК в субъектно-информационной деятельности, так как работа с компьютерами предполагает нивелирование индивидуальных качеств личности. Подобные тенденции, по всей видимости, могут иметь место и в учебной деятельности, осуществляемой с использованием ее дистанционных форм. Однако важно учитывать, что в этом случае речь идет уже не о ПВК, а об учебно-важных качествах (УВК). Вполне вероятно, что их качественные и количественные параметры (общее число УВК, базовые и ведущие УВК, характеристика связей в подсистемах УВК) будут значительно отличаться от аналогичных, но реализуемых в рамках традиционных форм обучения. Более того, в состав ПВК и УВК могут входить отдельные параметры метакогнитивной сферы личности, что, в частности, было отмечено нами в работе [5].

На заключительном этапе нашего исследования с целью определения степени гомогенности – гетерогенности матриц интеркорреляций был использован метод экспресс- χ^2 . Этот метод позволяет определить, являются ли полученные матрицы и структурограммы различными лишь «в мере» – количественно (являются гомогенными) или они выступают качественно различными (являются гетерогенными). В результате были получены данные, свидетельствующие о наличии значимых различий между всеми структурами метакогнитивных параметров, поскольку статистически незначимыми (при $\alpha = 0,05$) являются выявленные коэффициенты корреляции между ранговыми распределениями метакогнитивных параметров в матрицах по их структурным «весам» [3; 5]. Отметим, что сравниваемые матрицы для каждой из трех групп испытуемых являются гетерогенными (качественно различными), что указывает на наличие не только количественных изменений, но и качественной перестройки структур параметров метакогнитивной сферы лично-



сти. В этой связи важно констатировать, что это принципиально различные, гетерогенные структуры. Полученный результат может, как мы полагаем, быть объяснен, главным образом, закономерными различиями в характере изучаемого на каждом из этапов обучения материала, особенностями учебного процесса, спецификой подготовки по отдельным представленным в работе направлениям. Вместе с тем такие различия обусловлены и исключительно фактической стороной – обучение различным специальностям требует формирования и использования также различных метакогнитивных стратегий, умений, навыков и т. д.

Выводы. Таким образом, может быть эксплицирована одна из главных проблем всей метакогнитивной психологии на современном этапе ее развития, заключающаяся в выявлении механизмов становления метакогнитивных стратегий в контексте ознакомления с учебным материалом учащимися различных направлений подготовки, разных этапов обучения. Подводя общий итог проведенному исследованию, необходимо констатировать, что оно в значительной мере способствовало установлению специфических закономерностей организации метакогнитивной сферы личности учащихся старших классов различных направлений подготовки. Одновременно с этим полученные результаты позволили установить факт закономерной динамики изменения всей метакогнитивной сферы при переходе от одного этапа обучения к другому.

В качестве основных выводов исследования целесообразно представить следующие.

1. Существуют различия в структурной организации основных параметров метакогнитивной сферы обучающихся старших классов отдельных специальностей в рамках реализации программ дистанционного обучения.

2. Степень структурной организации метакогнитивных параметров у учащихся значимо увеличивается на каждом последующем этапе обучения, что в целом свидетельствует о наличии общей закономерной динамики изменения метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности в старших классах.

3. Различия в степени организованности структур основных параметров метакогнитивной сферы личности учащихся отдельных этапов обучения и направлений подготовки обусловлены, главным образом, особенностями образовательного процесса, реализуемого с использованием дистанционных форм, а также спецификой содержания изучаемого материала в рамках каждого из направлений.

Список литературы

1. Карпов А. А. Дифференциальные аспекты структурной организации метакогнитивных качеств личности учащихся высших учебных заведений [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 4. С. 218–223. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29948056> (дата обращения: 29.06.2022).

2. Карпов А. А. Новые методики исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности: учебное пособие. М.: Изд-во МПСУ, 2019. 115 с.

3. Карпов А. А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности: монография. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2014. 272 с.

4. Карпов А. А. Подходы к формированию метакогнитивных стратегий учащихся различных специальностей // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы международной заочной научно-практической конференции / под ред. Е. В. Карповой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. С. 26–27.



5. *Карпов А. А.* Теория и практика психологического анализа деятельности. Ярославль: Филигрань, 2021. 316 с.
6. *Карпов А. А., Карпов А. В.* Введение в метакогнитивную психологию: учебное пособие. М.: Изд-во МПСУ, 2015. 512 с.
7. *Карпов А. В.* Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса (статья первая) [Электронный ресурс] // Ярославский психологический вестник. 2021. № 3 (51). С. 48–63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47296738> (дата обращения: 29.06.2022).
8. *Карпов А. В., Скитяева И. М.* Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 325 с.
9. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности: монография / под науч. ред. М. М. Кашапова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2012. 428 с.
10. *Савин Е. Ю., Смирнова Т. А.* Методика оценки метакогнитивных знаний младших подростков: конструирование и апробация [Электронный ресурс] // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Калуга, 20–21 мая 2016 г.). Калуга: Эйдос, 2016. С. 66–74. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26318818> (дата обращения: 29.06.2022).
11. *Amini D., Anhari M. H., Ghasemzadeh A.* Modeling the Relationship Between Metacognitive Strategy Awareness, Self-Regulation and Reading Proficiency of Iranian EFL Learners // Cogent Education. 2020. Vol. 7, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1787018>
12. *Baker L., Beall L. C.* Metacognitive Processes and Reading Comprehension // The Handbook of Research on Reading Comprehension / Edited by S. E. Israel, G. G. Duffy. New York: Routledge, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315759609>
13. *Bruckermann T., Aschermann E., Bresges A., Schlüter K.* Metacognitive and Multimedia Support of Experiments in Inquiry Learning for Science Teacher Preparation // International Journal of Science Education. 2017. Vol. 39, Issue 6. Pp. 701–722. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1301691>
14. *Butzbach M., Fuermaier A. B. M., Aschenbrenner S., Weisbrod M., Tucha L., Tucha O.* Metacognition, Psychopathology and Daily Functioning in Adult ADHD // Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology. 2021. Vol. 43, Issue 4. Pp. 384–398. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803395.2021.1940104>
15. *Flavell J. H.* Metacognitive Aspects of Problem Solving // The Nature of Intelligence. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1976. Pp. 231–235.
16. *Metcalfe J., Eich T. S., Castel A. D.* Metacognition of Agency across the Lifespan // Cognition. 2010. Vol. 116, Issue 2. Pp. 267–282. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.05.009>
17. *Metcalfe J., Kornell N., Son L. K.* A Cognitive-Science Based Programme to Enhance Study Efficacy in a High and Low Risk Setting // European Journal of Cognitive Psychology. 2007. Vol. 19, Issue 4–5. Pp. 743–768. DOI: <https://doi.org/10.1080/09541440701326063>
18. *Murray J. W.* Higher-Order Thinking and Metacognition in the First-year Core-education Classroom: A Case Study in the Use of Color-Coded Drafts // Open Review of Educational Research. 2014. Vol. 1, Issue 1. Pp. 56–69. DOI: <https://doi.org/10.1080/23265507.2014.964297>
19. *Soto Ch., Gutiérrez de Blume A. P., Jacovina M., McNamara D., Benson N., Riffo B., Kruk R.* Reading Comprehension and Metacognition: The Importance of Inferential Skills // Cogent Education. 2019. Vol. 6, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>
20. *Wang C.-Yu.* Scaffolding Middle School Students' Construction of Scientific Explanations: Comparing a Cognitive Versus a Metacognitive Evaluation Approach // International Journal of Science Education. 2015. Vol. 37, Issue 2. Pp. 237–271. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.979378>



References

1. Karpov A. A. Differential Aspects of the Structural Organization of Metacognitive Qualities of the Personality of Students of Higher Educational Institutions [Electronic resource]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 4, pp. 218–223. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29948056> (date of access: 29.06.2022). (In Russian)
2. Karpov A. A. *New Methods for the Study of Metacognitive Regulation of Managerial Activity*: Textbook. Moscow: Publishing House Moscow Psychological and Social University, 2019, 115 p. (In Russian)
3. Karpov A. A. *General Abilities in the Structure of Metacognitive Qualities of Personality*: monograph. Yaroslavl: Publishing House Yaroslavl State University, 2014, 272 p. (In Russian)
4. Karpov A. A. Approaches to the Formation of Metacognitive Strategies for Students of Various Specialties. *Actual Problems of Psychology and Pedagogy in Modern Education: Materials of the International Correspondence Scientific and Practical Conference* / ed. E. V. Karpova. Yaroslavl: Publishing House Yaroslavl State Pedagogical University, 2018, pp. 26–27. (In Russian)
5. Karpov A. A. *Theory and Practice of Psychological Analysis of Activity*. Yaroslavl: Filigran' Publ., 2021, 316 p. (In Russian)
6. Karpov A. A., Karpov A. V. *Introduction to Metacognitive Psychology*: Textbook. Moscow: Publishing House Moscow Psychological and Social University, 2015, 512 p. (In Russian)
7. Karpov A. V. Methodological Foundations of the Psychological Analysis of the Activity of the Subject-Information Class (Article One) [Electronic resource]. *Yaroslavl Psychological Bulletin*, 2021, no. 3 (51), pp. 48–63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47296738> (date of access: 29.06.2022). (In Russian)
8. Karpov A. V., Skityaeva I. M. *Psychology of Metacognitive Processes of Personality*. Moscow: Publishing House Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2005, 325 p. (In Russian)
9. *Metacognitive Foundations of Conflict Competence*: monograph / ed. M. M. Kashapov. Yaroslavl: Publishing House Yaroslavl State University, 2012, 428 p. (In Russian)
10. Savin E. Yu., Smirnova T. A. Methods for Assessing the Metacognitive Knowledge of Younger Adolescents: Design and Testing [Electronic resource]. *Personality, Intelligence, Metacognition: Research Approaches and Educational Practices: Materials of the I All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation* (Kaluga, May 20–21, 2016). Kaluga: Eidos Publ., 2016, pp. 66–74. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26318818> (date of access: 29.06.2022). (In Russian)
11. Amini D., Anhari M. H., Ghasemzadeh A. Modeling the Relationship Between Metacognitive Strategy Awareness, Self-Regulation and Reading Proficiency of Iranian EFL Learners. *Cogent Education*, 2020, vol. 7, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1787018>
12. Baker L., Beall L. C. Metacognitive Processes and Reading Comprehension. *The Handbook of Research on Reading Comprehension* / Edited by S. E. Israel, G. G. Duffy. New York: Routledge, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315759609>
13. Bruckermann T., Aschermann E., Bresges A., Schlüter K. Metacognitive and Multimedia Support of Experiments in Inquiry Learning for Science Teacher Preparation. *International Journal of Science Education*, 2017, vol. 39, issue 6, pp. 701–722. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1301691>
14. Butzbach M., Fuermaier A. B. M., Aschenbrenner S., Weisbrod M., Tucha L., Tucha O. Metacognition, Psychopathology and Daily Functioning in Adult ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 2021, vol. 43, issue 4, pp. 384–398. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803395.2021.1940104>



15. Flavell J. H. *Metacognitive Aspects of Problem Solving. The Nature of Intelligence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1976, pp. 231–235.

16. Metcalfe J., Eich T. S., Castel A. D. Metacognition of Agency across the Lifespan. *Cognition*, 2010, vol. 116, issue 2, pp. 267–282. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.05.009>

17. Metcalfe J., Kornell N., Son L. K. A Cognitive-Science Based Programme to Enhance Study Efficacy in a High and Low Risk Setting. *European Journal of Cognitive Psychology*, 2007, vol. 19, issue 4–5, pp. 743–768. DOI: <https://doi.org/10.1080/09541440701326063>

18. Murray J. W. Higher-Order Thinking and Metacognition in the First-year Core-education Classroom: A Case Study in the Use of Color-Coded Drafts. *Open Review of Educational Research*, 2014, vol. 1, issue 1, pp. 56–69. DOI: <https://doi.org/10.1080/23265507.2014.964297>

19. Soto Ch., Gutiérrez de Blume A. P., Jacovina M., McNamara D., Benson N., Riffo B., Kruk R. Reading comprehension and Metacognition: The Importance of Inferential Skills. *Cogent Education*, 2019, vol. 6, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>

20. Wang C.-Yu. Scaffolding Middle School Students' Construction of Scientific Explanations: Comparing a Cognitive Versus a Metacognitive Evaluation Approach. *International Journal of Science Education*, 2015, vol. 37, issue 2, pp. 237–271. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.979378>

Информация об авторе

А. А. Карпов – доктор психологических наук, профессор Российской академии образования, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии.

Information about the Author

Alexander A. Karpov – Doctor of Psychological Sciences, Professor of Russian Academy of Education, Professor of the Department of Labor Psychology and Organizational Psychology.

Поступила: 01.07.2022

Одобрена после рецензирования: 13.09.2022

Принята к публикации: 26.09.2022

Received: 01.07.2022

Approved after peer review: 13.09.2022

Accepted for publication: 26.09.2022



Влияние ценностно-смысловых ориентаций подростков на их профессиональное самоопределение в эпоху цифровизации

Шамшикова Ольга Александровна¹, Ермолова Екатерина Олеговна², Яковлева Анастасия Вячеславовна³

^{1,2,3} *Новосибирский государственный педагогический университет*

¹*Новосибирск, Россия, shamol56@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3551-0444>*

²*Новосибирск, Россия, shamka05@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1636-1527>*

³*Новосибирск, Россия, yakovlevaav88@gmail.com*

Аннотация. В статье рассматривается понятие ценностей и значимость выстраиваемой человеком индивидуальной иерархической структуры ценностей. Отдельно отмечаются предпосылки, приведшие к кардинальным изменениям в структуре общественных ценностей в России за два последних поколения. Описываются особенности формирования ценностно-смысловых ориентаций подростков эпохи цифровизации, а также то влияние, которое оказывает структура ценностей подростков на их профессиональное самоопределение. Приведенные в статье данные ранее опубликованных исследований, связанных с изучением структуры ценностей подростков, стали отправной точкой в сравнительном анализе изменений, произошедших в структуре ценностей подростков с 2000-х гг. Исследование, проведенное в 2022 г. среди 70 подростков 14–16 лет с помощью опросника Ш. Шварца, позволило сделать выводы, что новое поколение подростков в своей структуре ценностей отдает лидирующую позицию ценностям группы «Открытость к изменениям» на нормативном уровне и уровне индивидуальных приоритетов, а консервативные и секулярно-рациональные ценности смещены на вторую позицию. Также отмечаются зоны рисков интернет-пространства для ценностно-смысловой системы подростков, их мировосприятия и вызванная этими рисками необходимость работы по нравственно-духовному развитию подростков.

Ключевые слова: структура ценностей, иерархия ценностей, профессиональное самоопределение, подросток, молодежь, цифровизация.

Для цитирования: Шамшикова О. А., Ермолова Е. О., Яковлева А. В. Влияние ценностно-смысловых ориентаций подростков на их профессиональное самоопределение в эпоху цифровизации // СМАЛЬТА. 2022. № 3. С. 50–61. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2203.05>



Influence of Teenager's Value-Semantic Orientations on their Professional Self-Determination in the Age of Digitalization

Olga A. Shamshikova¹, Ekaterina O. Ermolova², Anastasiya V. Yakovleva³

^{1,2,3}Novosibirsk State Pedagogical University

¹Novosibirsk, Russia, shamol56@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3551-0444>

²Novosibirsk, Russia, shamka05@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1636-1527>

³Novosibirsk, Russia, yakovlevaav88@gmail.com

Abstract. The article deals with the concept of values and the significance of the individual hierarchical structure of human values. The prerequisites for cardinal changes in the structure of social values in Russia over the past two generations are noted. The features of the formation of value-semantic orientations of adolescents in the age of digitalization are described, as well as the influence that the value structure of these adolescents has on their professional self-determination. The data presented in the article from previously published studies related to the study of the structure of adolescents' values became the starting point in a comparative analysis of the changes that have occurred in the structure of adolescents' values since the 2000s. A study conducted in 2022 among 70 adolescents aged 14–16 using the S. Schwartz questionnaire led to the conclusion that the new generation of adolescents in their value structure gives a leading position to the values of the “Openness to Change” group at the normative level and the level of individual priorities, and conservative values take the second position. In addition, the risk zones of the Internet space for the value-semantic system of adolescents, their worldview and the need to work with the moral and spiritual development of adolescents caused by these risks are noted.

Keywords: value system, hierarchy of values, professional self-determination, teenager, youth, digitalization.

For Citation: Shamshikova O. A., Ermolova E. O., Yakovleva A. V. Influence of Teenager's Value-Semantic Orientations on their Professional Self-Determination in the Age of Digitalization. *SMALTA*, 2022, no. 3, pp. 50–61. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2203.05>

Актуальность. Успешное развитие общества во многом определяется успешной социализацией каждого нового поколения молодежи, не только включением молодежи в экономическую систему страны, но и ее беспроблемной адаптацией в существующих рамках правового поля и культурных норм. «Основную роль в формировании и воспитании личности как члена социального общества играют приоритеты (ценности) человека в целом» [9, с. 277]. Особенно важен процесс передачи традиций и культурных ценностей от старшего поколения младшему. Поскольку именно эти базовые установки, заложенные в человеке в процессе его взросления и воспитания и несущие в себе признаки национальных особенностей, определяют мотивы человека и лежат в основе дальнейшего целеполагания, они же формируют некую сферу культурного единства.

В отечественной психологии понимание ценностей (ценностных ориентаций) раскрывается «...через понятия отношения, отражения, установки» [4, с. 9]. Поскольку значимость (ценностность) проявляется только в субъект-объектных отношениях, следовательно, сущностное содержание ценностей демонстрирует



ценностное отношение человека к миру [6]. Приоритеты являются отражением потребностей человека, и они же выступают мотивами его поступков и действий, т. е. ценности индивида представляют собой цели и способы достижения этих целей одновременно. Как отмечает О. В. Гладкова, ценности «служат руководящими принципами в жизни людей и упорядочены в соответствии с их важностью, которая варьируется от человека к человеку» [2, с. 175]. Следовательно, наибольший интерес в исследовательском ключе вызывают не сами ценности, заложенные в личности, а их особая иерархия.

Ценности в целом как установки и общепринятые культурные нормы поведения являются устойчивыми, однако иерархическая структура ценностей, выступающих в качестве целей и мотивов, постоянно трансформируется в зависимости от возраста и условий внешней среды. И. В. Кушникова, обобщив работы отечественных исследователей, подчеркивает: «Система ценностей формируется поэтапно и приобретает посредством процессов идентификации, интернализации и подкрепления» [5, с. 99].

