

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 4, 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. Кашапов – 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, член-корреспондент САН ВШ (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»

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2022
Все права защищены

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

Грунь Е. Н. Факторы мотивации студентов к занятиям по физической культуре.....	5
Елистратова Д. Э. Формирование образа профессионала у студентов-психологов: теоретический анализ проблемы.....	14
Ермолова Е. О., Тютюникова Н. В. Феномен самоотношения личности в отечественной и зарубежной психологии: системный анализ.....	22
Иванов В. И., Первозкина Ю. М. Подходы к пониманию фрустрации.....	32

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Ветерок Е. В. Самопрезентация в социальных сетях в зависимости от личностных особенностей.....	44
Дроздова А. В., Кошенова М. И. Проблема девиантологической компетентности педагогов и психологов общего образования.....	53
Прюс Ф. П. Х. Ф., Тишкова А. С. Исследование цифровой активности личности в сети Интернет: психологический аспект.....	70

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

Морозова Ю. К. Возможности применения видеоигр для развития когнитивных функций и оказания психологической помощи человеку с различными проблемами.....	81
--	----

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. 10,1 . Уч.-изд. л. 8,0. Тираж 500 экз. Заказ № 160. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 30.12.2022 Отпечатано в Издательстве НГПУ
---	--

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 4, 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. Perevozkina – 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, information 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

Grun E. N. Factors of Motivation of Students to Physical Culture Classes	5
Elistratova D. E. Forming the Image of a Professional in Psychology Students: Theoretical Analysis of the Problem	14
Ermolova E. O., Tyutyunikova N. V. The Phenomenon of Personal Self-Attitude in Domestic and Foreign Psychology: System Analysis	22
Ivanov V. I., Perevozkina Yu. M. Approaches to Understanding Frustration	32

CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Veterok E. V. Self-Presentation in Social Networks Depending on Personal Characteristics	44
Drozдова A. V., Koshenova M. I. The Problem of Devianthological Competence of Teachers and Psychologists of General Education	53
Prus F. P. H. F., Tishkova A. S. Exploratory Development of a Person's Digital Activity on the Internet: Psychological Aspect	70

SCIENTIFIC DEBUT

Morozova Yu. K. The Possibilities of Using Video Games for the Development of Cognitive Functions in Providing Psychological Assistance to a Person with Various Problem	81
---	----

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: 10,1. Publisher's sheets: 8,0. Circulation 500 issues Order № 160. Format 70×108/16 Release date 30.12.2022
--	---

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

СМАЛЬТА. 2022. № 4

SMALTA, 2022, no. 4

Обзорная статья

УДК 378+159.923

DOI: 10.15293/2312-1580.2204.01

Факторы мотивации студентов к занятиям по физической культуре

Грунь Егор Николаевич

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы учебной мотивации студентов на занятиях по физической культуре при реализации программы смешанного типа обучения. Исследуются проблема мотивационного обеспечения обучения и смыслообразующие мотивы. Анализируются средства и методы, влияющие на повышение мотивации обучающихся. Отмечена роль применения информационно-коммуникационных технологий для повышения интереса к дисциплине «Физическая культура». В заключение отмечаются факторы, способствующие увеличению учебной мотивации студентов к занятиям по физической культуре.

Ключевые слова: студенты, мотивация, учебная мотивация, физическая культура, информационно-коммуникативные технологии.

Для цитирования: Грунь Е. Н. Факторы мотивации студентов к занятиям по физической культуре // СМАЛЬТА. 2022. № 4. С. 5–13. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.01>

Review article

Factors of Motivation of Students to Physical Culture Classes

Egor N. Grun

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article deals with the issues of educational motivation of students in physical education classes in the implementation of programs of mixed type of education. The problem of motivational learning and sense-forming motives is investigated. The means and methods that influence the increase in the motivation of students are analyzed. The role of the application of information and communication technologies for interest in the discipline “Physical culture” is noted. In conclusion, the factors contributing to the increase in the educational motivation of students for physical education classes are noted.