Одним из наиболее острых периодов, связанных с самоидентификацией и пересмотром системы ценностей, является подростковый возраст. В качестве факторов, оказывающих влияние на формирование новой системы ценностей, выступают семья, группа сверстников и современная социокультурная ситуация [1]. Однако, учитывая глобальные изменения в социокультурной ситуации [13], вызванные сначала трансформацией общественно-экономического строя, а затем наступлением эпохи цифровизации, можно сказать, что сейчас влияние семьи на ценностные ориентации подростков сведено к минимуму. Принцип преемственности ценностей между поколениями был нарушен.

Помимо морально-этической стороны, важность выстраивания правильной системы ценностей у подростков нельзя недооценивать еще и потому, что на ее основе строится весь процесс профессионального самоопределения будущих специалистов. Согласно установленной рядом ученых (В. С. Мухина [7], Д. Б. Эльконин [12] и др.) возрастной периодизации развития в младшем подростковом возрасте (11–13 лет) начинается процесс формирования профессиональных интересов, которые связаны с эмоционально окрашенным восприятием или практико-познавательным опытом в тех или иных профессиях. В старшем подростковом возрасте (13–15 лет) интенсивно развивающееся самосознание начинает соотносить себя с различными профессиями. Подросток как бы примеряет на себя «профессиональный образ» и оценивает, насколько он ему подходит. Выбрав наиболее подходящую профессию, подросток генерирует внутренние профессионально ориентированные мотивы учения. Однако эта теория могла быть приближена к реальности в советское время, когда, к примеру, существовал указ «Об усилении борьбы с лицами (бездельниками, тунеядцами, паразитами), уклоняющимися от общественно-полезного труда и ведущими антиобщественный паразитический образ жизни» (1961). В этот период государство брало на себя обязательство обеспечить каждого работой, а граждане принимали обязательство трудиться на благо общества. Благодаря этой устойчивой общественной системе ценностей, основанной на ценности трудовой деятельности и уважении к труду, которые усваивались каждым школьником с детства на бессознательном уровне, профессиональные предпочтения и в последующем профессиональное самоопределение формировались у подростков окончательно до выпуска из школы практически без внешней стимуляции этого процесса.



Значительные изменения в жизненном укладе страны, начавшиеся еще в период перестройки, и окончательное разрушение государственной системы в 1990-е гг. полностью сломало существовавшую около 70 лет систему общественных ценностей. Прежняя ценность труда начала постепенно замещаться на ценность денег, которые могли и не выступать равнозначным эквивалентом человеческого труда. Вспомним, например, слоган МММ: «Я не халявщик. Я партнер!» Он наглядно демонстрирует, как оказывалось влияние на мировоззрение людей постсоветского пространства. Их буквально убеждали, что можно получать деньги не работая и это теперь не осуждается обществом. Именно таким образом год за годом для общества стало важным не то, что человек работает, а то на сколько широки его финансовые возможности.

Также под влиянием капиталистической модели экономики человек из покупателя превратился в потребителя. Если главной ценностью выступают деньги, то ценность человека, его значимость определяется тем, что он может приобрести. Именно это культурное общественное наследие впитали в себя дети 1990-х гг., которые и составили первую волну подростков, столкнувшихся со всем спектром проблемного поля профессионального самоопределения в начале 2000-х гг. Так как изменившаяся система общественных ценностей оказала влияние и на их личностное самоопределение, то и выбор профессии стал для них уже трудно выполнимой задачей. В условиях личностной неопределенности проявление внутренне обоснованных профессиональных интересов маловероятно. В это же время изменилась и вся образовательная система выпускных экзаменов. Помимо этого, все еще нестабильная экономическая ситуация в стране (отсутствие работы для трудоспособного населения) и процесс глобализации (влияние мировых кризисов) усложнили процесс профессионального самоопределения еще больше.

С позиции подростка 2000-х гг. мы видим, что:

- школьное обучение направляется не на осознанное освоение материала, а на заучивание. Открытые вопросы в контрольных заменяются на тестирование с вариантами ответов. Процесс обучения сводится к тренировке навыков;
- целью каждого взрослого является не просто наличие работы, а высокая зарплата. При этом его личный статус определяется стоимостью окружающих его вещей;
- не все высокообразованные люди могут найти себе работу по специальности, поэтому вынуждены соглашаться на менее квалифицированный и низкооплачиваемый труд. В связи с этим среди молодежи начинает снижаться ценность образования. Но пока еще сохраняется постулат, что нужно учиться, чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда.

На основании исследования, проведенного учеными Института социологии РАН в 2011 г., в том числе и среди молодежи 18–25 лет [8], т. е. подростков 2000-х гг., можно сделать ряд выводов о сформированных у них системах ценностей. В число важных ценностей-целей образование входит у 17 % жителей Москвы и у 57,4 % жителей остальных регионов. Что касается работы, то следует отметить, что респонденты разделяли работу на две категории: работа «как любимое дело» и работа «как карьера». Согласно жизненным приоритетам респонденты были распределены на «обывателей», «карьеристов» и «максималистов». «Обыватели» составили 19 % опрошенных. Они ориентированы на достижения успеха в семейной жизни, планируют жить не хуже других, иметь надежных друзей и честно прожить жизнь. «Карьеристы» составили 35 % из опрошенных. Помимо свойственных «обывателям» жизненных устремле-



ний, они нацелены на получение хорошего образования, престижной и интересной работы, построение карьеры, путешествия в разные страны и приобретение отдельной жилплощади. И остальные 46 % опрошенных были отнесены к категории «максималисты». К их списку жизненных целей, помимо того, что обозначали «карьеристы», добавились стремление организовать собственный бизнес, быть богатым, попасть в круг нужных людей и при этом иметь много свободного времени.

По результатам исследования были сделаны выводы, что «максималисты» более приспособлены к современным реалиям, стремятся достичь благополучия (накопление богатства и высокий статус), выстраивают социальные контакты по принципу полезности людей, лояльны к неправомерным и асоциальным практикам, основанным на корысти, готовы действовать в ущерб другим для достижения собственных целей, а значит они более успешны. Таким образом, можно проследить смещение акцента ценностно-смысловой сферы поколения подростков 2000-х гг. на удовлетворение индивидуальных потребностей.

Следующая волна, как отмечалось ранее, повлекшая изменения в ценностной системе нового поколения подростков, связана с расцветом эпохи цифровизации. Дети 2000-х гг. – современные подростки, активные пользователи интернета, а значит на формирование их ценностно-смысловой сферы оказывало влияние уже не отдельно взятое государство, а весь мир. Таким образом, можно сделать вывод, что система ценностей подростков, «воспитанных» интернетом, уже не содержит национальной уникальности. У современной молодежи появляются «...устойчивые тенденции прагматического мышления...», формируется мировоззрение потребления [11, с. 52].

Исследование, проведенное Е. Б. Пучкой, Л. В. Темновой и др. [10] в 2018 г. среди подростков трех общеобразовательных учреждений Москвы по опроснику Ш. Шварца, показало, что среди доминирующих ценностей опрошенных подростков на нормативном уровне выделяются «Универсализм», «Конформность» и «Доброта», а на индивидуальном уровне – «Универсализм», «Традиции» и «Безопасность». Из этого были сделаны выводы, что и на нормативном, и на индивидуальном уровнях подростки, прошедшие опрос, стремятся выстраивать хорошие отношения с окружающими, проявляют терпимость, а также среди основных ценностей присутствует сохранение традиций. Более раннее исследование Ю. В. Зинькиной и др. [3] также подтверждает, что для жителей России, относящихся к восточно-европейскому типу, характерно преобладание консерватизма и ценностей достижения. Однако влияние интернета на молодежь усиливается с каждым годом, а также снижается возраст начала активного пользования интернетом, и для оценки того, насколько сильно могли измениться ценностно-смысловые ориентиры подростков за это время, было проведено наше исследование.

Методология (материалы и методы). Психодиагностическое обследование было проведено на выборке современных подростков, являющихся представителями новой эпохи цифровизации, в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 35» г. Улан-Удэ на условиях добровольности и при согласии родителей. Выборка составила 70 человек в возрасте 14–16 лет. Большую часть выборки составили девушки, на долю которых пришлось 75 %. А доля юношей, соответственно, составила 25 %. Период проведения исследования – апрель–май 2022 г.

Психодиагностика ценностных ориентаций подростков осуществлялась по опроснику Ш. Шварца. Согласно его методике 57 различных ценностей сгруппи-



рованы в 10 мотивационных типов, которые объединены в 4 группы по принципу общей целенаправленности: ценности, выражающие консерватизм или сохранение (конформность, традиция, безопасность); ценности открытости к изменениям (гедонизм, стимуляция, самостоятельность); ценности самотрансцендентности (универсализм и доброта); ценности самовозвышения (гедонизм, достижения, власть). Гедонистический тип ценностей включен сразу в два блока, поскольку содержит элементы открытости к изменениям и самовозвышения [4].

По мнению Ш. Шварца, структура ценностей человека выстраивается на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов, общекультурных установок и на уровне индивидуальных приоритетов. При этом первый уровень более стабилен и является выражением жизненных принципов, которые определяют поведение человека. А второй уровень в наибольшей степени зависит от внешней среды (сюда можно отнести и влияние референтной группы). При этом нормативные идеалы современных подростков также формируются в условиях цифровизации, начиная с раннего возраста, поэтому особая структура ценностей, присущая определенной нации, у них может быть слабо выражена. С учетом особенностей подросткового возраста, а именно приоритетная значимость взаимоотношений со сверстниками и, как следствие, зависимость от их мнения, отметим, что на структуру ценностей индивидуального уровня значительное влияние оказывает именно референтная группа сверстников, являющихся такими же активными пользователями интернет-пространства. Поэтому в рамках исследования гипотезой выступило предположение, что у подростков эпохи цифровизации не существует значительных расхождений между структурой ценностей на уровне нормативных идеалов и на уровне личных приоритетов, сформированных под влиянием цифровой глобализации. Задачами исследования являлись поиск доминирующих ценностей всех подростков, принявших участие в исследовании, и сравнение ценностных ориентаций подростков разных возрастных групп между собой.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ структуры ценностей подростков показал, что по всей выборке на уровне нормативных идеалов лидирующие позиции занимают «Гедонизм», «Самостоятельность» и «Безопасность» (табл. 1). На уровне личных приоритетов лидирующие позиции в структуре ценностей подростков занимают «Безопасность», «Самостоятельность» и «Власть» (табл. 2). Таким образом, на двух этих уровнях второе место по рангу занимает «Самостоятельность», которая выражает потребность подростков к независимости и автономности. Если же проанализировать сходства структур ценностей на двух уровнях отдельно среди восьмых классов, то общими доминирующими ценностями будут «Самостоятельность» и «Безопасность» (табл. 1 и 2). Среди девятых классов – «Самостоятельность» и «Доброта» (табл. 1 и 2). А среди десятых классов три ведущие ценности на уровне нормативных идеалов вообще не имеют совпадений среди трех ведущих ценностей на уровне личных приоритетов, т. е. присутствуют значительные расхождения между двумя структурами ценностей.



Ранговые значения типов ценностей на уровне нормативных идеалов

Типы ценностей	Ранговые значения типов ценностей				
	Группы ценностей	8 класс	9 класс	10 класс	По всей выборке в целом
Конформность	Сохранение	6	7	3	6
Традиции	Сохранение	10	8	10	10
Доброта	Самотрансцендентность	4	3	6	4
Универсализм	Самотрансцендентность	5	6	7	7
Самостоятельность	Открытость к изменениям	3	2	5	2
Стимуляция	Открытость к изменениям	8	10	9	9
Гедонизм	Открытость к изменениям и самоутверждение	1	1	2	1
Достижения	Самоутверждение	7	4	1	5
Власть	Самоутверждение	9	9	8	8
Безопасность	Сохранение	2	5	4	3

Таблица 2

Ранговые значения типов ценностей на уровне личных приоритетов

Типы ценностей	Ранговые значения типов ценностей				
	Группы ценностей	8 класс	9 класс	10 класс	По всей выборке в целом
Конформность	Сохранение	3	4	6	5
Традиции	Сохранение	9	10	8	10
Доброта	Самотрансцендентность	8	2	9	7
Универсализм	Самотрансцендентность	6	8	7	8
Самостоятельность	Открытость к изменениям	2	3	1	2
Стимуляция	Открытость к изменениям	4	9	5	6
Гедонизм	Открытость к изменениям и Самоутверждение	7	6	4	4
Достижения	Самоутверждение	10	7	10	9
Власть	Самоутверждение	5	5	3	3
Безопасность	Сохранение	1	1	2	1

Анализ ценностных ориентаций подростков по группам ценностей выявил, что среди всей выборки на уровне нормативных идеалов ведущую позицию занимает группа ценностей «Открытость к изменениям», но при этом группа ценностей «Самотрансцендентность», иначе говоря забота об окружающих, отстает лишь на тысячные доли ранговых значений. Тогда как на уровне личных приоритетов подростков также доминирует группа ценностей «Открытость к изменениям», а второе место занимает группа «Сохранение». Сопоставительный анализ нормативного и индивидуального уровней ценностей отдельно по годам обучения подростков не столь однозначен. Среди учащихся восьмых классов на нормативном уровне до-



минируют группы ценностей «Открытость к изменениям» и «Самотрансцендентность». А на уровне личных приоритетов – «Сохранение» и «Открытость к изменениям». Учащиеся девятых классов на нормативном и личностном уровне одинаково выделяют группу ценностей «Самотрансцендентность» и «Открытость к изменениям». Группа ценностей «Открытость к изменениям» занимает доминирующую позицию и среди учащихся десятых классов на обоих уровнях. Среди десятиклассников различаются лишь группы ценностей, занимающих вторую позицию, так на нормативном уровне – это группа «Самоутверждение», а на уровне личных приоритетов – «Сохранение».

Таким образом, среди опрошенных подростков в структуре их ценностей вторую позицию в тройке лидирующих ценностей занимает «Самостоятельность», а также присутствует «Безопасность». Следует отметить, что среди нормативных идеалов доминирующую позицию в структуре ценностей всех опрошенных подростков занимает «Гедонизм», а среди личных приоритетов – «Безопасность». Можно сделать вывод, что ценности, представляющие собой национальные особенности нашего региона («Доброта», «Универсализм», «Конформность», «Традиции»), у современных подростков уже не являются определяющими в процессе формирования личности. А лидирующую позицию как на нормативном, так и на личностном уровнях занимает группа ценностей «Открытость к изменениям», включающая ценности «Самостоятельность», «Гедонизм» и «Стимуляция», более свойственные складу личности западноевропейского человека. Консервативные и секулярно-рациональные ценности все еще занимают значимое место в структуре ценностей подростков на обоих уровнях, но в большинстве случаев они уступают лидирующую позицию ценностям, относящимся к группе «Открытость к изменениям».

Помимо нарушения процесса преемственности ценностей и утраты особенностей их иерархической структуры, свойственной восточно-европейскому обществу, существует и более серьезная угроза, связанная с чрезмерным погружением подростков в интернет-пространство. Активная цифровизация и снижение интереса современных родителей к процессу воспитания детей, а также перекладывание части этих обязанностей на смартфоны и компьютеры вносит значительные изменения в формирующееся мировоззрение нового поколения подростков.

Современный подросток уже иначе воспринимает значение труда и усилий как таковых. Технологии достаточно хорошо развиты, поэтому не обязательно запоминать большие объемы информации, все хранится в телефоне или облаке. Найти готовые ответы на вопросы можно путем нескольких нажатий кнопок. Отсутствует явная необходимость в посещении библиотек и штудировании книг. Обучение в школе или вузе может быть дистанционным, а работа – удаленной. Найти друзей можно в социальных сетях и встречаться с ними только онлайн. Тоже касается и романтических отношений, в которых обязательно присутствует телефон. Подростки, даже живущие рядом, чаще общаются по видеосвязи, чем лицом к лицу. У каждого подростка обязательно существует один или несколько виртуальных образов-Я, которым уделяется повышенное внимание, так как самооценка теперь выстраивается с опорой не столько на мнение ближайшего окружения сверстников, сколько на количество лайков и комментариев от подписчиков (которые могут быть абсолютно незнакомыми людьми разных возрастных категорий). Современные школьники могут даже зарабатывать больше, чем их родители, например с помощью интернет-стримов с донатами, на продаже товаров собственного изготовления или с помо-



щью рекламы на известном аккаунте. При этом наиболее популярным направлением в интернете является треш-контент, пропагандирующий употребление алкоголя, использование ненормативной лексики, безнаказанность за противоправное поведение.

Заключение. Из всего этого можно сделать неутешительный вывод, что у современного подростка высокий риск формирования субъективного, но устойчивого мировосприятия, что обучение, как и трудовая деятельность, могут осуществляться без усилий. Профессию можно осваивать не несколько лет, а пройти 2–3-месячные курсы. Достичь же популярности возможно не благодаря упорной работе над собой (идеальной внешности или годами оттачиваемым талантам и навыкам), а создав интересный виртуальный образ, и уже благодаря этому образу обеспечить свою финансовую стабильность. Во всех этих случаях отсутствует главное слово – труд. А значит и все, что с ним связано: профессиональное самоопределение, самореализация и т. д.

Разумеется, полностью исключить негативное влияние интернета на молодежь невозможно, так как он сейчас представлен практически во всех сферах жизни подростка, начиная с обучения и заканчивая досугом и общением со сверстниками. Но при должном подходе в этом и нет необходимости, так как ресурсы интернета обладают колоссальным положительным потенциалом, если пользователь способен отфильтровывать воспринимаемую информацию. По своей сути современная молодежь лучше приспособлена к существующим экономико-политическим реалиям, она более толерантна к изменениям. Однако главной задачей старшего поколения должно стать фокусирование стремлений подростков к автономности и самоутверждению на духовном саморазвитии прежде всего, т. е. на внутреннем взрослении, а не на достижении номинальной внешней независимости.

Список источников

1. *Воронкова Л. В.* Факторы формирования ценностных ориентаций подростков [Электронный ресурс] // Проблемы личности в современном мире: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции (Орел, 30 марта 2017 г.). Орел: Изд-во ОГУ им. И. С. Тургенева, 2017. С. 90–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29293168> (дата обращения: 25.06.2022).
2. *Гладкова О. В.* Мотивы и ценности в системе профессионального самоопределения [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2022. № 2 (397). С. 175–178. URL: <https://moluch.ru/archive/397/87771/> (дата обращения: 25.06.2022).
3. *Зинькина Ю. В., Слинко Е. В., Быканова Д. А., Кортаев А. В.* Динамика ценностей и модернизация: опыт количественного анализа [Электронный ресурс] // Журнал социологии и социальной антропологии. 2018. Т. 21, № 1. С. 44–72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35005434> (дата обращения: 25.06.2022).
4. *Карандашев В. Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
5. *Кушникова И. В., Курочкина И. А.* Значение роли педагога в формировании системы ценностных ориентаций в подростковом и юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Прикладная психология. Психолог в системе образования: материалы II Региональной научно-практической конференции для практикующих психологов, молодых ученых и студентов (Екатеринбург, 21–23 ноября 2008 г.). Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2008. С. 96–101. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/24801> (дата обращения 25.06.2022).



6. Медведева Г. П. Этические основы социальной работы: учебник и практикум для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2019. 443 с.
7. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник. М.: Академия, 2006. 608 с.
8. Назаров З. И. Проблемы образовательного и профессионально-трудового самоопределения российской молодежи в социальном контексте современности [Электронный ресурс] // Инновационная наука. 2015. Т. 2, № 6 (6). С. 257–261. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23617166> (дата обращения: 25.06.2022).
9. Пирмагомедова Э. А., Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С. Психологические методы, приемы и диагностика элементов формирования общечеловеческого и национально-го в системе ценностей подростка [Электронный ресурс] // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 5 (158). С. 274–291. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44952790> (дата обращения: 25.06.2022).
10. Пучкова Е. Б., Темнова Л. В., Сорокоумова Е. А., Курносова М. Г. Взаимосвязь ценностей и карьерных ориентаций современных подростков [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 5. С. 27–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41244119> (дата обращения: 25.06.2022).
11. Чвякин В. А., Поснова М. В., Ивановская И. И. Развитие науки в эпоху цифровизации: проблемы, тенденции, прогнозы. Петрозаводск: Новая Наука, 2019. 250 с.
12. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: детская и педагогическая психология. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
13. Шамшикова Е. О., Соколов С. Е. Ценности и ценностные ориентации личности в диапазоне ее нарциссических проявлений // Социокультурные проблемы современного человека: материалы III Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 22–26 апреля 2008 г.) / под ред. О. А. Шамшиковой, Н. Я. Большуновой. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. С. 468–479.

References

1. Voronkova L. V. Factors in the Formation of Value Orientations of Adolescents [Electronic resource]. *Personality Problems in the Modern World: Collection of Scientific Papers Based on the Results of the International Scientific and Practical Conference* (Orel, March 30, 2017). Orel: Publishing House Oryol State University I. S. Turgenev, 2017, pp. 90–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29293168> (date of access: 25.06.2022). (In Russian)
2. Gladkova O. V. Motives and Values in the System of Professional Self-Determination [Electronic resource]. *Young Scientist*, 2022, no. 2 (397), pp. 175–178. URL: <https://moluch.ru/archive/397/87771/> (date of access: 25.06.2022). (In Russian)
3. Zinkina Yu. V., Slinko E. V., Bykanova D. A., Korotaev A. V. Dynamics of Values and Modernization: Experience of Quantitative Analysis [Electronic resource]. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 2018, vol. 21, issue 1, pp. 44–72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35005434> (date of access: 25.06.2022). (In Russian)
4. Karandashev V. N. *Schwartz's Methodology for Studying Personality Values: Concept and Methodological Guidance*. Saint Petersburg: Rech Publ., 2004, 70 p. (In Russian)
5. Kushnikova I. V., Kurochkina I. A. The Significance of the Role of a Teacher in the Formation of a System of Value Orientations in Adolescence and Youth [Electronic resource]. *Applied Psychology. Psychologist in the Education System: Materials of the II Regional Scientific and Practical Conference for Practicing Psychologists, Young Scientists and Students* (Ekaterinburg, November 21–23, 2008). Ekaterinburg: Publishing House Russian State Vocational Pedagogical University, 2008, pp. 96–101. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/24801> (date of access: 25.06.2022). (In Russian)



6. Medvedeva G. P. *Ethical Foundations of Social Work: Textbook and Workshop for Secondary Vocational Education*. Moscow: Yurait Publ., 2019, 443 p. (In Russian)

7. Mukhina V. S. *Developmental Psychology. Phenomenology of Development: Textbook*. Moscow: Academiya Publ., 2006, 608 p. (In Russian)

8. Nazarov Z. I. Problems of Educational and Vocational Self-Determination of Russian youth in the Social Context of Modernity [Electronic resource]. *Innovative Science*, 2015, vol. 2, issue 6 (6), pp. 257–261. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23617166> (date of access: 25.06.2022). (In Russian)

9. Pirmagomedova E. A., Guseinov R. D., Guseinova I. S. Psychological Methods, Techniques and Diagnostics of the Elements of the Formation of Universal and National in the System of Values of a Teenager [Electronic resource]. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University*, 2020, no. 5 (158), pp. 274–291. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44952790> (date of access: 25.06.2022). (In Russian)

10. Puchkova E. B., Temnova L. V., Sorokoumova E. A., Kurnosova M. G. Relationship Between Values and Career Orientations of Modern Adolescents [Electronic resource]. *Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24, issue 5, pp. 27–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41244119> (date of access: 25.06.2022). (In Russian)

11. Chvyakin V. A., Posnova M. V., Ivanovskaya I. I. *Development of Science in the Era of Digitalization: Problems, Trends, Forecasts*. Petrozavodsk: Novaya nauka Publ., 2019, 250 p. (In Russian)

12. Elkonin D. B. *Selected Psychological Works: Children's and Pedagogical Psychology*. Moscow: Pedagogika Publ., 1989, 560 p. (In Russian)

13. Shamshikova E. O., Sokolov S. E. Values and Value Orientations of a Personality in the Range of its Narcissistic Manifestations. *Sociocultural Problems of a Modern person: Materials of the III International Scientific-practical Conference (Novosibirsk, April 22–26, 2008)* / Edited by O. A. Shamshikova, N. Ya. Bolshunova. Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk State Pedagogical University, 2009, pp. 468–479. (In Russian)

Информация об авторах

О. А. Шамшикова – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и истории психологии.

Е. О. Ермолова – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и истории психологии.

А. М. Яковлева – магистрант факультета психологии.

Information about the Authors

Olga A. Shamshikova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology.

Ekaterina O. Ermolova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology.

Anastasiya V. Yakovleva – Master's Student of Faculty of Psychology.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.



**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflict of interest.**

Поступила: 15.07.2022

Одобрена после рецензирования: 09.09.2022

Принята к публикации: 26.09.2022

Received: 15.07.2022

Approved after peer review: 09.09.2022

Accepted for publication: 26.09.2022



Смальта 2022, № 3

Smalta 2022, no. 3

Обзорная статья

УДК 378+159.91

DOI: 10.15293/2312-1580.2203.06

Психофизиологические предпосылки способностей к овладению иноязычной коммуникативной компетенцией студентами вуза в период функционирования гибридной образовательной среды

Репина Юлия Александровна

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Россия, varfolom3eva.yu@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ феномена гибридной образовательной среды. Приводятся определения дистанционного обучения. Рассматривается история развития дистанционного обучения как в России, так и за рубежом. Представлен краткий обзор применения дистанционных технологий в образовательном процессе. Изучаются психофизиологические особенности восприятия иностранной речи на слух и ее развития в процессе обучения посредством дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, иноязычная коммуникативная компетенция, психоакустические группы, когнитивные функции.

Для цитирования: Репина Ю. Л. Психофизиологические предпосылки способностей к овладению иноязычной коммуникативной компетенцией студентами вуза в период функционирования гибридной образовательной среды // СМАЛЬТА. 2022. № 3. С. 62–71. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2203.06>

Review Article

Psychophysiological Prerequisites to Master Foreign Language Communicative Competence by University Students during the Functioning of a Hybrid Educational Program

Yulia A. Repina

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russia, varfolom3eva.yu@yandex.ru

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the phenomenon of hybrid educational environment. Definitions of distance learning are given. The history of the

© Репина Ю. А., 2022



development of distance learning both in Russia and abroad is noted. A brief overview of the use of distance learning technologies in the educational process is presented. The psychophysiological features of the perception of foreign speech by ear and its development in the learning process through distance educational technologies are considered.

Keywords: distance learning, remote education technologies, foreign language communicative competence, psychoacoustic groups, cognitive functions.

For Citation: Repina Yu. A. Psychophysiological Prerequisites to Master Foreign Language Communicative Competence by University Students during the Functioning of a Hybrid Educational Program. *SMALTA*, 2022, no. 3, pp. 62–71. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2203.06>

В условиях быстро растущей информатизации образовательного процесса актуальной задачей становится совершенствование технических средств для того, чтобы качество образования улучшалось. В настоящее время обучающиеся вынуждены работать с большим объемом информации и учиться применять ее на практике. Эта цель достижима только в случае использования и внедрения информационно-коммуникационных технологий.

Коммуникативное пространство интернета позволяет осуществлять обучение из любой точки нашей планеты с хорошей звуко- и видеопередачей, что может заменять иногда реальное общение преподавателя и обучающегося. Поэтому система образования начинает подстраиваться под обстоятельства, соответственно, меняется и стиль педагогического общения. Возрастает значимость медиа-текстов, сетевых СМИ, блогов и подкастов, которые постепенно приобретают дидактический характер и потенциал.

Применение дистанционных образовательных технологий имеет особое значение в изучении и преподавании иностранных языков. На это влияет ряд факторов, в том числе и психофизиологические особенности. Однако существуют определенные сложности в исследовании детерминант изучения иностранных языков с применением дистанционных образовательных технологий.

Сегодня учеными выделяется несколько понятий дистанционного обучения. Дистанционное обучение – это комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом посредством специализированной информационной образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии. В законе «Об образовании Российской Федерации» под таким видом обучения понимается «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационными технологиями, техническими средствами, а также информационно-коммуникационными сетями, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [18, с. 7].

Интерес к изучению интернета как образовательного ресурса появился во второй половине XX в., а как к площадке для проведения занятий – во время пандемии COVID-19. Историю становления обучения посредством дистанционных технологий можно разделить на три этапа [14].

Начало первого этапа развития относится к 1728 г., когда в бостонской газете появилось объявление о наборе студентов на курсы, задания которых высылались по-



чтой. Уже тогда дистанционное обучение было доступно, так как оно обеспечивало доступ к образованию почти всем слоям населения, независимо от положения в обществе и доходов. Но это не приводило к всеобщему повышению грамотности и образованности в обществе. После нескольких исследований компания *International Correspondence Schools*, которая предоставляла услуги дистанционного образования, сделала вывод, что для успешного получения знаний с помощью дистанционных технологий требуются высокая самомотивация и именно культура получения знаний [14].

Вторым этапом развития этого вида обучения стало основание Открытого университета в Великобритании в 1960-х гг. Данное учебное заведение стало первым в мире университетом дистанционного образования, в котором смогли реализовать комплексный подход к обучению. Интересно, что учебные пособия, теле- и радиопередачи позволяли осуществлять только одностороннее взаимодействие со студентами; очные консультации, переписка и краткосрочные курсы позволяли студентам и преподавателям все так же организовывать двустороннее общение [14].

Началом заключительного этапа в развитии дистанционного обучения исследователи считают широкое распространение персональных компьютеров с графическим интерфейсом, с помощью которых уже можно воспроизводить мультимедиа различных форматов. Можно утверждать, что сегодня качество получения образования посредством дистанционных технологий улучшается с помощью различных интернет-технологий, которые существенно облегчают обучение: на протяжении учебного процесса идет не только обучение, но и активное взаимодействие учителя и школьника, преподавателя и студента [14].

Что касается развития дистанционного обучения в России, то Е. С. Маслакова [13] утверждает, что началом такого вида обучения принято считать 1917 г. Именно тогда в СССР появилась система образования, которая была основана на консультациях. Такая модель подразумевала под собой заочное обучение, при котором студент и преподаватель не видели друг друга. По словам Е. С. Маслаковой, начальный этап работы в дистанционном формате проходил в соответствии со следующими этапами:

- 1) консультация,
- 2) поиск необходимой информации,
- 3) обработка и изучение полученной информации,
- 4) сессия.

После распада СССР развитие дистанционных технологий, которые обеспечивали бы дистанционное обучение, приобрело обратное направление. Это можно объяснить сильными кризисными явлениями в экономической и политической жизни страны. Однако, как отмечает Е. С. Маслакова [13], в 1993 г. в России был открыт филиал Европейской школы корреспондентского обучения (ЕШКО), программа которой позволяла легко, быстро и удаленно изучать английский язык с помощью кассет. Так, с каждым годом в стране продолжалось улучшение системы, которая была направлена на развитие дистанционного обучения.

Таким образом, небольшой исторический экскурс показал, что дистанционное обучение является сегодня максимально доступным практически во всех странах и играет значимую роль благодаря своей открытости и разнообразию форм.

Необходимо отметить, что обучение, реализуемое посредством дистанционных технологий, имеет следующие характеристики.

1. Данный вид обучения не имеет ограничений по возрасту обучающихся.
2. Предоставляет возможность получения образования различного уровня (начальное, высшее, общее, а также дополнительное).



3. Благодаря данному виду обучения и различным методам его осуществления (переписка, интернет, радио- или телевидение) доступными становятся дисциплины, принадлежащие к разным областям научного знания [9].

В настоящее время для реализации дистанционного обучения используется множество технологий. Н. В. Елашкина [8], Н. Д. Гальскова [5] и Л. В. Трофимова [17] выделяют самые популярные технологии для реализации дистанционного обучения.

- Технология кейсов, или кейсовая технология, в основе которой лежит использование кейсов или учебно-методических материалов (текстовых, аудиовизуальных или мультимедийных). Такие материалы предназначены для обучающихся для самостоятельного изучения содержания дисциплины и организации регулярных консультаций у преподавателей.

- Телекоммуникационные технологии, которые основаны на применении интерактивного телевидения. Большинство ученых относят к этой технологии различного рода видеоконференции и виртуальные практические занятия, уроки и т. д.

- Сетевые технологии, позволяющие обучающимся не только использовать телекоммуникацию во время учебного процесса, но и взаимодействовать преподавателям со студентами, учениками с разной степенью интерактивности.

Компьютерные технологии и дистанционное обучение дают уникальную возможность вступать в диалог с реальным партнером, совершенствовать при этом уже приобретенные навыки. Именно необходимость общения вынуждает участников учебного процесса прибегать к различным видеоконференциям, чат-технологиям, к участию в различного рода международных проектах и т. д, что, в свою очередь, формирует умение отстаивать свою точку зрения, находить компромисс со своим собеседником, грамотно приводить аргументы.

Для практической реализации дистанционного обучения в ходе образовательного процесса необходимо организовать учебную деятельность как каждого обучающегося индивидуально, так и группы обучающихся по согласованному графику [6]. В соответствии с графиком необходимо обеспечить каждого обучающегося учебным материалом или организовать общий доступ для всех участников группы. Материалы должны содержать образовательную программу, учебно-методический комплекс (при его наличии в процессе обучения), список дополнительной литературы, который может понадобиться при выполнении тех или иных заданий, упражнения и задания как для самостоятельного выполнения, так и для работы в группах, контрольные вопросы или тесты для самопроверки к практической работе и тесты для итогового контроля [4]. Структура и рациональное отклонение от учебно-методического комплекса могут оказать положительное влияние на освоение образовательной программы. Согласно Е. И. Лагутиной, А. А. Минко, С. Н. Круглову, «...применение электронного обучающего ресурса, включающего в себя четко структурированный и разнообразно представленный теоретический материал, учебно-тренировочные карты и тренажеры, вопросы для самоконтроля и тесты для проверки знаний преподавателем, в сочетании с традиционными технологиями обучения и индивидуальным подходом к обучающимся является залогом получения глубоких теоретических знаний и твердых практических навыков» [10, с. 64].

Следует отметить, что интерес обучающегося играет очень важную роль в обучении с применением дистанционных технологий. Именно он формирует устойчивую направленность на овладение знаниями и навыками. По мнению Е. А. Бароненко, И. А. Орловой и И. А. Скоробенко [4], компьютер – это именно то техническое



средство, которое может способствовать повышению интереса и мотивации обучающихся к учению, потому что с его помощью поиск и обработка информации, учебного материала становится легче и доступнее для самого субъекта учебного процесса. Также можно отметить, что компьютер позволяет создать благоприятную и психологически комфортную атмосферу на занятиях, что немаловажно для самооценки самих обучающихся.

Основу образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий составляет целенаправленная интенсивная самостоятельная и самоконтролируемая работа обучающегося [2].

На основе анализа работ методиста А. Г. Соломатиной [16] и педагогов Н. Д. Гальсковой [5] и Л. В. Трофимовой [17] мы пришли к выводу, что дистанционное обучение с применением дистанционных образовательных технологий (таких как кейсовая технология, сетевая технология и телекоммуникационная технология) позволяет сделать онлайн-обучение не только эффективным, но и интересным.

Согласно ФГОС на занятиях иностранного языка преподаватель формирует, в первую очередь, коммуникативную компетенцию. При проведении занятий по иностранному языку в дистанционном режиме самостоятельная деятельность студентов приобретает острую значимость. В условиях функционирования дистанционной образовательной среды студенты должны самостоятельно овладеть всеми нюансами иноязычной среды, включая лингвострановедческие знания [8].

Человеческая речь – это всегда социальное явление, имеющее двойственный характер, поскольку отражает семиотическую (семантико-синтаксическую) и эмоциональную информацию, и которое касается таких областей, как психология и физиология [7; 20]. Первое позволяет грамотно донести желаемую информацию до аудитории, а второе – понять, с какими эмоциями мы доносим эту информацию и какой посыл мы вкладываем в нее, используя различные речевые обороты, устойчивые фразы и т. д. (злость, усталость, гнев или же радость и умиротворение). Именно поэтому речемыслительный процесс является одним из самых сложных, поскольку он затрагивает все особенности психических процессов, протекающих в головном мозге человека (особенности мышления, памяти, восприятия окружающей реальности) [9].

Рассуждая о природе речи, необходимо отметить, что изучение иностранного языка вызывает трудности, которые заключаются в переносе основных процессов речевосприятия и речепорождения с родного языка на изучаемый иностранный [19]. Обучающийся, который имеет предрасположенность к изучению иностранных языков на психофизиологическом уровне, с самого начала его изучения старается найти сходства с родным языком, поскольку сходства позволяют определить так называемую первичность функционирования речевых единиц, таких как фонема, слово, фраза, предложение и фразовое единство [3; 11].

В процессе самостоятельного изучения отдельных единиц языкового строя у студентов появляется полное представление языковой картины мира, они начинают оперировать культурологическим маркированным материалом и т. д. [15]. Необходимо отметить, что, обогащая свои культурологические знания в процессе изучения иностранного языка, студенты получают дифференцированный языковой опыт, что можно отнести к сложной функциональной и нейродинамической организации головного мозга, который, в свою очередь, и обеспечивает детерминативную функцию [12]. Нельзя не согласиться с тем, что успешное развитие способностей к ов-



ладению иностранными языками зависит от адаптационных резервов обучаемого, его внутренних психологических установок, поэтому преподавателю необходимо создать комфортные условия для студентов, чтобы обеспечить максимальное погружение в языковую среду [1].