© Грунь Е. Н., 2022



Keywords: students, motivation, educational motivation, physical culture, information and communication technologies.

For Citation: Grun E. N. Factors of Motivation of Students to Physical Culture Classes. *SMALTA*, 2022, no. 4, pp. 5–13. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.01>

Цель политики Российской Федерации в сфере образования сводится к повышению доступности качественного образования. В настоящее время учебная деятельность базируется на широком использовании образовательных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и, соответственно, увеличивается количество часов на самостоятельное изучение предмета. Отсюда следует, что образовательная мотивация учащихся имеет большое значение для успеваемости и достижения результатов в обучении. В научной литературе учебная мотивация рассматривается как побуждение и внутреннее состояние, которое активизирует учебную деятельность, облегчает обучение и направляет поведение на достижение образовательных целей. Мотивация обучения обуславливает желание студентов учиться и приобретать знания, которые необходимы для достижения высоких результатов.

В последнее время в систему образования активно внедряют ИКТ, дисциплина «Физическая культура» не стала исключением. В рамках ее преподавания реализуются модели смешанного обучения с использованием ИКТ. В сфере физической культуры необходимо развивать цифровую компетентность студентов, чтобы совершенствовать учебный процесс. Однако различные внутренние факторы учащихся могут влиять на использование ими ИКТ.

Современные ИКТ сделали возможным работу с большими объемами данных, их анализ и распространение результатов через цифровые носители. Что касается образования, то ИКТ должны включать методологический компонент, чтобы существенно повлиять на обучение студентов [10]. Использование этих методологических и инновационных изменений следует применять в области физической культуры, поскольку ИКТ представляют подходящий способ улучшить обучение учащихся и приобрести знания в этой области [9; 15; 25]. М. Altun [8] предполагает, что интеграция технологий в процесс преподавания физической культуры приводит к повышению мотивации и, следовательно, к более эффективному достижению целей обучения. Для повышения качества образования преподавателям физической культуры необходимо обладать широким спектром компетенций и уметь их применять для удовлетворения потребностей учащихся [23].

Таким образом, преподаватели обязаны использовать ИКТ в педагогических и образовательных целях. Тем не менее исследования показали, что уровень цифровой педагогической компетентности преподавателей ниже, чем ожидалось.

Некоторые авторы утверждают, что такие переменные, как пол [16], возраст [11; 12] и мотивация могут повлиять на педагогическую цифровую компетентность преподавателей. Вместе с тем в научной литературе нет однозначного мнения относительно влияния этих переменных на ИКТ.

В этой связи цель данного исследования состоит в том, чтобы на теоретическом уровне проанализировать факторы мотивации студентов к занятиям физической культурой с использованием цифровых технологий.

В педагогической психологии отечественные исследователи большое внимание уделяют проблеме мотивации. Мотивация учения играет важную роль в эффектив-



ности учебного процесса, это и определяет ее важность. Основной методикой изучения данной проблемы являются положения деятельностной теории о психологическом содержании, функциях, механизме образования и функционирования мотивов [1; 2; 3]. Необходимость исследования учебных мотивов реализуется деятельностным подходом как структурным элементом деятельности учения. В педагогической психологии существуют вопросы, связанные с учебной мотивацией. В первую очередь нужно разобраться, что означает «учебная мотивация». Однозначного определения этого термина в психолого-педагогической литературе не было обнаружено. Вероятно, это связано с терминологической неясностью, которая существует в общей психологии. Термины «учебная мотивация», «мотивация учения», «мотивация деятельности учения», «мотивационная сфера ученика» применяются как синонимы. Эти термины определяют набор мотивирующих факторов, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность [3]. Также ими обозначают достаточно сложную систему мотивов [4; 5]. Л. И. Божович [1] считает, что мотив учебной деятельности – это побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни, как семьей, так и самой школой. А. К. Маркова [3] утверждает, что мотив – это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней. Также отмечается, что мотивация играет существенную роль в использовании ИКТ обучающимися [30].