При изучении иностранных языков необходимо учитывать психофизиологические особенности восприятия иностранной речи на слух. В процессе обучения посредством дистанционных технологий большое количество информации воспринимается именно на слух, так как выполнять письменные задания при дистанционном обучении не представляется возможным [10]. При оценке психофизиологических предпосылок способностей к овладению иностранными языками нельзя не учитывать и особенности аффективно-эмоциональных процессов, являющихся неотъемлемой частью как речевой деятельности и поведения человека в целом, так и адаптации к средовым условиям. Учет этих особенностей необходим для практического решения ряда вопросов относительно проблемы управления функциональным состоянием организма и разработки новых рациональных методов оптимизации обучения иностранным языкам.

Мы считаем, что способность к овладению иностранными языками обусловлена сложно дифференцированным индивидуальным языковым опытом, формирующимся в определенных социальных условиях и на основе особой морфофункциональной и нейродинамической организации головного мозга, которая обеспечивает его дискриминативную способность различать, обрабатывать и давать реакцию на речезыковые раздражители [11].

Важную роль в овладении иностранными языками в период дистанционного обучения играет функционирование «ритмико-просодических» и «акустико-речевых» групп. Так как большой объем информации, передаваемой на иностранном языке, воспринимается посредством слухового канала, височные доли головного мозга активизируют работу психоакустических («ритмико-просодических» и «акустико-речевых») групп. Главным в этом аспекте является то, что стоит учитывать грамматический и фонематический (фонологический) строй изучаемого иностранного языка. Например, построение предложений в строго определенной грамматико-синтаксической последовательности, что обуславливает определенное соблюдение пауз, интонации и т. д.:

Подлежащее + сказуемое + второстепенные члены предложения.

Таким образом, учет вышеприведенных факторов представляется необходимым для понимания природы индивидуальности и психических процессов, которые протекают при овладении иноязычной речью, а также теоретического обоснования индивидуального подхода к развитию языковых способностей, что является главной целью изучения иностранного языка в процессе дистанционного обучения [12]. Проблема психофизиологического и социально детерминированного в данном контексте может приобретать новое теоретическое содержание, которое будет способствовать раскрытию индивидуальных особенностей становления когнитивных функций, в ряду которых находятся и иноязычно-речевые. На сегодняшний день обучение иностранному языку посредством дистанционных образовательных технологий прочно закрепилось в образовательном процессе, что позволяет в перспективе проводить исследования в данном направлении.



Список источников

1. *Ананьев Б. Г.* Педагогические приложения современной психологии // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. М.: Изд-во Московского университета, 1981.
2. *Андреев Л. А., Солдаткин В. И.* Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: Изд-во МЭСИ, 1999. 196 с.
3. *Артемов В. А.* К вопросу о психологии обучения иностранным языкам // Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам. М., 1947. С. 11–61.
4. *Бароненко Е. А., Орлова И. А., Скоробенко И. А.* Цифровизация и информатизация иноязычного образования как условие подготовки студентов факультета иностранных языков педагогического вуза к профессиональной деятельности // Современный методы и технологии преподавания иностранных языков: сборник научных статей XVI Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 17–18 октября 2019 г.) Чебоксары: Изд-во ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2019. С. 139–144.
5. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
6. *Гаспаров Б. М.* Язык, память, образ: лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
7. *Дерягина Л. Е., Хохлова Л. А.* Взаимосвязь функциональной асимметрии полушарий и мотивационно-регулирующих механизмов в процессе изучения иностранных языков // Фундаментальные проблемы нейронаук: функциональная асимметрия, нейропластичность, нейродегенерация: материалы всероссийской научной конференции с международным участием (Москва, 18–19 декабря 2014 г.). М.: Научный мир, 2014. С. 397–403.
8. *Елашкина Н. В.* Формирование учебной компетенции в условиях дистанционного обучения студентов иноязычному общению: начальный этап языкового вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2006. 24 с.
9. *Зимняя И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности. Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. 432 с.
10. *Лагутина Е. И., Минко А. А., Круглов С. Н.* Применение электронного обучающего ресурса как ответ на вызовы поколения Z для педагогов [Электронный ресурс] // Научный резерв. 2018. № 4 (4). С. 61–65. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36881276> (дата обращения: 22.06.2022).
11. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
12. *Лурия А. Р.* Основные проблемы нейролингвистики. М.: Изд-во Московского университета, 1975. 253 с.
13. *Маслакова Е. С.* История развития дистанционного обучения в России // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 20–23 декабря 2015 г.). СПб.: Свое издательство, 2015. С. 29–32.
14. *Нейман С. Ю., Дальке С. Г.* Принципы построения системы дистанционного обучения иностранным языкам // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 2 (6). С. 20–28.
15. *Рогова Г. В., Рожкова Ф. М.* Обучение связному высказыванию в восьмилетней школе // Иностранные языки в школе. 2012. № 8. С. 31–39.
16. *Соломатина А. Г.* Развитие умений говорения и аудирования посредством учебных подкастов // Иностранные языки в школе. 2012. № 9. С. 71–74.
17. *Трофимова Л. В.* Формирование самостоятельной учебной деятельности студентов языкового факультета на основе развития учебной автономии (на материале французского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2002. 16 с.



18. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.06.2022).

19. Хохлова Л. А. Влияние индивидуально-психологических особенностей на успешность в овладении иностранными языками // Российский медико-биологический вестник имени академика И. П. Павлова. 2010. № 1. С. 124–130.

20. Хохлова Л. А., Дерягина Л. Е. Латерализация биоэлектрической активности мозга как предиктор мотивационно-когнитивных процессов // Российский медико-биологический вестник имени академика И. П. Павлова. 2017. Т. 25, № 2. С. 184–192.

References

1. Ananyev B. G. Pedagogical Applications of Modern Psychology. *Journal Textbook on Age and Pedagogical Psychology. Works of Soviet Psychologists of the Period 1946–1980*. Edited by I. I. Ilyasov, V. Ya. Lyaudis. Moscow: Publishing House Moscow University, 1981. (In Russian)

2. Andreev L. A., Soldatkin V. I. *Distance Learning: Essence, Technology, Organization*. Moscow: Publishing House Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics, 1999, 196 p. (In Russian)

3. Artemov V. A. To the Question of the Psychology of Teaching Foreign Languages. *Issues of Psychology and Methods of Teaching Foreign Languages*. Moscow, 1947, pp. 11–61. (In Russian)

4. Baronenko E. A., Orlova I. A., Skorobenko I. A. Digitization and Informatization of Foreign Language Education as a Condition for Preparing Students of the Faculty of Foreign Languages of a Pedagogical University for Professional Activities. *Modern Methods and Technologies of Teaching Foreign Languages: Collection of Scientific Articles of the XVI International Scientific and Practical Conference (Cheboksary, October 17–18, 2019)*. Cheboksary: Publishing House Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovleva, 2017, pp. 139–144. (In Russian)

5. Galskova N. D. *Modern Methods of Teaching Foreign Languages: Teacher's Manual*. Moscow: ARKTI Publ., 2003, 192 p. (In Russian)

6. Gasparov B. M. *Language, Memory, Image: Linguistics of Linguistic Existence*. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 1996, 352 p. (In Russian)

7. Deryagina L. E., Hohlova L. A. Interrelation of Functional Asymmetry of Hemispheres and Motivational-Regulatory Mechanisms in the Process of Learning Foreign Languages. *Fundamental Problems of Neuroscience: Functional Asymmetry, Neuroplasticity, Neurodegeneration: Proceedings of the All-Russian Scientific Conference with International Participation (Moscow, December 18–19, 2014)*. Moscow: Nauchnyj mir Publ., 2014, pp. 397–403. (In Russian)

8. Elashkina N. V. *Formation of Educational Competence in the Conditions of Distance Learning of Students in Foreign Language Communication: the Initial Stage of a Language University*: Abstract Dis. ... Cand. Pedagogical Sciences. Irkutsk, 2006, 24 p. (In Russian)

9. Zimnaya I. A. *Linguopsychology of Speech Activity*. Voronezh: NPO MODEK Publ., 2001, 432 p. (In Russian)

10. Lagutina E. I., Minko A. A., Kruglov S. N. The Use of Electronic Educational Resources as a Response to the Challenges of Generation Z for Teachers [Electronic resource]. *Scientific Reserve*, 2018, no. 4 (4), pp. 61–65. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36881276> (date of access: 22.06.2022). (In Russian)

11. Leontiev A. A. *Fundamentals of Psycholinguistics*. Moscow: Smysl Publ., 1997, 287 p. (In Russian)

12. Luria A. R. *The Main Problems of Neuro-Linguistics*. Moscow: Publishing House Moscow State University, 1975, 253 p. (In Russian)



13. Maslakova E. S. History of the Development of Distance Learning in Russia. *Theory and Practice of Education in the Modern World: Materials of the VIII International Scientific Conference* (St. Petersburg, December 20–23, 2015). Saint Petersburg: Svoe izdatel'stvo, 2015, pp. 29–32. (In Russian)

14. Neiman S. Yu., Dalke S. G. Principles of Building a System of Distance Learning in Foreign Languages. *St. Petersburg Educational Bulletin*, 2017, no. 2 (6), pp. 20–28. (In Russian)

15. Rogova G. V., Rozhkova F. M. Teaching Coherent Utterance at an Eight-year School. *Foreign Languages at School*, 2012, no. 8, pp. 31–39. (In Russian)

16. Solomatina A. G. Development of Speaking and Listening Skills through Educational Podcasts. *Foreign Languages at School*, 2012, no. 9, pp. 71–74. (In Russian)

17. Trofimova L. V. *Formation of Independent Educational Activity of Students of the Language Faculty on the Basis of the Development of Educational Autonomy (based on the Material of the French Language)*: Abstract Dis. ... Cand. Pedagogical Sciences. Tambov, 2002, 16 p. (In Russian)

18. Federal Law “On Education in the Russian Federation” dated 29.12.2012 № 273-FZ (latest edition) [Electronic resource]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data of access: 22.06.2022). (In Russian)

19. Hohlova L. A. The Influence of Individual Psychological Characteristics on Success in Mastering Foreign Languages. *Russian Medical and Biological Bulletin named after Academician I. P. Pavlov*, 2010, no. 1, pp. 124–130. (In Russian)

20. Hohlova L. A., Deryagina L. E. Lateralization of Bioelectric Brain Activity as a Predictor of Motivational and Cognitive Processes. *Russian Medical and Biological Bulletin named after Academician I. P. Pavlov*, 2017, vol. 25, no. 2, pp. 184–192. (In Russian)

Научный руководитель – *Юлия Михайловна Перевозкина*,
доктор психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой практической и специальной психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, per@bk.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

Scientific Director – *Yulia M. Perevozkina*,
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Practical and Special Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, per@bk.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

Информация об авторе

Ю. А. Репина – лаборант научно-исследовательской лаборатории «Психологических практикумов в образовательном процессе».

Information about the Author

Yulia A. Repina – Laboratory Assistant of the Research Laboratory of “Psychological Workshops in the Educational Process”.



Поступила: 03.08.2022

Одобрена после рецензирования: 02.09.2022

Принята к публикации: 26.09.2022

Received: 03.08.2022

Approved after peer review: 02.09.2022

Accepted for publication: 26.09.2022



Научная статья

УДК 159.922.7+376.36

DOI: 10.15293/2312-1580.2203.07

Психологическая коррекция высших психических функций дошкольников логопедической группы средствами образовательной кинезиологии

Ященко Анна Валерьевна

Новосибирский государственный педагогический университет;

Детский сад № 374 комбинированного вида

Новосибирск, Россия, arabeska93@gmail.com

Аннотация. В статье описывается экспериментальная работа по психологической коррекции высших психических функций воспитанников дошкольных логопедических групп детского сада комбинированного вида. Цель исследования – выявление эффективности применения образовательной кинезиологии в развитии высших психических функций дошкольников с нарушениями речи. На основе изучения высших психических функций по методике «Экспресс-диагностика» Н. Н. Павловой и А. Г. Руденко выявлена специфика мышления, памяти, внимания, речи, восприятия и воображения у дошкольников с нарушениями речи. Описана программа работы педагога-психолога и представлены результаты ее применения. Автор приходит к выводу, что у дошкольников с нарушениями речи экспериментальной группы произошел значительный рост таких психических процессов, как «Мышление» и «Речь и мышление».

Ключевые слова: высшие психические функции, дошкольники с нарушениями речи, образовательная кинезиология, психологическая коррекция, логопедическая работа.

Для цитирования: Ященко А. В. Психологическая коррекция высших психических функций дошкольников логопедической группы средствами образовательной кинезиологии // СМАЛЬТА. 2022. № 3. С. 72–86. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2203.07>

Research Article

Psychological Correction of Higher Mental Functions of Preschoolers of the Speech Therapy Group by Means of Educational Kinesiology

Anna V. Yaschenko

Novosibirsk State Pedagogical University; Kindergarten № 374 of the Combined Type

Novosibirsk, Russia, arabeska93@gmail.com

Annotation. The article describes experimental work on the psychological correction of higher mental functions of pupils of preschool speech therapy groups of kindergarten combined type. The purpose of the study is to identify the effectiveness of the use of educational kinesiology in the development of higher mental functions of preschoolers with



speech disorders. Based on the study of higher mental functions by the method of “Express diagnostics” by N. N. Pavlov and A. G. Rudenko, the features of attention, memory, thinking, speech, perception and imagination in preschoolers with speech disorders were revealed. The program of work of a teacher-psychologist and the results of its application are described. The author comes to the conclusion that preschoolers with speech disorders of the experimental group experienced a significant increase in such mental processes as “Thinking” and “Speech and thinking”.

Keywords: higher mental functions, preschoolers with speech disorders, educational kinesiology, psychological correction, speech therapy work.

For Citation: Yaschenko A. V. Psychological Correction of Higher Mental Functions of Preschoolers of the Speech Therapy Group by Means of Educational Kinesiology. *SMALTA*, 2022, no. 2, pp. 72–86. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2203.07>

Актуальность исследования связана с тем, что с каждым годом в дошкольных учреждениях возрастает количество детей с различными нарушениями речи. Данное расстройство оказывает тормозящее действие на формирование высших психических функций (ВПФ): мышления, внимания, памяти, речи, восприятия и воображения. Они являются фундаментом для поведенческой, эмоционально-волевой и познавательной сферы личности, который закладывается в сензитивный период. Традиционного логопедического воздействия при речевых расстройствах бывает недостаточно. Часто требуется вмешательство специального психолога и внедрение новых дополнительных форм психологической работы с детьми.

Изучением развития ВПФ занимались такие выдающиеся ученые, как Л. С. Выготский [8], А. Р. Лурия [12], П. Я. Гальперин [9] и др. Они определили содержание и выделили ряд основных признаков ВПФ, таких как социальность, опосредованность, произвольность и системность.

Существует большое количество способов, направленных на развитие и коррекцию ВПФ дошкольников, но многие из них требуют от детей усидчивости и вдумчивости, в то время как дети не желают сидеть на месте. Поэтому подвижный комплекс упражнений из области образовательной кинезиологии («Гимнастика мозга» Г. Е. Деннисона и П. Е. Деннисона [11]) может улучшить эффективность коррекционных действий. Несмотря на свою простоту и легкость, «Гимнастика мозга» мало используется в дошкольных учреждениях для развития детей и мало применяется в коррекционных целях.

Коррекцию ВПФ необходимо проводить в период дошкольного детства, когда компенсаторные возможности мозга велики и есть вероятность предотвратить формирование стойких патологических проявлений. Коррекционные занятия должны включать в себя упражнения на развитие ориентировочно-познавательных реакций, слухового сосредоточения, стимуляции двигательной активности и т. д.

Цель исследования – выявление эффективности применения образовательной кинезиологии в развитии ВПФ дошкольников с нарушениями речи.

Методологическая основа исследования: теория о компенсаторных возможностях аномального ребенка через его социализацию (Л. С. Выготский [8]); теория мозговой локализации ВПФ (А. Р. Лурия [12]); теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин [9]).



Методы исследования:

- теоретические – анализ психолого-педагогической литературы, теоретическое обобщение;
- психодиагностические – «Экспресс-диагностика» Н. Н. Павловой и А. Г. Руденко [13];
- математической статистики – U-критерий Манна – Уитни и T-критерий Вилкоксона.

Изучением ВПФ занимались многие исследователи в области психологии начиная с середины XIX в. Именно тогда понятие «высшие психические функции» ввел немецкий врач, физиолог и психолог В. Вундт. Он предложил такие ВПФ, как речь, мышление и воля, изучать культурно-историческим методом.

Л. С. Выготский [8] определил ВПФ как специфически человеческие психические процессы и отнес к ним мышление, восприятие, память и речь.

Дальнейшим изучением вопроса об организации и развитии ВПФ занимались многие последователи Л. С. Выготского. Понятие ВПФ было несколько расширено и дополнено, при этом был выделен ряд основных признаков, таких как социальность или интериоризация, опосредованность, произвольность по способу саморегуляции и системность. А. Р. Лурия в своих трудах [12] определяет ВПФ как сложные психические процессы, которые формируются в жизнедеятельности индивида как социальные по происхождению. Изначально происходит интерпсихический процесс и лишь позже переходит в интрапсихический.

К ВПФ относят память, восприятие, мышление, воображение, внимание и речь, которые обладают рядом признаков:

- 1) они произвольны – человек может сознательно управлять ими, меняя и приспособлявая под обстоятельства;
- 2) они не наследуются, а приобретаются по мере роста и взросления и в процессе социализации, основываются на жизненном опыте и культурной среде каждого человека;
- 3) со временем они развиваются и совершенствуются, закрепляясь за определенным участком мозга, их связи становятся менее подвижными.

Изучение ВПФ дает возможность обосновать «положение о высокой пластичности мозговой ткани» [12, с. 19], что обеспечивает возможность их восстановления и коррекции.

Нарушение речи в дошкольном возрасте – часто встречающийся вариант отклоняющегося развития, который предполагает несоответствие речи возрастным нормам. Большинство исследователей считают, что для коррекции речевого развития дошкольный возраст является наиболее сензитивным.

У детей с нарушениями речи отмечаются нарушения предметного гнозиса, мышления, узнавания на слух, несформированность обобщения, непонимание смысла слов или рассказа. В старше-подготовительном возрасте наглядно-образное мышление является ведущим, но у детей с нарушениями речи чаще встречаются ошибки в связи с недоразвитием функций анализа и синтеза. Слабая концентрация внимания и низкая интеллектуальная работоспособность также являются характерными чертами развития дошкольников с нарушениями речи.

К. С. Артёмова [1] в своем исследовании особенностей ВПФ у старших дошкольников с разными формами речевой патологии выяснила, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдается системная несформированность ВПФ, у них выявлена слабость функций программирования и контроля действий.



Е. П. Чернова с соавторами [15] отметила, что нарушения и трудности формирования наблюдаются во всех трех функциональных блоках мозга у детей 5–7 лет с речевой патологией.

По мнению В. П. Глухова [10], дети с недоразвитием речи отличаются от нормотипичных сверстников низким уровнем продуктивной деятельности воображения, быстрой истощаемостью и инертностью.

В работе А. В. Астаевой с соавторами [2] отмечается, что у дошкольников с нарушениями речи выявлены нарушения гностической сферы, трудности контроля собственных действий, избирательности и целенаправленности при восприятии. Обуславливают эту специфику нарушения речи. Зафиксировано, что дети с нарушениями речи очень медленно продвигаются в овладении родным языком и испытывают трудности в освоении различных единиц речи.

Таким образом, на развитие всех ВПФ непосредственное воздействие оказывает речь. Дошкольный возраст – это сензитивный период для развития и коррекции всех ВПФ и речи. Речь тесно связана с восприятием, вниманием, мышлением и памятью, а значит, в коррекционную работу важно включать деятельность по развитию и коррекции всех ВПФ, не выделяя речь в отдельную функцию [15].

Отталкиваясь от теории П. Я. Гальперина [9], в которой он выделяет шесть этапов формирования умственных действий: 1) этап мотивации; 2) этап формирования ориентировочной основы будущего действия; 3) этап освоения действия с использованием предмета; 4) этап внешнеречевых действий; 5) этап внутренней речи; 6) этап умственных действий, и учитывая, что речевые процессы и психические процессы тесно взаимосвязаны, можно предположить, что образовательная кинезиология – это тот метод влияния на ВПФ, который позволяет детям добиваться успехов в познании мира и приблизиться к условной норме развития. В словарях кинезиология («движение» + «знание») определяется как наука о движении, изучающая влияние мышечных движений на физическое и умственное развитие.

Для детей словосочетание образовательная кинезиология заменяется фразой обучение через движение и игру, поскольку в дошкольном детстве ведущей формой деятельности является игра [14]. Сталкиваясь с неспособностью ребенка принять информацию или озвучить то, что он уже знает, можно, применяя игровые и двигательные формы образовательной кинезиологии, расслабить его и восстановить внимательность, ориентацию и координацию.

Основоположником образовательной кинезиологии являются Г. Е. Деннисон, П. Е. Деннисон [11], которые, работая в коррекционной школе с «неспособными» к обучению детьми, разработали комплекс простых упражнений «Гимнастика мозга». Название выбрано неслучайно, так как разрабатывалась и тестировалась гимнастика в центре для «неуспевающих» детей, поэтому нужно было найти название, которое бы заинтересовало детей. Данная гимнастика является комплексом специально подобранных, разработанных специалистами упражнений на основе естественных движений детей раннего возраста [14]. Регулярное использование этого комплекса, состоящего из четырех групп упражнений, привело к улучшению у воспитанников способности к обучению [11].

Н. Е. Афанасьева [3] отмечает, что занятия по методике «Гимнастика мозга» способствуют развитию ВПФ, дарят детям радость, поскольку воспринимаются ими как веселая и увлекательная игра, пробуждающая воображение, которое необходимо для процесса обучения.



Таким образом, образовательная кинезиология становится игровым инструментом в коррекционной работе с детьми, в которой учитывается и высокая истощаемость внимания, и моторная неловкость, и дефицитарность познавательной сферы, и эмоциональная неустойчивость детей с нарушениями речи. Методика «Гимнастика мозга» может оказывать положительное влияние не только на психическое, но и на эмоциональное и физическое развитие ребенка.

Нарушение речи в дошкольном возрасте (при сохранном слухе и интеллекте) может вести за собой нарушение других ВПФ, таких как внимание, восприятие, мышление и память. Так, согласно анализу научных статей, у детей с нарушениями речи выявляется системная несформированность психических функций, которая в норме к старше-подготовительному возрасту должна отсутствовать.

Образовательная кинезиология, в частности упражнения «Гимнастика мозга», рассматривается как способ коррекции ВПФ у дошкольников с нарушениями речи. С помощью этих упражнений решаются задачи психологического, эмоционального и физического развития. Тем не менее, как показал теоретический анализ научных источников, в настоящее время не представлено достаточное количество исследований, посвященных коррекции ВПФ с помощью образовательной кинезиологии, что обуславливает необходимость нашего экспериментального исследования.

Экспериментальное исследование направлено на проверку коррекционных возможностей ВПФ у дошкольников логопедических групп при помощи образовательной кинезиологии. В исследовании приняли участие 26 детей с нарушениями речи, постоянно посещающие группы компенсирующей направленности старше-подготовительного возраста, из них 15 мальчиков и 11 девочек в возрасте от 5 до 6,5 лет. Эти дети обучаются в М(К)ДОУ города Новосибирска «Детский сад № 374 комбинированного вида». Дети дошкольного возраста с общим и тяжелым недоразвитием речи, участвующие в эксперименте, были определены в контрольную и экспериментальную группы исходя из территориального месторасположения. Дети, вошедшие в контрольную группу, посещали первый корпус, из них 7 девочек и 6 мальчиков. В контрольную группу вошли дети, посещающие второй корпус, из них 4 девочки и 9 мальчиков. При этом группы не имели существенных различий по количеству испытуемых и возрастному диапазону. Исследование коррекционных возможностей образовательной кинезиологии среди дошкольников логопедических групп проводилось на течение 1 года и 1 месяца (с 01.09.2020 по 01.10.2021).

Исследование коррекционных возможностей ВПФ у дошкольников логопедических групп средствами образовательной кинезиологии включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Для изучения ВПФ дошкольников с нарушениями речи была использована «Экспресс-диагностика» Н. Н. Павловой и Л. Г. Руденко [13], в которой осуществляется комплексный подход к диагностике детей.

Данные диагностики исходного уровня развития ВПФ дошкольников с нарушениями речи в экспериментальной и контрольной группах отражены на рисунке 1.



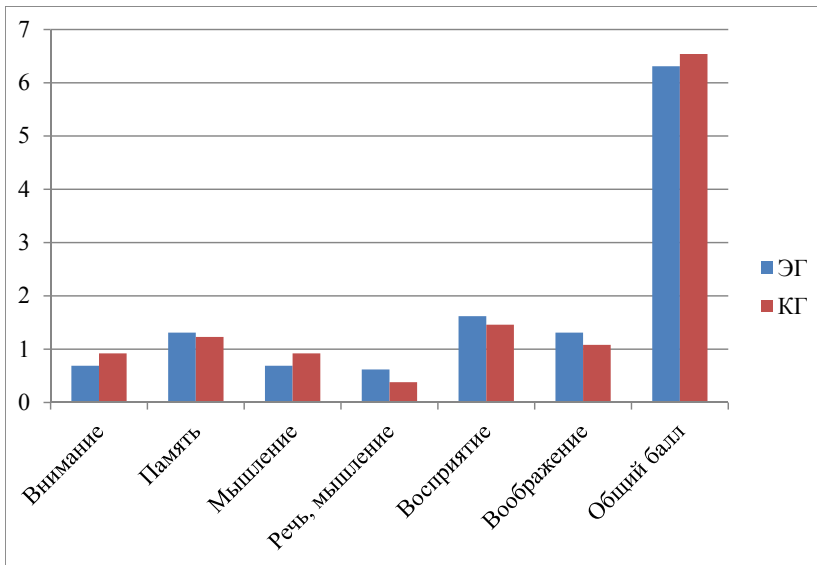


Рис. 1. Гистограмма средних значений уровня развития ВПФ дошкольников с речевыми нарушениями в контрольной и экспериментальной группах по «Экспресс-диагностике» Н. Н. Павловой, Л. Г. Руденко на констатирующем этапе исследования (в баллах)

У дошкольников с нарушениями речи в обеих группах преобладает такая психическая функция, как восприятие (ЭГ – 1,62; КГ – 1,46), что свидетельствует о способности воспринимать, различать и усваивать явления внешнего мира. Несмотря на это, дети с нарушениями речи сложнее воспринимают образ предмета. Во время диагностики отмечалось увеличение времени, необходимого для принятия решения, возникали трудности с опознанием, дети часто были не уверены в правильности своих ответов, в связи с этим требовалась дополнительная эмоциональная стимуляция и поддержка.

Значение уровня развития такой функции, как память (ЭГ – 1,31; КГ – 1,23), указывает на недостаточную способность сохранять и воспроизводить полученную ранее информацию, а также хранить ее. У детей с нарушениями речи во время диагностики на констатирующем этапе отмечаются сложности при запоминании предлагаемых предметов (чаще всего это связано с трудностью произношения названия отдельного предмета) и, как следствие, трудности удержания их в памяти.

У дошкольников с нарушениями речи отмечается бедность воображения (ЭГ – 1,31, КГ – 1,08), что указывает на слабую способность создавать новые образы на основе уже имеющихся представлений. Это может привести к низкому творческому потенциалу и трудностям в целенаправленной деятельности. На констатирующем этапе отмечались сложности детей сформулировать и представить, на что похожа предлагаемая картинка. Чаще всего дети старались распознать в ней какую-то геометрическую фигуру, давали по одной ассоциации или вообще не понимали задания.

Также у дошкольников с нарушениями речи выявлена недостаточно развитая функция внимания (ЭГ – 0,69; КГ – 0,92), что говорит о слабой способности детей сосредоточить свои мысли, слух или зрение на получаемой ими информации.

Самый низкий уровень развития наблюдается у таких функций, как речь и мышление (ЭГ – 0,62; КГ – 0,38) и мышление (ЭГ – 0,69; КГ – 0,92), что указывает на



трудности при рассуждениях в разных видах деятельности, а также на недостаток получаемых знаний, сниженной способности обобщать и классифицировать. Так, во время диагностики на констатирующем этапе дети сталкивались с трудностями выделения временной последовательности, классификации и обобщении картинок, выделения логической последовательности предлагаемых картинок и составлении по ним рассказа. Также в процессе наблюдения отмечаются трудности в играх: дети с нарушением речи слабо ориентируются в пространстве и с трудом создают новые образы и сюжеты. Игра чаще предметно-манипулятивная и обособленная.

Средние значения в экспериментальной и контрольной группах (6,31 и 6,54) свидетельствуют о низком уровне развития ВПФ в обеих группах. Также стоит отметить, что в экспериментальной группе больше мальчиков (9), чем девочек (4), что также может влиять на более низкий результат по сравнению с контрольной группой. При этом на констатирующем этапе эксперимента развитие ВПФ находится в нижних границах возрастной нормы в обеих группах.

Далее необходимо оценить достоверность различий показателей в экспериментальной и контрольной группах. Проверка этого условия осуществляется с помощью U-критерия Манна – Уитни (табл. 1).

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа показателей развития ВПФ экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на констатирующем этапе с применением U-критерия Манна– Уитни

Параметры	Ср. знач. (ЭГ)	Ср. знач. (КГ)	Uэмп	p-уров.
Внимание	0,69	0,92	268,00	0,20
Память	1,31	1,23	322,00	0,78
Мышление	0,69	0,92	268,00	0,20
Речь, мышление	0,62	0,38	260,00	0,16
Восприятие	1,62	1,46	302,00	0,52
Воображение	1,31	1,08	268,00	0,20
Общий балл	6,31	6,54	278,00	0,28

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента у дошкольников с нарушениями речи в результате применения U-критерия Манна – Уитни различия не обнаружены. Низкие показатели развития ВПФ свидетельствуют о вторичной задержке развития, обусловленной речевым недоразвитием.

Опишем программу применения образовательной кинезиологии в процессе психологической коррекции ВПФ у дошкольников с нарушениями речи. Методологическими основаниями для составления программы явились труды Л. С. Выготского [8] и Н. А. Бернштейна [4].

За основу нами была взята разработанная Г. Е. Деннисоном и П. Е. Деннисоном «Гимнастика мозга», состоящая из 26 упражнений, и описанная в российских источниках [4; 5; 6; 7; 11].

Поскольку нас интересовало как разовое, так и пролонгированное применение упражнений из «Гимнастики мозга», то появилась необходимость определения этапов применения программы.

Подготовительный этап предполагал обоснование необходимости использования данной программы в работе с детьми с нарушениями речи. Он позволил при по-



мощи диагностики и дополнительного наблюдения за детьми с нарушениями речи в разных видах деятельности определить трудности развития каждого ребенка. Так, у большинства детей, помимо зафиксированных нарушений развития ВПФ, отмечались проблемы в развитии крупной и мелкой моторики, пространственной ориентировки и эмоционально-волевые нарушения. Дети данной категории обидчивы, порой агрессивны и не собраны. Эти наблюдения способствовали разработке программы с учетом особенностей детей с нарушением речи.

Моделирующий этап предполагал формулировку целей, задач, а также определение способа организации программы «Гимнастика мозга».

Таким образом, с учетом первого этапа была сформулирована цель программы – развитие ВПФ, общей моторики, пространственной ориентировки и эмоциональной сферы с помощью «Гимнастики мозга».

Задачи программы:

1. Познакомить детей с упражнениями «Гимнастика мозга», отобрать необходимые и наиболее привлекательные для детей упражнения для реализации поставленной цели. Даже при однократном применении упражнений у большинства детей восстанавливается концентрация внимания и улучшается качество восприятия информации, но этот эффект не сохранялся надолго. Поэтому в нашем исследовании мы сделали акцент на применении специально подобранных упражнений в определенной последовательности ежедневно в течение всего учебного года.

2. Отработать правильное выполнение упражнения и закрепить его с детьми, воспитателями и инструктором по физической культуре. Для начала необходимо было понять технику выполнения упражнений и закрепить правильность их выполнения, так как для хорошего результата важно правильно выполнять кинезиологические комплексы. Для этого каждое утро перед занятиями мы с детьми в течение 5–7 минут выполняли упражнения, а также во время занятий, если воспитатель видел, что дети устали, то в качестве физкультминутки он использовал упражнения «Гимнастики мозга». Рекомендации детям по выполнению упражнений были четкими, доброжелательными и спокойными. Обязательно учитывались индивидуальные возможности каждого ребенка, его темп, способности и настроение.

3. Применять упражнения «Гимнастики мозга» как по желанию детей, так и в непосредственно запланированной образовательной деятельности. Для результативности работы необходимо было соблюдение следующих условий:

- обязательное проведение кинезиологической гимнастики в утренние часы;
- упражнения должны выполняться в доброжелательной обстановке;
- точное выполнение движений и приемов.

Методы и приемы в образовательной кинезиологии, которые использовались во время формирующего этапа нашего эксперимента:

- растяжки – помогают детям расслабиться, сбросить напряжение и вернуть работоспособность своим рукам и ногам, затекшим от долгого сидения на занятии;
- дыхательные упражнения – оптимизируют газообмен и кровообращение, а также вентиляцию всех участков легких, что способствует общему улучшению самочувствия;
- глазодвигательные упражнения – позволяют улучшить восприятие;
- движения различными частями тела – развивают межполушарное взаимодействие, снимают произвольные движения и мышечные зажимы;
- самомассаж – воздействует на биологически активные точки;
- релаксационные упражнения – способствуют снятию напряжения.



Иногда для поддержания интереса детей использовалась стихотворная форма. После отработки упражнений 1 раз в 2 недели проводилось игровое занятие с использованием этих упражнений, например «Путешествие в волшебный лес», игра «Лодочка», составление рассказов по темам недели с использованием упражнений, а также игры с метафорическими картами.

Рекомендации по проведению занятия:

1. Перед совместной деятельностью педагог рассказывает детям, чем они будут заниматься.

2. В начале и в конце совместной деятельности дети сидят по кругу на коврике, педагог вместе с ними.

3. Важно чередовать упражнения малой и большой подвижности.

4. В процессе выполнения возможны отклонения от выбранного плана, что может быть вызвано желанием и поведением детей.

Во второй половине учебного года дети сами определяли, какие упражнения они хотят выполнить с утра (для наглядности в группе висит плакат с изображением всех 26 упражнений), а также совместно решали какие упражнения использовать на занятии. Это свидетельствует об интересе детей к упражнениям «Гимнастика мозга».

Таким образом, формирующий этап эксперимента подразумевает реализацию программы «Гимнастика мозга» для коррекции ВПФ дошкольников с нарушениями речи. Данная программа направлена на восстановление концентрации внимания и улучшение качества восприятия информации, координирование речи и движения и, конечно же, на развитие межполушарного взаимодействия.

Показатели развития ВПФ у дошкольников с нарушениями речи на контрольном этапе эксперимента по методике «Экспресс-диагностика» Н. Н. Павловой, Л. Г. Руденко представлены на рисунке 2.

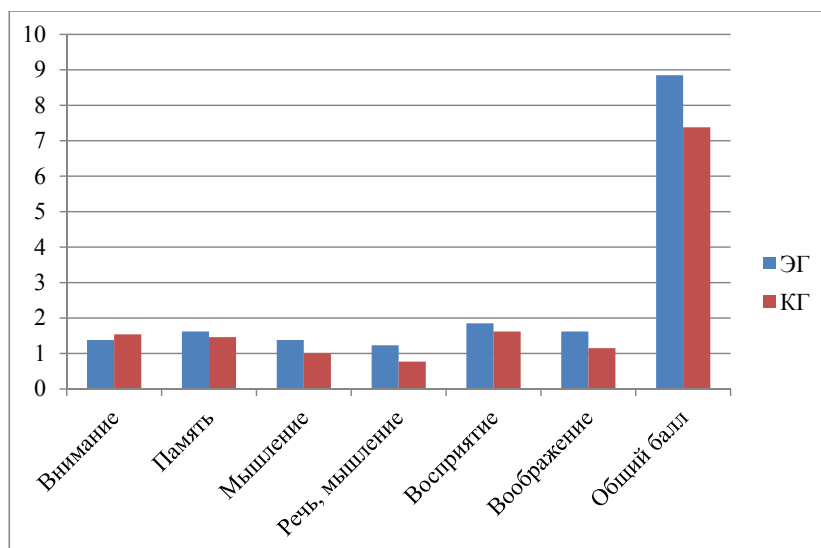


Рис. 2. Гистограмма средних значений уровня развития ВПФ дошкольников с речевыми нарушениями в контрольной и экспериментальной группах по «Экспресс-диагностике» Н. Н. Павловой, Л. Г. Руденко на контрольном этапе исследования (в баллах)

У дошкольников с нарушениями речи на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе преобладает такая психическая функция, как восприятие (ЭГ – 1,85), что демонстрирует формирование наглядно-образных представлений и способность детей воссоздавать на основе зрительного анализа целую часть. Детям стало проще определять по отдельным частям, что будет на картинке, если ее собрать. Также после использования упражнений из «Гимнастики мозга» детям легче определить, что нарисовано на картине, предложенной к рассмотрению. В контрольной группе у дошкольников с нарушениями речи также возрос уровень восприятия (КГ – 1,62). Это можно объяснить тем, что дети контрольной группы не исключались из общеобразовательного процесса.