В ряде работ отмечается, что учебная мотивация студентов влияет на качество знаний и на формирование личностных особенностей [27]. L. Rogasnik [21] установил, что высокий уровень мотивации обучения оказывает влияние на самостоятельность студентов. В свою очередь, низкая учебная мотивация приводит к тому, что студенты не развивают свои способности и таланты. Потеря мотивации к обучению может быть связана с недостаточным интересом к учебной деятельности, но при этом отмечается, что процесс обучения может быть эффективным для учащихся [33]. Снижение интереса к обучению тесно связано с учебной мотивацией учащихся, поэтому в образовательном процессе необходимо активизировать интерес к обучению [6]. В свою очередь, самомотивацию можно рассматривать как один из факторов, влияющих на успеваемость учащихся. Стимулирование мотивации может быть реализовано посредством интенсивного взаимодействия между преподавателями и студентами, а также учебной средой [6]. Считается, что преподаватель играет важную роль в появлении учебного интереса у учащихся [27].

Одним из важных предметов в образовательных организациях является «Физическая культура». В то же время на уровне общества возникла тенденция к игнорированию учащимися уроков физкультуры [29]. Это может быть детерминировано тем, что уроки физкультуры считаются неважными, поскольку по ним не сдается ЕГЭ [17]. Такая тенденция приводит к тому, что обучающиеся становятся менее заинтересованными в физическом развитии. Природа сниженной мотивации студентов к занятиям физической культурой влияет не только на уменьшение ценности предмета, но и на снижение социальных навыков. Отсутствие у учащихся способности понимать также может привести к тому, что процесс обучения будет неэффективным [19; 20].

Материальная база является одним из основных факторов, способствующих повышению мотивации к академическим достижениям в образовательной организации [6]. Спортивные сооружения, включающие весь инвентарь для реализа-



ции учебной программы по физической культуре, необходимы для эффективного преподавания и обучения с целью повышения мотивации к обучению [18]. Существующие эмпирические исследования, в которых изучается взаимосвязь между обеспечением спортивным инвентарем в учреждении и результатами обучения, подчеркивают важность этих ресурсов для достижения эффективности в процессе обучения и мотивации студентов. Наличие широкого выбора спортивного инвентаря способствует созданию качественной учебной среды и оказывает значительное влияние на мотивацию студентов [7].

Помимо спортивного инвентаря, важными факторами, влияющими на мотивацию учащихся, являются методы обучения. С. Sinclair [28], J. Han, H. Yin [13] показали, что правильно подобранные методы обучения способствуют повышению мотивации студентов. При этом преподаватели должны вовлекать учащихся в выполнение заданий, чтобы педагог мог видеть, за счет чего повышается мотивация и интерес к обучению [14]. Студенты с низкой мотивацией чаще игнорируют учебную деятельность. Преподаватели также могут повысить интерес учащихся к учебе [28]. Растущая мотивация учащихся становится приоритетом у преподавателя при выборе методов обучения. В этом случае можно повысить внутреннюю мотивацию учащихся, поскольку она дает им чувство ответственности за обучение [24]. Преподаватели могут воспользоваться положениями учебных заведений, чтобы студенты могли легко ориентироваться в своих задачах. Достижение методов обучения также может поддерживаться средствами обучения.

В образовательном процессе необходимо использовать методы обучения, которые могут повлиять на мотивацию учащихся и их интеллектуальные способности [22]. Эти виды методов могут решать проблемы обучения, чтобы заинтересовать учащихся и мотивировать их на обучение и развитие [31; 32]. Результаты исследования показали, что качественная материальная база и эффективные методы обучения будут влиять на мотивацию обучающихся [26].

Таким образом, анализ научной литературы показал, что факторами мотивации студентов к занятиям по физической культуре с использованием цифровых технологий могут выступать: уровень цифровой педагогической компетентности преподавателей, методологические и инновационные компоненты с использованием ИКТ, самостоятельность изучения предмета, наличие широкого выбора спортивного инвентаря и правильно подобранные методы обучения.