Память у дошкольников с нарушениями речи в экспериментальной группе имеет уровень развития (ЭГ – 1,62) выше, чем в контрольной группе (КГ – 1,46), что может объясняться использованием «Гимнастики мозга» как дополнительной коррекционной программы (в ней задействуются и чувственная память, при помощи чувственного восприятия, и краткосрочная оперативная память, необходимая для удержания нескольких картинок одновременно, чтобы сформировалась нужная ассоциация, и долговременная память, чтобы запомнить упражнение и его название, а также способ выполнения). У дошкольников с нарушением речи преимущественно произвольная память, объем непосредственной памяти увеличивается, это проявляется в большем запоминании предлагаемых картинок, а также в увеличении уровня слуховой кратковременной памяти.

У дошкольников с нарушениями речи в экспериментальной группе на контрольном этапе эксперимента значительно увеличился уровень развития воображения (ЭГ – 1,62) в сравнении с контрольной группой (КГ – 1,15). Это объясняется тем, что при применении «Гимнастики мозга» детям приходилось фантазировать, учиться представлять образы, которые описывал педагог, к примеру упражнение «Ленивая восьмерка» – детям необходимо представить, как они вычерчивают большую, лежащую на боку восьмерку. Составление рассказов с использованием упражнений «Гимнастика мозга», конечно же, развивает детскую фантазию. На контрольном этапе эксперимента детям экспериментальной группы гораздо проще представить, на что похож предлагаемый предмет из серии картинок.

Уровень внимания экспериментальной группы значительно улучшился (до эксперимента – 0,69, после – 1,38). Это говорит об увеличении устойчивости внимания. Дети чаще стали реагировать на просьбы воспитателя («Быть внимательнее» или «Смотреть внимательнее»), откликаться на них, управляя своим вниманием. Так, если воспитатель замечает, что внимание детей становится рассеянным, он предлагает выполнить упражнение «Сова», благодаря которому снимается напряжение с шеи и плеч, возникающее в результате сидения за столами на занятиях. Уровень внимания контрольной группы также изменился (до эксперимента – 0,92, после – 1,54), его рост можно объяснять тем, что дети контрольной группы не были исключены из общего образовательного процесса.

Показатели развития мышления детей экспериментальной группы улучшились (ЭГ – 1,38), что выражается в появившемся умении исключать на основе знаний об обобщении, а также выстраивать картинки в нужной последовательности. Этому, по нашему мнению, могли поспособствовать упражнения «Гимнастика мозга», так как дети, применяя их, не только проговаривали название самого упражнения, но и учились определять, какую пользу оно приносит человеку. Например, при вы-



полнении упражнения «Дыхание животом» дети без труда определяют, что в связи с большим поступлением кислорода в тело и далее в мозг улучшается работа всего организма и, конечно же, мозга, а упражнение «Массаж ушей» приводит к улучшению слуха. При этом в контрольной группе развитие мышления незначительное (было – 0,92, стало – 1).

Самый низкий уровень развития ВПФ отмечается в показателе «Речь и мышление»: в экспериментальной группе при использовании «Гимнастики мозга» он возрос почти в два раза (до эксперимента – 0,62, после – 1,23), в контрольной группе уровень речи и мышления тоже возрос (было – 0,38, стало – 0,77), что объясняется тем, что детей не исключали из общего образовательного процесса. Поскольку речь зависит от мышления, а мышление – от развития речи, можно сказать, что они образуют единое целое. Мышление совершенствуется именно в речи, по этой причине у детей дошкольного возраста с нарушениями речи низкий уровень развития мышления.

Применение «Гимнастики мозга» в экспериментальной группе позволило дать детям возможность выражать свои мысли в расслабленном состоянии, поскольку упражнения из группы «Растяжки» способствуют улучшению концентрации, способности понимать и принимать информацию и активно участвовать в происходящем процессе.

У дошкольников с нарушениями речи в экспериментальной группе среднегрупповой показатель уровня развития ВПФ составляет 8,85 баллов, что отличается от среднегруппового уровня развития ВПФ в контрольной группе, который составляет 7,38 балла. Уровень развития ВПФ в обеих группах по-прежнему находится в нижних границах возрастной нормы, что объясняется применением на контрольном этапе «Экспресс-диагностики» (Н. Н. Павловой, Л. Г. Руденко), предназначенной для подготовительного возраста (6–7 лет) и проведения в начале учебного года. Несмотря на это, общий уровень развития ВПФ в экспериментальной группе превышает уровень развития в контрольной группе, что свидетельствует об эффективности образовательной кинезиологии.

Дальнейшая оценка экспериментальной работы проводилась с применением непараметрического критерия сравнения двух независимых групп U-Манна – Уитни (табл. 2).

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа показателей после эксперимента контрольной и экспериментальной групп (U-Манна – Уитни)

Психологическая переменная	Ср. знач. (ЭГ)	Ср. знач. (КГ)	Uэмп	p-level
Внимание	1,38	1,54	286,00	0,35
Память	1,62	1,46	286,00	0,35
Мышление	1,38	1	218,00	0,03
Речь, мышление	1,23	0,77	200,00	0,01
Восприятие	1,85	1,62	260,00	0,16
Воображение	1,62	1,15	182,00	0,004
Общий балл	8,85	7,38	146,00	0,001



В ходе проведенного сравнительного анализа показателей в обеих группах до эксперимента и после него было выявлено 5 значимых различий. Так, если изначально в контрольной группе у детей было лучше развито «Внимание» ($U = 154, p = 0,001$), то после проведения формирующего эксперимента наблюдается значительный рост таких психических процессов, как «Мышление» ($U = 218, p = 0,03$), «Речь, мышление» ($U = 200, p = 0,01$), «Воображение» ($U = 182, p = 0,004$) и «Общий балл» ($U = 146, p = 0,001$), с вероятностью ошибки менее 5 и 1 процента соответственно.

В ходе проведенного сравнительного анализа по непараметрическому критерию Т-Вилкоксона (табл. 3) было выявлено 4 зависимые взаимосвязи в экспериментальной группе. Это свидетельствует о том, что упражнения «Гимнастика мозга» на данной выборке эффективно себя показали в развитии таких психических познавательных процессов, как «Внимание» ($T = 15, p = 0,01$), «Мышление» ($T = 10, p = 0,008$), «Речь, мышление» ($T = 15, p = 0,01$) и «Общий балл» ($T = 1, p = 0,002$). На основе этого можем сделать вывод, что дети, с которыми работали по образовательной кинезиологии, имеют более высокий уровень развития, чем дети, с которыми данные занятия не проводились. Образовательная кинезиология, а именно упражнения «Гимнастика мозга», способствует развитию возможности устанавливать сходство и различие предметов на основе зрительного анализа, т. е. увеличивается уровень развития наблюдательности, устойчивости внимания, тренируется наглядно-образное мышление и умение группировать предметы по их функциональному назначению при совершенствовании практического применения человеком языка.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента (критерий Т-Вилкоксона)

Психологические переменные	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	N	Тэмп	p-level	N	Тэмп	p-level
Внимание	13	15,00	0,01	13	25,00	0,18
Память	13	46,00	0,07	13	11,00	0,22
Мышление	13	10,00	0,008	13	13,00	0,26
Речь, мышление	13	15,00	0,01	13	55,00	0,04
Восприятие	13	36,00	0,11	13	25,00	0,18
Воображение	13	46,00	0,07	13	13,00	2,28
Общий балл	13	1,00	0,002	13	21,00	0,02

В контрольной группе были также выявлены 2 значимые взаимосвязи по параметрам «Речь, мышление» ($T = 55, p = 0,04$) и «Общий балл» ($T = 21, p = 0,02$). Данная динамика общего уровня развития, на наш взгляд, обусловлена тем, что дети не исключались из общего образовательного процесса, что и способствовало увеличению данных показателей.

Это свидетельствует о том, что образовательная кинезиология способствует более ускоренному развитию ВПФ, что благополучно сказывается на общем уровне психического развития в сравнение с общеобразовательной программой.

Выявлено, что на контрольном этапе эксперимента у дошкольников с нарушениями речи экспериментальной группы произошел значительный рост таких психических процессов, как «Мышление» и «Речь и мышление», также увеличился «Общий балл» всех ВПФ.



U-критерий Манна-Уитни показал наличие достоверно значимых различий: если изначально в контрольной группе у детей было лучше развито «Внимание», то после проведения формирующего эксперимента наблюдается значительный рост таких психических процессов, как «Мышление», «Речь, мышление», «Воображение» и «Общий балл».

В результате расчетов по T-критерию Вилкоксона были выявлены 4 зависимые взаимосвязи в экспериментальной группе на данной выборке. Эффективно себя показали в развитии такие психические процессы, как «Внимание», «Мышление», «Речь, мышление» и «Общий балл», что свидетельствует об эффективности применения образовательной кинезиологии в коррекции ВПФ.

Исследование возможностей образовательной кинезиологии как средства коррекции ВПФ у дошкольников с нарушениями речи может быть полезно и интересно для различных специалистов, в том числе учителей, психологов, дефектологов. Результаты исследования могут быть использованы специалистами при определении содержания, форм и методов работы с данной категорией детей, а также для проведения дальнейших исследований. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты легли в основу разработанной нами программы для специалистов по использованию образовательной кинезиологии как средства коррекции ВПФ у дошкольников с нарушениями речи.

Список источников

1. *Артёмова К. С.* Особенности высших психических функций у старших дошкольников с разными формами речевой патологии [Электронный ресурс] // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. 2013. № 5. С. 90–92. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21209817> (дата обращения: 02.02.2022).
2. *Астаева А. В., Воронкова Д. И., Королева М. Б.* Нейропсихологический анализ развития высших психических функций у детей в норме и с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия «Психология». 2010. № 27 (203). С. 82–86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15280460> (дата обращения: 02.02.2022).
3. *Афанасьева Н. Е.* «Гимнастика мозга» или образовательная кинезиология для педагогов, психологов и тренеров [Электронный ресурс]. URL: <https://www.imaton.ru/seminars/obrazovatel'naja-kinezologija-dlja-pedagogov-psihologov-i-trenerov/> (дата обращения: 02.02.2022).
4. *Бернштейн Н. А.* Физиология движений и активность. М.: Наука, 1990. 392 с.
5. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: Прайм-Еврознак, 2008. 672 с. URL: <https://psychological.slovaronline.com/> (дата обращения: 02.02.2022).
6. *Васильева Е. В.* Конспект конкурсного группового занятия в средней группе для детей с ОНР с использованием образовательной кинезиологии по теме «Тело человека и животного» («Путешествие в страну Путляндию») // Логопед в детском саду. 2012. № 5. С. 38–41.
7. *Васильева Е. В.* Образовательная кинезиология как составляющая часть работы учителя-логопеда [Электронный ресурс]. URL: <http://logoped-sfera.ru/obrazovatel'naya-kinezologiya-kak-sostavlyayushhaya-chast-raboty-uchitelya-logopeda> (дата обращения: 02.02.2022).
8. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. М.: АПН РСФСР, 1960. 499 с.
9. *Гальперин П. Я.* Психология как объективная наука. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 480 с.
10. *Глухов В. П.* Системный подход к формированию навыков связной речи у детей с нарушениями речевого и познавательного развития [Электронный ресурс] // Логопедия: современный облик и контуры будущего: материалы II Всероссийской

научно-практической конференции с международным участием (Москва, 01–02 ноября 2021 г.). М.: Изд-во МПГУ, 2021. С. 117–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47629813> (дата обращения: 02.02.2022).

11. Деннисон Г. Е., Деннисон П. Е. Гимнастика мозга. Книга для учителей и родителей. СПб.: Весь, 2019. 320 с.

12. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во Московского университета, 1962. 426 с.

13. Павлова Н. Н., Руденко Л. Г. Экспресс-диагностика в детском саду: комплект материалов для педагогов-психологов детских дошкольных образовательных учреждений. М.: Генезис, 2008. 80 с.

14. Смирнова С., Цыплёнок О. Снятие учебного и рабочего стресса. Интегративная кинезиология [Электронный ресурс]. М.: Луч, 2017. 128 с. URL: https://educuscenter.ru/sveden/education/Posobie_-Integrativnaya-kinesiologiya.pdf (дата обращения: 02.02.2022).

15. Чернова О. П. Особенности формирования высших психических функций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Евразийский союз ученых. 2017. № 5-1 (38). С. 22–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32352671> (дата обращения: 02.02.2022).

References

1. Artyomova K. S. Features of Higher Mental Functions in Older Preschoolers with Different Forms of Speech Pathology [Electronic resource]. *Bulletin of the Khakass State University named after N. F. Katanov*. 2013, no. 5, pp. 90–92. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21209817> (date of access: 02.02.2022). (In Russian)

2. Astaeva A. V., Voronkova D. I., Koroleva M. B. Neuropsychological Analysis of the Development of Higher Mental Functions in Children with Normal and General Speech Underdevelopment [Electronic resource]. *Bulletin of the South Ural State University. Series "Psychology"*, 2010, no. 27 (203), pp. 82–86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15280460> (date of access: 02.02.2022). (In Russian)

3. Afanasyeva N. E. "Brain Gymnastics" or Educational Kinesiology for Teachers, Psychologists and Trainers [Electronic resource]. URL: <https://www.imaton.ru/seminars/obrazovatel'naja-kineziologija-dlja-pedagogov-psihologov-i-trenerov/> (date of access: 02.02.2022). (In Russian)

4. Bernstein N. A. *Physiology of Movements and Activity*. Moscow: Nauka Publ., 1990. 392 p.

5. *A Large Psychological Dictionary* [Electronic resource] / Edited by B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko, Moscow: Prajm-Evroznak, 2008, 672 p. URL: <https://psychological.slovaronline.com/> (date of access: 02.02.2022). (In Russian)

6. Vasilyeva E. V. Summary of a Competitive Group Lesson in the Middle Group for Children with General Speech Underdevelopment using Educational Kinesiology on the Topic "Human and animal body" ("Journey to the Land of Putland"). *Speech therapist in Kindergarten*, 2012, no. 5, pp. 38–41.

7. Vasilyeva E. V. Educational Kinesiology as an Integral Part of the Work of a Speech Therapist Teacher [Electronic resource]. URL: <http://logoped-sfera.ru/obrazovatel'naya-kinesiologiya-kak-sostavlyayushhaya-chast-raboty-uchitelya-logopeda> (date of access: 02.02.2022) / (In Russian)

8. Vygotsky L. S. *The Development of Higher Mental Functions*. Moscow: APN RSFSR Publ., 1960, 499 p. (In Russian)

9. Galperin P. Ya. *Psychology as an Objective Science*. Moscow: Publishing House Institute of Practical Psychology; Voronezh: NPO "MODEK" Publ., 2001, 480 p. (In Russian)

10. Glukhov V. P. A Systematic Approach to the Formation of Coherent Speech Skills in Children with Speech and Cognitive Development Disorders [Electronic resource]. *Speech Therapy: Modern Appearance and Contours of the Future: Materials of the II All-Russian*



Scientific and Practical Conference with International Participation (Moscow, November 01–02, 2021). Moscow: Publishing House Moscow Pedagogical State University, 2021, pp. 117–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47629813> (date of access: 02.02.2022). (In Russian)

11. Dennison G. E., Dennison P. E. *Brain Gymnastics. A Book for Teachers and Parents*. Saint Petersburg: Ves' Publ, 2019, 320 p. (In Russian)

12. Luria A. R. *Higher Human Cortical Functions and their Disorders in Local Brain Lesions*. Moscow: Publishing House of Moscow University, 1962, 426 p. (In Russian)

13. Pavlova N. N., Rudenko L. G. *Express diagnostics in kindergarten: a set of materials for educational psychologists of preschool educational institutions*. Moscow: Genesis Publ., 2008, 80 p.

14. Smirnova S., Tsyplenkova O. *Removal of Educational and Work Stress. Integrative Kinesiology* [Electronic resource]. Moscow: Luch Publ., 2017, 128 p. URL: https://edu.ruscenter.ru/sveden/education/Posobie_-Integrativnaya-kinesiologiya.pdf (date of access: 02.02.2022). (In Russian)

15. Chernova O. P. Features of the Formation of Higher Mental Functions in Older Preschool Children with General Underdevelopment of Speech [Electronic resource] // *Eurasian Union of Scientists*, 2017, no. 5-1 (38), pp. 22–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32352671> (date of access: 02.02.2022). (In Russian)

Научный руководитель – *Ольга Александровна Кожемякина*,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической
и специальной психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, olgaleko@mail.ru,
ORCID: 0000-0003-1895-1026

Scientific Director – *Olga Aleksandrovna Kozhemyakina*,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of
Practical and Special Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, olgaleko@mail.ru,
ORCID: 0000-0003-1895-1026

Информация об авторе

А. В. Яценко – студент факультета психологии, педагог-психолог I категории.

Information about the Author

Anna V. Yaschenko – Student of Faculty of Psychology, Educational Psychologist of the 1st Category.

Поступила: 03.08.2022

Одобрена после рецензирования: 05.09.2022

Принята к публикации: 26.09.2022

Received: 03.08.2022

Approved after peer review: 05.09.2022

Accepted for publication: 26.09.2022



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ ЖУРНАЛА «СМАЛЬТА»

Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА» (ISSN 2312-1580) – официальное издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № ФС77-76348 от 19 июля 2019 г.), в котором публикуются оригинальные (ранее не опубликованные) статьи научно-практической и методической направленности в области психологии, педагогики, философии. Авторы опубликованных материалов несут ответственность за оригинальность и научно-теоретический уровень публикуемого материала.

Рубрики журнала:

1. Теоретико-методологические аспекты психологии и других наук о человеке.
2. Актуальные экспериментальные исследования психологии и смежных наук.
3. Практические разработки в области психологии и смежных наук.
4. Научный дебют (статьи студентов, магистрантов, аспирантов).

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год. Полнотекстовые статьи размещаются на сайте журнала после размещения номера в системе РИНЦ.

Материалы для публикации принимаются в течение года. Сроки размещения статей в номерах журнала зависят от соответствия присланных материалов указанным требованиям журнала.

Подробная информация о журнале, условиях публикации и выпуски журнала размещены на сайте журнала <http://smalta-ckt.ru>

Общий порядок опубликования

Редакция журнала обращает внимание авторов на правила оформления и требования к присылаемым материалам. К рассмотрению (рецензированию) допускаются только полностью соответствующие требованиям статьи. Материалы для публикации необходимо оформлять в соответствии с российскими и международными профессиональными требованиями к научным статьям.

В журнале публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие результаты исследований актуальных в научном российском и международном сообществе вопросов и достижений, имеющих научную теоретическую и практическую значимость в психологии и смежных науках о человеке.

1. Регистрация поступивших материалов.

Материалы для статей, подготовленные в соответствии с правилами оформления научно-исследовательской публикации и принятыми редакцией журнала стандартами, регистрируются редакцией. При регистрации присваивается дата поступления и регистрационный номер статьи. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного варианта материалов статьи. Статьи высылаются авторами на почту журнала smalta.journal@gmail.com

Редакция журнала высылает автору подтверждение о получении статьи.



2. Порядок лицензирования.

2.1. Заключение лицензионного договора.

Для публикации статьи в научном журнале «СМАЛЬТА» необходимо заключить с издателем журнала Лицензионный договор на право использования научного произведения в журнале.

После регистрации статьи редакцией автору/авторам высылается Лицензионный договор. Автор направляет в редакцию подписанный Лицензионный договор на право использования научного произведения в научном журнале «СМАЛЬТА».

2.2. Лицензионный договор.

В лицензионном договоре необходимо заполнить оставшиеся графы. Оригинал лицензионного договора с подписью автора необходимо направить на почтовый адрес Издателя (630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, тел. (383) 244-00-77), при положительном решении о публикации.

С момента заключения договора автор на безвозмездной основе передает издателю на срок действия авторского права по действующему законодательству РФ исключительное право на использование статьи или отдельной ее части на территории всех государств, где авторские права в силу международных договоров Российской Федерации являются охраняемыми, в том числе следующие права: на воспроизведение, на распространение, на публичный показ, на доведение до всеобщего сведения, на перевод на иностранные языки и переработку (и исключительное право на использование переведенного и (или) переработанного произведения выше указанными способами), на предоставление всех вышеперечисленных прав другим лицам. Автор гарантирует, что он обладает исключительными авторскими правами на передаваемое научное произведение.

Если у автора возникнут вопросы по тексту договора и необходимость в корректировке текста, то необходимо предварительно согласовать изменения с издателем. Без согласования изменения в договоре не принимаются. Финансовых взаимоотношений по лицензионному договору *не предусмотрено*.

3. Порядок рецензирования.

Журнал «СМАЛЬТА» – рецензируемое научное издание. Принятые к рассмотрению материалы проходят несколько этапов рецензирования.

3.1. Первичная экспертиза на соответствие требованиям и профилю журнала.

О поступлении статьи и ее дальнейшей экспертизе и рецензировании редакция сообщает авторам посредством уведомления на электронную почту автору-отправителю. Зарегистрированные материалы для статей проходят первичную экспертизу на соответствие требованиям, тематике и профилю журнала. К рецензированию допускаются статьи, прошедшие оценку в системе Антиплагиат (оригинальность текста статьи не менее 70 %). Только прошедшие первичную экспертизу материалы, принимаются к дальнейшему рассмотрению. Началом экспертизы материалов статьи редакцией является дата регистрации поступивших материалов.

Редакция журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов.

Не принимаются к публикации в научном журнале:

- статьи, не соответствующие тематике журнала;
- статьи, оформленные без соблюдения правил оформления;
- статьи, авторы которых отказываются от доработки статей в соответствии с пожеланиями редакции, конструктивными замечаниями рецензентов или аргументировано не опровергают их;
- статьи, содержащие ранее опубликованные материалы.



3.2. Процесс рецензирования.

3.2.1. Журнал осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих его тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются квалифицированными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3-х лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в редакции журнала в течение 5 лет.

Принятые к рассмотрению материалы направляются на рецензирование для оценки их научного содержания нескольким специалистам соответствующего профиля, членам редакционной коллегии или приглашенным специалистам, имеющим научную специализацию, наиболее близкую к тематике статьи. Оригинальные научные статьи, содержащие методы математической статистики, редакция направляет эксперту по статистическому анализу.

Процесс рецензирования осуществляется с гарантией, что рецензенты независимы от авторов.

3.2.2. Редакция издания направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ, а также обязуется направлять копии рецензий в Министерство просвещения Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.

3.2.3. Решение о принятии к публикации основывается на поступивших рекомендациях рецензентов журнала. Рецензия содержит указания на недочеты и несоответствия рукописи критериям оценивания. Рецензия может содержать рекомендации авторам по улучшению качества статьи для публикации, но рецензенты не обязаны предоставлять авторам детальное конструктивное обоснование всех несоответствий. Если по мнению рецензента рассматриваемая рукопись не соответствует критериям для публикации, то в рецензии указываются только основные причины отказа. Наличие положительной рецензии членов редакционной коллегии и редакционного совета не является достаточным основанием для публикации статьи.

При принятии решения «рекомендовать к публикации с учетом исправления отмеченных недостатков», автору направляются рекомендации и вопросы для исправления.

Рукопись статьи, скорректированная автором, повторно направляется на рецензирование. Автору необходимо мотивировать внесенные изменения.

Рукописи статей, не рекомендованные к публикации, повторно не рассматриваются.

3.2.4. Исправление статьи. При наличии нескольких авторов (соавторов) редакция ведет переписку с автором, ответственным за переписку и указанным в сопроводительном письме как *Ответственный автор*. *Ответственный автор* выступает контактным лицом между редакцией и соавторами, самостоятельно согласовывает все изменения в статье с соавторами. На указанную электронную почту *Ответственный автор* будет получать уведомления о статусе статьи, отзывы рецензентов, замечания редакторов и любую информацию, связанную со статьей. *Ответственный автор* отвечает за целостность и правильность сопроводительных документов, направляемых в редакцию. *Ответственный автор* обязан:

- отправить статью на электронную почту журнала и собрать все необходимые документы, согласовав их и подписав у соавторов;
- при отправке статьи указать свою электронную почту;
- информировать соавторов и привлекать их к принятию решений по вопросам публикации: ответы на комментарии рецензентов, исправление статьи и утверждение итогового варианта;



– оперативно отвечать на запросы редакции, профессионально и в кратчайшие сроки – на вопросы рецензента;

– быть доступным для общения с редакцией во время отправки статьи, рецензирования и редактирования, после публикации.

Доработка статьи не должна занимать более двух месяцев с момента отправки сообщения авторам о необходимости изменений. Доработанная автором статья повторно направляется на рецензирование.

В случае несогласия с мнением рецензента автор статьи предоставляет в редакцию журнала аргументированный ответ. Если у автора и рецензентов возникли неразрешимые противоречия относительно рукописи, редколлегия вправе направить рукопись на дополнительное рецензирование. В конфликтных ситуациях решение принимает главный редактор.

3.2.5. Отказ от исправления статьи. В случае отказа от доработки материалов авторы должны в письменной или устной форме уведомить редакцию о своем отказе от публикации статьи. *Если авторы не возвращают доработанный вариант по истечении 3 месяцев со дня отправки рецензии, даже при отсутствии сведений от авторов с отказом от доработки статьи, редакция снимает ее с учета.*

3.2.6. Изменения в авторстве. Порядок перечисления и количество авторов статьи должны быть определены исследователями совместно и до направления статьи к публикации. Если авторы просят исключить, добавить автора или поменять порядок следования авторов после направления или публикации статьи, *Ответственный автор* должен уточнить причину изменений (в случае добавления автора нужно указать его вклад). Исправленный список авторов должен быть заново подписан всеми авторами, в том числе письменное согласие исключенного или включенного автора.

3.3. Сроки рецензирования.

Экспертиза и рецензирование осуществляются бесплатно. Общий срок рецензирования составляет не менее 1 месяца в соответствии с порядком рецензирования.

4. Оформление материалов статьи для публикации.

Редакция журнала обращает внимание авторов на правила оформления и требования к материалам. К рассмотрению (рецензированию) допускаются только полностью соответствующие требованиям материалы для статей.

4.1. Общие сведения.

Формат текста: Microsoft Word (*.doc, *.docx, *.rtf). Допускается архивация с помощью RAR или ZIP.

Формат страницы: А4 (210×297 мм).

Ориентация: книжная, альбомная ориентация запрещена.

Поля (верхнее, нижнее, левое, правое): 2,5 см.

Шрифт: Times New Roman, размер (кегель) – 14.

Абзацный отступ (красная строка): 1,25.

Межстрочный интервал: 1,25.

Объем статьи: 12–25 с. (до 40000 знаков).

Переносы и номера страниц не ставятся.

Таблицы, рисунки и графики имеют сквозную нумерацию и названия, вставляются как внедренные объекты и входят в общий объем публикации.

Содержание статьи должно быть проверено автором на отсутствие грамматических, стилистических и других ошибок и быть оформлено в международном научном стиле.



Название файла должно соответствовать фамилии и инициалам первого автора (напр.: Бугрова_НВ или Bugrova_NV).

Материалы высылаются на электронную почту журнала smalta.journal@gmail.com

4.2. Структура авторского резюме (метаданные) содержит: тип статьи (научная или обзорная статья), УДК, название статьи, адресные сведения об авторе, аннотацию статьи, ключевые слова, пристатейный список источников на русском и английском (References) языке, дополнительная информация об авторах, вклад авторов, информация об отсутствии конфликта интересов.

Сопроводительные сведения к статье: полные сведения об авторе (авторах) без сокращений и аббревиатур; оригинал Заключения направляющей организации на предмет отсутствия в рукописи автора сведений, составляющих государственную тайну, и возможности их открытого опубликования в международных системах (с подписью и печатью); авторский лицензионный договор (заполненная форма договора с подписью автора).

4.2.1. Тип статьи (научная или обзорная статья).

4.2.2. УДК.

4.2.3. Порядок публикуемых сведений к статье **на русском языке:**

- **Название статьи.**

- **Фамилия, имя, отчество автора** (полностью).

- **Адресные сведения об авторе без сокращений и аббревиатур:** место работы (учебное заведение или организация), город, страна, e-mail, ORCID (желательно).

При наличии нескольких авторов (соавторов), информация о них представляется поочередно. Шрифт полужирный, размер шрифта – 14, выравнивание текста по левому краю.

- Через пропущенную строку: **Аннотация** статьи, не менее 450–500 и не более 1500 знаков (50–200 слов); развернутая аннотация сохраняет структуру статьи и содержит компоненты: проблема и цель исследования, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, вклад автора).

Аббревиатуры должны быть расшифрованы. Не допускается в аннотации цитирование и ссылки на другие работы. Размер шрифта – 12.

- **Ключевые слова** (5–7 слов), размер шрифта – 12.

4.2.4. Ниже **на английском языке** дублируется следующая информация:

- **Фамилия, имя, отчество автора** (полностью).

- **Адресные сведения об авторе без сокращений и аббревиатур:** место работы (учебное заведение или организация), город, страна, e-mail, ORCID (желательно).

При наличии нескольких авторов (соавторов), информация о них представляется поочередно. Шрифт полужирный, размер шрифта – 14, выравнивание текста по левому краю.

- **Название статьи.**

- **Аннотация (Abstract)** статьи, не менее 450–500 и не более 1500 знаков (50–200 слов); развернутая аннотация сохраняет структуру статьи и содержит компоненты: проблема и цель исследования, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, вклад автора).

Аббревиатуры должны быть расшифрованы. Не допускается в аннотации цитирование и ссылки на другие работы. Размер шрифта – 12.



• **Ключевые слова (Keywords)**, 5–7 слов, размер шрифта – 12.

4.3. **Текст статьи.** Через пропущенную строку размещается текст статьи. Размер шрифта – 14.

Содержание научно-исследовательской статьи формируется с соблюдением следующей структуры: постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме; методология (материалы и методы); результаты исследования, обсуждение; заключение (выводы в соответствии с целью статьи, вклад автора).

4.4. **Пристатейный список источников на русском и английском (References) языках.**

4.4.1. Содержит не менее 10 научно-исследовательских источников (для теоретических обзоров – не менее 30 источников), в т. ч. не менее 30 %, опубликованных за последние 3–5 лет в научных изданиях, индексированных в базах данных РИНЦ, SKOPUS.

4.4.2. Оформляется согласно **ГОСТ 7.0.5-2008** (см.: <http://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=173511>). **Все источники по возможности должны иметь DOI или URL национального архива (электронные ссылки в пристатейном списке должны быть активны).** За достоверность представляемых библиографических данных ответственность несут авторы вплоть до отказа в праве на публикацию.

4.5. Публикуемые сведения об авторах и публикации:

4.5.1. **На русском языке:**

- сведения об авторе без сокращений и аббревиатур: инициалы и фамилия, ученая степень, ученое звание, занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – факультет);

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

4.5.2. **Ниже на английском языке:**

- сведения об авторе без сокращений и аббревиатур: инициалы и фамилия, ученая степень, ученое звание, занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – факультет);

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

4.6. **Библиографические ссылки** в тексте указываются в квадратных скобках, их список приводится в конце текста (по алфавиту); каждому номеру соответствует один источник; на каждый источник, указанный в списке литературы, дается ссылка по тексту статьи. В случае цитирования страницы указываются рядом с номером источника, например «Текст цитаты...» [3, с. 32]. Использование подстрочных ссылок не допускается.

Списки литературы признают идеи других авторов и помогают избежать обвинения в плагиате; позволяют читателям найти источники материалов, на которые ссылается автор; демонстрируют масштаб исследований автора (через возможное, не более 25 %, цитирование своих публикаций).

Пример оформления материалов для публикации приведен в приложении 1.

4.7. Статьи аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии письменного положительного отзыва научного руководителя. Информация о научном руководителе размещается после пристатейного списка источников: ФИО (полностью), ученая степень, ученое звание, занимаемая должность, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), город, страна, e-mail.



4.8. На отдельной (последней) странице размещаются полные сведения об авторе/авторах и не входят в общий объем статьи (Приложение 2):

- фамилия, имя, отчество (на русском и английском языках);
- ученая степень, ученое звание (на русском и английском языках);
- занимаемая должность (на русском и английском языках);
- место работы: кафедра, факультет, учебное заведение или организация с указанием адреса организации без сокращений и аббревиатур (на русском и английском языках), для магистрантов/аспирантов – при наличии;
- место учебы (для студентов/магистрантов/аспирантов) – курс, направление обучения, факультет, учебное заведение (на русском и английском языках);
- почтовый адрес с указанием страны и индекса;
- e-mail;
- контактный телефон.

Если авторов несколько – сведения оформляются отдельно на каждого.

Полные сведения об авторе используются для создания базы данных статей журнала для внутреннего пользования и администрирования, являются конфиденциальной информацией и применяются в соответствии с законодательством об использовании персональных данных.

5. Редакционная подготовка и оплата публикации.

Материалы, принятые к публикации, проходят редакционную подготовку – литературное редактирование, сверку всех данных, корректуру, форматирование, макетирование.

Общий срок редакционной подготовки составляет не менее 3-х месяцев в соответствии с периодичностью публикации выпусков. Вопросы, возникающие в процессе редактирования, высылаются авторам для согласования.

На основе калькуляции работ в соответствии с объемом редакционной подготовки с автором заключается договор на оплату издательских услуг на условиях, действующих на момент заключения договора.

6. Публикация.

Журнал является изданием с открытым доступом, это означает, что журнал открывает опубликованные статьи в бесплатном свободном доступе для пользователя или его учреждения на своем сайте и на сайтах библиографических индексирующих систем, с которыми сотрудничает редакция журнала, в сроки, установленные соответствующими договорами. Журнал распространяется по электронной подписке.

Пользователям разрешается читать, скачивать, копировать, распространять, распечатывать, искать, ссылаться на полные тексты статей или использовать их для любых законных целей, без предварительного разрешения от издателя или автора при условии правильного цитирования оригинальной работы.

Общий срок публикации (от регистрации до размещения на сайте журнала при условии качественной подготовки рукописи статьи автором) составляет в среднем 3 месяца (12 недель).

7. Ответственность.

Редакционная коллегия журнала «СМАЛЬТА» в своей работе стремится соблюдать и поддерживать стандарты этического поведения на всех этапах процесса публикации; ориентируется на общепринятые международным научным сообще-



ством нормы редакционно-издательской этики, этики научного рецензирования и авторства научных публикаций, а также законодательство Российской Федерации об авторском праве и опирается на следующие основополагающие документы:

– рекомендации международного Комитета по публикационной этике (Committee of Publication Ethics – COPE, Кодекс этики научных публикаций), Декларации Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) «Этические принципы научных публикаций» и Будапештской инициативой открытого доступа – Budapest Open Access Initiative (<http://www.budapestopenaccessinitiative.org/read>);

– положения главы 70 Гражданского кодекса Российской Федерации «Авторское право».

Редакция журнала прилагает усилия для предотвращения возможных нарушений (возможная фальсификация данных, плагиат, манипуляция с изображениями, неэтичные исследования, предвзятые представления, злоупотребление авторством, избыточные или дублирующие публикации, незаявленный конфликт интересов) и оставляет за собой право отклонить публикацию статьи при нарушении указанных принципов и правил.

Редакция обязуется предпринимать все меры для устранения содержательных, грамматических, стилистических и иных ошибок при их обнаружении; опубликовать исправления, разъяснения, опровержения и извинения, когда это необходимо.

Редакция журнала размещает статьи в открытом доступе после принятия решения к опубликованию материалов и заключению с авторами Лицензионного договора; авторские права сохраняются за авторами.

Любая рукопись, полученная для публикации и рецензирования, рассматривается как конфиденциальный документ, который нельзя передавать для ознакомления или обсуждения третьим лицам без согласия редакции журнала.

Авторы несут ответственность за оригинальность, достоверность и объективность представленных для публикации материалов (подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных и прочих сведений) и соответствие публикуемых исследований этическим и юридическим нормам, принятым в научном сообществе. В то же время **редакция не несет ответственность** за достоверность информации, приводимой авторами.

Авторы гарантируют, что представленные материалы ранее нигде не были опубликованы, не направлялись к рассмотрению и в настоящее время не рассматриваются в другом издательстве (редакции), в том числе и на других языках. Указывают финансовую поддержку исследования в тексте статьи.

Авторы обязаны уведомить редакцию журнала (издательство) при обнаружении существенных ошибок и неточностей или признаков нарушения публикационной этики в представленной или опубликованной статье для скорейшего исправления выявленных неточностей или изъятия публикации.