Для дальнейшей работы в условиях смешанного типа обучения и повышения мотивации учащихся к физической культуре нужно подобрать такие средства и методы использования ИКТ, которые бы могли заинтересовать вчерашних школьников и будущих специалистов. При формировании программы физического воспитания важно обращать внимание на выявленные мотивы, индивидуальные предпочтения, возможно, мировые тренды. Очевидно, что удовлетворение интересов обучающихся является важным фактором сохранения и укрепления здоровья.

Список источников

1. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 325 с.
2. *Гальперин П. Я.* Теоретико-экспериментальное исследование активной природы психического отражения // Вопросы психологии. 1983. № 3. С. 28–49.
3. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.



4. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 144 с.
5. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. М.: Академия, 1998. 288 с.
6. Abrahams I. Does Practical Work Really Motivate? A Study of the Affective Value of Practical Work in Secondary School Science // *International Journal of Science Education*. 2009. Vol. 31, Issue 17. Pp. 2335–2353. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500690802342836>
7. Adewunmi T. B., Chandan J. S. The Influence of Physical Resources on Pupils Academic Performance in Lagos State Primary School. University of Benin, 2000.
8. Altun M. The Integration of Technology into Foreign Language Teaching // *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. 2015. Vol. 6, Issue 1. Pp. 22–27.
9. Asso A., Kaplan H., Kanat-Maymon Y., Roth G. Directly Controlling Teacher Behaviors as Predictors of Poor Motivation and Engagement in Girls and Boys: The Role of Anger and Anxiety // *Learning and Instruction*. 2005. Vol. 15, Issue 5. Pp. 397–413. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
10. Blau I., Shamir-Inbal T. Digital Competences and Long-Term ICT Integration in School Culture: The Perspective of Elementary School Leaders // *Education and Information Technologies*. 2017. Vol. 22, Issue 3. Pp. 769–787. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9456-7>
11. Butler R. Teachers' Achievement Goal Orientations and Associations with Teachers' help Seeking: Examination of a Novel Approach to Teacher Motivation // *Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 99, Issue 2. Pp. 241–252. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241>
12. Cabero J., Barroso J. ICT teacher Training: A View of the TPACK Model // *Culture and Education*. 2016. Vol. 28, Issue 3. Pp. 633–663. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1203526>
13. Han J., Yin H. Teacher Motivation: Definition, Research Development and Implications for Teachers // *Cogent Education*. 2016. Vol. 3, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
14. Jang H. Supporting Students' Motivation, Engagement, and Learning During an Uninteresting Activity // *Journal of Educational Psychology*. 2008. Vol. 100, Issue 4. Pp. 798–811. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0012841>
15. Kori K., Pedaste M., Leijen Ä., Tõnisson E. The Role of Programming Experience in ICT Students' Learning Motivation and Academic Achievement // *International Journal of Information and Education Technology*. 2016. Vol. 6, Issue 5. Pp. 331–337. DOI: <https://doi.org/10.7763/IJET.2016.V6.709>
16. Lin T. J., Duh H. B. L., Li N., Wang H. Y., Tsai C. C. An Investigation of Learners' Collaborative Knowledge Construction Performances and Behavior Patterns in an Augmented Reality Simulation System // *Computers & Education*. 2013. Vol. 68. Pp. 314–321. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.011>
17. Mustika D. T., Yuliasma Yu., Susmiarti S. Students' Creativity Improvement in Learning art of Dance by Implementing Cooperative Learning Model at State Junior High School 1 Padang Panjang // *E-Jurnal Art, Drama, Dance, & Music FBS Padang State University*. 2013. Vol. 2, Issue 1. Pp. 44–49. DOI: <https://doi.org/10.24036/jsu.v2i1.2435>
18. Onwurah C. School Plant Management // T. O. Mgbodile (Ed.). *Fundamentals in Educational Administration and Planning*. Magnet Computer Services, 2004.
19. Papastergiou M. Digital Game-Based Learning in High School Computer Science Education: Impact on Educational Effectiveness and Student Motivation // *Computers & Education Journal*. 2009. Vol. 52, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.004>
20. Pell T., Jarvis T. Developing Attitude to Science Scales for Use with Children of Ages from Five to Eleven Years // *International Journal of Science Education*. 2001. Vol. 23, Issue 8. Pp. 847–862. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500690010016111>