Все стороны публикационного процесса обязаны сообщить об отсутствии или о наличии в рукописях финансовых или других существующих конфликтах интересов с издателем, спонсором, соавтором, типографией и т. д.

Редакция (издательство) вправе отклонить любые материалы, нарушающие вышеизложенные принципы.

По вопросам публикации обращаться: Альбина Сергеевна Тишкова, 630126, Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, каб. 406 факультета психологии (кафедра практической и специальной психологии) ФГБОУ ВО «НГПУ»; тел. +7 (383) 244-18-93; smalta.journal@nspu.ru



Пример оформления материалов для публикации

Научная (или обзорная) статья
УДК
DOI:

Формы работы психолога с приемными родителями

Бугрова Нина Владимировна¹, Петрова Елена Николаевна²

^{1,2}Городской центр психолого-педагогической поддержки

¹Новосибирск, Россия, bugrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

²Новосибирск, Россия, petrova25@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Аннотация. В статье анализируются трудности, связанные с воспитанием приемных детей. Особое внимание уделено... Показаны формы работы психолога с приемными родителями. <...> На основе изучения... установлено... Автор приходит к выводу, что...

Ключевые слова: приемная семья, детско-родительские отношения, психологическое сопровождение.

Для цитирования:

Research (или Review) Article

Form of Psychologists' Work with Foster Parents

Nina V. Bugrova¹, Elena N. Petrova²

^{1,2}Urban Center of Psycho-pedagogical Support

¹Novosibirsk, Russia, bugrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

²Novosibirsk, Russia, petrova25@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Abstract. The article analyzes the difficulties of raising adopted children. <...> Shows the form of psychologists' work with foster parents...

Keywords: foster family, parent-child relationship, psychological support.

For Citation:

На Всероссийском форуме приемных семей, прошедшем в Москве в феврале 2015 года, обсуждались трудности, связанные с воспитанием приемных детей [2].

<...>

В процессе реализации программы родители-опекуны:

- обсуждали семейные нормы и правила поведения;
- анализировали наиболее распространенные стереотипы отношений в семье.

Таким образом, работа по сопровождению опекунских семей помогает улучшить качество различных сфер их жизнедеятельности, гармонизировать взаимоотноше-



ния в системе «ребенок-опекун», способствует успешной социализации детей и интеграции в общество.

Список источников

1. Арестова Т. З. Подготовка опекунских семей // Актуальные вопросы социальной работы. 2012. № 3. С. 23–26. URL: ... (дата обращения: 30.08.2019).
2. Материалы Всероссийского форума приемных семей [Электронный ресурс]. URL: ... (дата обращения: 30.08.2019).
3. Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.
4. Morgan G. *Image of organization*. Beverly Hills, 1986. 335 p.
5. Steger M. F., Kashdan T. B. Depression and Everyday Social Activity, Belonging, and Well-Being // *Journal of Counseling Psychology*. 2009. Vol. 56, Issue 2. Pp. 289–300. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015416>

References

1. Arestova T. Z. Preparing Foster Families. *Topical Issues of Social Work*, 2012, no. 3, pp. 23–26. DOI: (In Russian)
2. *Materials of the All-Russian Forum of Foster Families* [Electronic resource]. URL: (date of access: 30.08.2019). (In Russian)
3. Oslon V. N. *Life Arrangement of Orphans: Professional Substitute Family*. Moscow: Genesis Publ., 2006, 368 p. (In Russian)
4. Morgan G. *Image of Organization*. Beverly Hills, 1986, 335 p.
5. Steger M. F., Kashdan T. B. Depression and Everyday Social Activity, Belonging, and Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, 2009, Vol. 56, Issue 2, pp. 289–300. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015416>

Информация об авторах

Н. В. Бугрова – педагог-психолог I категории.

Е. Н. Петрова – педагог-психолог I категории.

Information about the Authors

Nina V. Bugrova – Educational Psychologist of the 1st category.

Elena N. Petrova – Educational Psychologist of the 1st category.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.



Пример заполнения формы сведений об авторе

Сведения об авторе

Фамилия, имя, отчество: (на русском и английском языке)	Бугрова Нина Владимировна Bugrova Nina Vladimirovna
Ученая степень, звание: (на русском и английском языке)	нет
Занимаемая должность (на русском и английском языке)	педагог-психолог I категории educational psychologist of the 1 st category
Место работы с указанием адреса: (на русском и английском языке) – кафедра, факультет, – учебное заведение или организация Для магистрантов/аспирантов – при на- личии	г. Новосибирск, ул. Ленина, д. 2. Novosibirsk, st. Lenin, 2. Городской центр психолого-педагогической поддержки Citycenter of psychological and pedagogical support
Место учебы для студентов, магистрантов, аспирантов, соискателей, адъюнктов: (на русском и английском языке) – курс, направление обучения, – факультет, учебное заведение	нет
Почтовый адрес (полностью)	Россия, 630000, г. Новосибирск, ул. Ленина, 1, кв. 1.
Контактный телефон	+7- ___ - ___ - ___ - ___
e-mail:	bugrova@yandex.ru



Факультет психологии ФГБОУ ВО «НГПУ» приглашает на обучение (очная и заочная форма) по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры (имеются бюджетные места на всех формах обучения, кроме аспирантуры).

Контакты для дополнительной информации: Алексей Михайлович Захаренко, технический секретарь отборочной комиссии факультета психологии, раб. тел.: +7(383)244-00-77, e-mail: zaharenko.aleksey94@mail.ru ; сайт университета <https://nspu.ru/abiturientu/>

БАКАЛАВРИАТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Психология	Русский язык Биология Обществознание/ Математика	Очно-заочная	Внебюджетное
	Психология семейных отношений		Очно-заочная	Внебюджетное
	Консультативная психология		Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология управления		Очно-заочная	Внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	Психология образования		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология развития и воспитания личности		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
Специальное (дефектологическое) образование	Специальная психология	Русский язык Биология Математика/ Обществознание	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное

37.03.01 Психология

ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- индивидуального, семейного и группового консультирования;
- работы с персоналом организации с целью отбора кадров и создания психологического климата, способствующего оптимизации производственного процесса;
- применения технологий организационно-управленческого консультирования, кадровой и тренинговой работы;
- применения психодиагностических, консультативных и психокоррекционных методов помощи семье;
- применения методов социально-психологического сопровождения человека в трудной жизненной ситуации и др.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- психологические службы;
- психологические центры;
- различные компании и организации, где требуются психологи.



ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Студенты приобретают компетенции в области:

- взаимоотношений между супругами, родителями и детьми;
- разными поколениями семьи;
- проблем разделения труда, прав и обязанностей в семье;
- предупреждения и коррекции дезорганизации и аномалий супружеских и семейных взаимоотношений;
- природы конфликтов в семье и их конструктивного разрешения;
- проблемы разводов и постразводных ситуаций;
- психологии воздействия родителей на детей, а детей на родителей;
- диалектики развития чувства любви, супружеской дружбы.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- учреждения социальной защиты и молодежной политики,
- детские дошкольные учреждения,
- организации общего и дополнительного образования,
- психологические центры и службы психолого-педагогического сопровождения детей и взрослых.

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- проведения индивидуального консультирования в рамках различных направлений;
- работы с семьями и парами;
- проведения групповых занятий и тренингов по различной тематике;
- проведения психологической диагностики и подготовке психологических заключений;
- проведения научных исследований и представления их результатов на научных семинарах, конференциях, школах и в печати.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения дошкольного или среднего образования;
- психологические и социально-психологические центры;
- подбор, обучение и оценка персонала;
- психологическая экспертиза;
- частная практика.

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- психологии личности и группы;
- психологических аспектов развития обучающихся;
- организации педагогической работы;
- психологического сопровождения педагогических процессов;
- психолого-педагогической оценки отдельной личности;
- анализа и оценки эффективности педагогического процесса;
- применения технологий взаимодействия с разными категориями детских коллективов и детей.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: образовательные учреждения – детские сады, школы, гимназии, лицеи, колледжи.



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Студенты приобретают компетенции в области:

- психологии и педагогики для разных возрастов обучающихся;
- дефектологии;
- психолого-педагогической диагностики;
- психолого-педагогического сопровождения общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения;
- учреждения культуры;
- учреждения здравоохранения;
- учреждения социальной защиты населения.

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

– коррекционно-педагогической деятельности – изучение, образование, развитие, реабилитация и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья как в специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждениях и общеобразовательных учреждениях, так и в условиях структур здравоохранения, социальных структур, в том числе и в образовательных учреждениях, реализующих программы совместного (интегрированного) обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся детей;

– диагностико-консультативной деятельности – психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития и образовательных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья; оказание консультативной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, членам их семей и педагогам по вопросам воспитания, проблемам образования;

– исследовательской деятельности – сбор, анализ и систематизация информации в сфере теории и практики специального (дефектологического) образования;

– культурно-просветительской деятельности – формирование общей культуры лиц с ограниченными возможностями здоровья, организация культурного пространства образовательного учреждения; пропаганда толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья среди широкой общественности.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- учреждения дошкольного образования, общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения;
- центры развития детей;
- учреждения здравоохранения;
- учреждения социальной защиты населения.



СПЕЦИАЛИТЕТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология служебной деятельности	Психологическое обеспечение служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов	Русский язык Биология Обществознание/ Математика	Очная	Бюджетное, внебюджетное
Педагогика и психология девиантного поведения	Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения несовершеннолетних		Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого-педагогическая коорекция и реабилитация лиц с девиантным поведением		Очная	Бюджетное, внебюджетное

44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ; ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КООРЕКЦИЯ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Студенты приобретают компетенции в области:

- своевременной диагностики, коррекции и предупреждения девиантных проявлений в группах риска, в том числе у детей и подростков, попавших в сложную жизненную ситуацию;
- психологической, педагогической и правовой поддержки детей и подростков, склонных к зависимому, суицидальному, агрессивному, противоправному поведению, сексуальным перверсиям;
- выявления социальных и образовательных рисков, их предупреждения и преодоления;
- обучения детей и взрослых навыкам конструктивного поведения, в том числе в ситуации конфликта, сложного жизненного выбора;
- обеспечения правового консультирования подростков, родителей, семей, в том числе приемных и замещающих, в трудных жизненных ситуациях;
- организации взаимодействия общественных институтов (образования, полиции, социальной защиты и др.), ответственных за здоровое взросление личности.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения;
- комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав;
- органы управления социальной защитой населения;
- органы управления образованием;
- органы опеки и попечительства;
- органы по делам молодежи;
- органы управления здравоохранением;
- учреждения службы занятости;
- органы внутренних дел.



37.05.02 Психология служебной деятельности**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ**

Студенты приобретают компетенции в области:

- осуществления психологической помощи в реабилитации и адаптации сотрудников правоохранительных органов, вернувшихся из «горячих точек»;
- оказания психологической помощи семьям сотрудников МВД;
- применения технологий диагностики готовности к службе, построению психологического портрета преступника, сопровождению детей и подростков в юридически значимых ситуациях;
- применения технологий ведения переговоров в случаях захвата заложников и похищения людей.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: психологическое сопровождение сотрудников учреждений Министерства внутренних дел РФ, ГУФСИН РФ и других государственных служб.

МАГИСТРАТУРА**37.04.01 Психология**

Консультативная психология и психотерапия

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в «трудной жизненной ситуации»

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Специальная психология

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ	МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Консультативная психология и психотерапия	Очно-заочная	Внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Девиантология	Заочная	Внебюджетное
	Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в трудной жизненной ситуации	Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Педагогическая психология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
Специальное (дефектологическое) образование	Специальная психология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное



37.04.01 Психология

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

Руководитель: Ю. М. Перевозкина, доктор психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку квалифицированных компетентных и конкурентоспособных на современном рынке труда психологов, обладающих компетенциями, позволяющими профессионально решать проблемы общения и взаимодействия людей; конструктивно разрешать конфликтные ситуации, а также удовлетворять потребности общества, развития психологической науки, рынка образовательных услуг и рынка труда в различных динамично меняющихся ситуациях их научной и практической деятельности.

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В «ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ»

Руководитель: М. И. Кошенова, канд. психол. наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку специалиста, способного решать вопросы сопровождение детей и подростков в трудной жизненной и юридически значимой ситуации.

Учебный план подготовки формировался с учетом анализа «белых пятен» психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, их семей, находящихся в социально и (или) психологически уязвимом положении, актуального запроса специалистов из сферы социальной защиты и образования. Вопросы помощи ребенку и подростку в ситуации кризиса, насилия, психологической травмы, работы с детьми-мигрантами, досудебного (следственные действия) и судебного сопровождения, суицидального поведения детей и подростков, а также сопровождения замещающих семей и семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, психолого-педагогической экспертизы программ профилактики и коррекции, оценки социальных и образовательных рисков стали основанием для разработки учебных дисциплин и программ практик.

Сформированные компетенции позволят магистрам обеспечить работу с «трудными» детьми и семьями в учреждениях соцзащиты и образования, оказывать консультативную помощь управленцам, педагогам, социальным работникам, детям и их семьям, проводить коррекцию и реабилитацию детей и подростков с опытом психологической травмы, координировать межведомственную помощь специалистов.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАДЕТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Руководитель: И. А. Федосеева, доктор пед. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку магистра к управленческой психолого-педагогической деятельности, психолого-педагогическому сопровождению в системе среднего общего образования, среднего профессионального образования, кадетских корпусов, военных институтов.



Сформированные компетенции позволят магистрам участвовать в разработке психолого-педагогических проектов, обеспечивающих эффективное взаимодействие участников образовательного процесса, в том числе и в аспектах толерантности, патриотизма, гражданственности; руководить организацией и проведением мониторинговых исследований, разработкой и реализацией исследовательских и научно-исследовательских проектов, анализом, обобщением и представлением результатов собственной профессиональной деятельности; участвовать в проектировании и создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды; осуществлять психолого-педагогическое сопровождение деятельности по реализации инновационных проектов.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: О. А. Шамшикова, канд. психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, владеющего понятийно-терминологическим аппаратом педагогики начального образования, базовыми знаниями психологии и педагогики, знаниями о современных проблемах и направлениях развития педагогики и начального образования, определенными педагогическими технологиями.

ДЕВИАНТОЛОГИЯ

Руководитель: М. Г. Чухрова, доктор мед. наук, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, способного выявлять факторы риска возникновения «отклонений» в поведении, дифференцировать психопатологию, прогнозировать возникновение деструктивного поведения с учетом социальных и личностных факторов, организовывать межведомственную работу по предупреждению зависимого, преступного, суицидального и других форм деструктивного поведения.

Освоение данной программы позволит магистру работать с «группами риска» и девиантного поведения любого возраста, в образовательных организациях (любой ступени образования) и учреждениях социальной защиты, молодежных и спортивных организациях, диагностических центрах; выпускник способен координировать межведомственную деятельность, осуществлять консультативную помощь специалистам, ответственным за процесс социализации.

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: Ю. М. Перевозкина, доктор психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку высококвалифицированных специалистов – специальных психологов, обладающих современными интегративными научными знаниями и владеющих эффективными технологиями решения фундаментальных и прикладных задач специальной психологии; способных проводить мониторинг эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процессов в образовательных организациях; владеющих современными технологиями психологического обеспечения образования, реабилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.



АСПИРАНТУРА

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ	МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
		Очная	Внебюджетное
Психологические науки	Возрастная психология	Очная	Внебюджетное
	Общая психология, психология личности, история психологии	Очная	Внебюджетное
	Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред	Очная	Внебюджетное

37.06.01 Психологические науки

37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ)

Программа направлена на подготовку аспирантов к овладению необходимыми компетенциями для подготовки к защите научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

Программа ориентирована на проведение фундаментальных исследований психологических механизмов и закономерностей происхождения и функционирования психики, сознания, самосознания, личности; применение выявленных закономерностей для решения практических задач диагностики, консультирования, экспертизы, профилактики; осуществление исторического и методологического анализа психологических теорий, концепций и воззрений, разработку исследовательской и прикладной методологии, создание и адаптацию методов психологического исследования и практической работы.

37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.7. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ)

Программа направлена на подготовку аспирантов к овладению необходимыми компетенциями для подготовки к защите научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

Программа ориентирована на проведение фундаментальных исследований в области биологической и социальной детерминации психического развития человека; изучение процессов развития и формирования психики человека на разных этапах жизненного цикла (от пренатального периода, возраста новорожденности до зрелости, старения и старости); исследование культурно-исторического развития психики; выявление объективных и субъективных факторов, способствующих или препятствующих развитию и реализации человеческого потенциала; разработку методов исследования и диагностики психического развития человека, а также нормативных показателей психического развития.



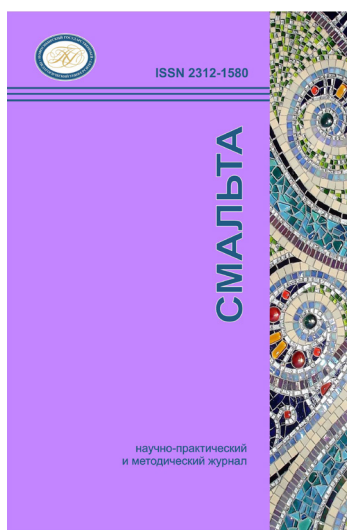
37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД)

Программа направлена на подготовку аспирантов к овладению необходимыми компетенциями для подготовки к защите научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

Программа ориентирована на проведение фундаментальных исследований психологических фактов, механизмов, закономерностей учебной деятельности и действий индивида и группы; особенностей и характеристик педагогической деятельности и действий педагога и педагогического коллектива; изучение специфики процесса взаимодействия субъектов образовательного процесса; исследование психологического влияния содержания и форм организации образовательного процесса; исследование влияния различных видов учебной деятельности на проявление психологических новообразований у обучающихся и их личностное развитие.



О журнале



Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА» (год основания – 2014, ISSN 2312-1580, учредитель ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет») публикует научные статьи, практические и методические разработки по психологии, педагогике, философии и приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов.

Рубрики журнала:

1. Теоретико-методологические аспекты психологии и других наук о человеке.
2. Актуальные экспериментальные исследования психологии и смежных наук.
3. Практические разработки в области психологии и смежных наук.
4. Научный дебют (статьи студентов, магистрантов, аспирантов).

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год.

Материалы для публикации принимаются в течение года. Сроки размещения статей в номерах журнала зависят от соответствия присланных материалов указанным требованиям.

Выпуски журнала (полнотекстовые статьи) размещаются на сайте журнала после размещения № в системе РИНЦ.

Главный редактор – **О. О. Андронникова**, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, профессор кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Россия.