21. *Pogacnik L., Cigic B.* How to Motivate Students to Study Before They Enter the Lab // *Journal of Chemical Education*. 2006. Vol. 83, Issue 7. DOI: <https://doi.org/10.1021/ed083p1094>
22. *Pradono S., Astriani M. S., Moniaga J.* A Method for Interactive Learning // *International Journal of Communication & Information Technology*. 2013. Vol. 7, Issue 2. Pp. 46–48. DOI: <https://doi.org/10.21512/commit.v7i2.583>
23. *Tondeur J., Aesaert K., Pynoo B., Van Braak J., Fraeyman N., Erstad O.* Developing a Validated Instrument to Measure Preservice Teachers' ICT Competencies: Meeting the Demands of the 21st Century // *British Journal of Educational Technology*. 2017. Vol. 48, Issue 2. Pp. 462–472. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12380>
24. *Richardson P. W., Watt H. M. G.* Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities // *Asia Pacific Journal of Teacher Education*. 2006. Vol. 34, Issue 1. Pp. 27–56. DOI: <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
25. *Sadaf A., Newby T. J., Ertmer P. A.* An Investigation of the Factors that Influence Preservice Teachers' Intentions and Integration of Web 2.0 tools // *Educational Technology Research and Development*. 2016. Vol. 64, Issue 1. Pp. 37–64. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9410-9>
26. *Sawalha K., Al-Ali M., Sawalha A., Ko H., Abdelli I., El-Shawish S., Hussien A.* Factors Influencing Academic Motivation Among UOS Medical Students // *Journal of Health Science*. 2017. Vol. 5. Pp. 177–180. DOI: <https://doi.org/10.17265/2328-7136/2017.04.004>
27. *Schiefele U., Schaffner E.* Teacher Interests, Mastery Goals, and Self-Efficacy as Predictors of Instructional Practices and Student Motivation // *Contemporary Educational Psychology*. 2015. Vol. 42. Pp. 159–171. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>
28. *Sinclair C.* Initial and Changing Student Teacher Motivation and Commitment to Teaching // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2008. Vol. 6, Issue 2. Pp. 79–104. DOI: <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
29. *Sumarni S., Prameswari N. S., Suharto M., Maryono D.* Game-based learning as the media of art and culture learning for junior high school students in Indonesia // *International Journal of Management and Applied Science*. 2018. Vol. 4. DOI: <https://doi.org/10.2991/icalc-18.2019.13>
30. *Tømte C., Enochsson A. B., Buskvist U., Kårstein A.* Educating Online Student Teachers to Master Professional Digital Competence: The TPACK-framework goes online // *Computers & Education*. 2015. Vol. 84. Pp. 26–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.01.005>
31. *Virvou M., Katsionis G., Manos K.* Combining Software Games with Education: Evaluation of its Educational Effectiveness [Электронный ресурс] // *Educational Technology and Society*. 2005. Vol. 8, Issue 2. Pp. 54–65. URL: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.8.2.54> (дата обращения: 15.09.2022).
32. *Zirkel S., Garcia J. A., Murphy M. C.* Experience-Sampling Research Methods and Their Potential for Education Research // *Educational Researcher*. 2015. Vol. 44, Issue 1. Pp. 7–16. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X14566879>
33. *Zorn C., Dillenseger J.-P., Bauer E., Moerschel E., Bachmann B., Buissink C., Jamault B.* Motivation of Student Radiographers in Learning Situations Based on Role-Play Simulation: A Multicentric Approach Involving Trainers and Students // *Radiography*. 2019. Vol. 25, Issue 1. Pp. 18–25. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.radi.2018.09.002>

References

1. Bozhovich L. I. *Problems of Personality Formation*. Moscow: Publishing House of Institute of Practical Psychology; Voronezh: MODEK Publ., 1997. 325 p. (In Russian)
2. Galperin P. Ya. Theoretical and Experimental Study of the Active Nature of Mental Reflection. *Questions of Psychology*, 1983, no. 3, pp. 28–49. (In Russian)



3. Markova A. K. *Formation of Learning Motivation at School Age: A Guide for the Teacher*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1983, 96 p. (In Russian)
4. Matyukhina M. V. *Motivation for the Teaching of Younger Students*. Moscow: Pedagogika Publ., 1984, 144 p. (In Russian)
5. Talyzina N. F. *Pedagogical Psychology*. Moscow: Akademiya, 1998, 288 p. (In Russian)
6. Abrahams I. Does Practical Work Really Motivate? A Study of the Affective Value of Practical Work in Secondary School Science. *International Journal of Science Education*, 2009, vol. 31, issue 17, pp. 2335–2353. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500690802342836>
7. Adewunmi T. B., Chandan J. S. *The Influence of Physical Resources on Pupils Academic Performance in Lagos State Primary School*. University of Benin, 2000.
8. Altun M. The Integration of Technology into Foreign Language Teaching. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 2015, vol. 6, issue 1, pp. 22–27.
9. Asso A., Kaplan H., Kanat-Maymon Y., Roth G. Directly Controlling Teacher Behaviors as Predictors of Poor Motivation and Engagement in Girls and Boys: The Role of Anger and Anxiety. *Learning and Instruction*, 2005, vol. 15, issue 5, pp. 397–413. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
10. Blau I., Shamir-Inbal T. Digital Competences and Long-Term ICT Integration in School Culture: The Perspective of Elementary School Leaders. *Education and Information Technologies*, 2017, vol. 22, issue 3, pp. 769–787. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9456-7>
11. Butler R. Teachers' Achievement Goal Orientations and Associations with Teachers' help Seeking: Examination of a Novel Approach to Teacher Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 2007, vol. 99, issue 2, pp. 241–252. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241>
12. Cabero J., Barroso J. ICT teacher Training: A View of the TPACK Model. *Cultura y Educación*, 2016, vol. 28, issue 3, pp. 633–663. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1203526>
13. Han J., Yin H. Teacher Motivation: Definition, Research Development and Implications for Teachers. *Cogent Education*, 2016, vol. 3, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
14. Jang H. Supporting Students' Motivation, Engagement, and Learning During an Uninteresting Activity. *Journal of Educational Psychology*, 2008, vol. 100, issue 4, pp. 798–811. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0012841>
15. Kori K., Pedaste M., Leijen Ä., Tõnisson E. The Role of Programming Experience in ICT Students' Learning Motivation and Academic Achievement. *International Journal of Information and Education Technology*, 2016, vol. 6, issue 5, pp. 331–337. DOI: <https://doi.org/10.7763/IJJET.2016.V6.709>
16. Lin T. J., Duh H. B. L., Li N., Wang H. Y., Tsai C. C. An Investigation of Learners' Collaborative Knowledge Construction Performances and Behavior Patterns in an Augmented Reality Simulation System. *Computers & Education*, 2013, vol. 68, pp. 314–321. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.011>
17. Mustika D. T., Yuliasma Yu., Susmiarti S. Students' Creativity Improvement in Learning art of Dance by Implementing Cooperative Learning Model at State Junior High School 1 Padang Panjang. *E-Jurnal Art, Drama, Dance, & Music FBS Padang State University*, 2013, vol. 2, issue 1, pp. 44–49. DOI: <https://doi.org/10.24036/jsu.v2i1.2435>
18. Onwurah C. School Plant Management. In T. O. Mgbodile (Ed.). *Fundamentals in Educational Administration and Planning*. Magnet Computer Services, 2004.
19. Papastergiou M. Digital Game-Based Learning in High School Computer Science Education: Impact on Educational Effectiveness and Student Motivation. *Computers & Education Journal*, 2009, vol. 52, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.004>



20. Pell T., Jarvis T. Developing Attitude to Science Scales for Use with Children of Ages from Five to Eleven Years. *International Journal of Science Education*, 2001, vol. 23, issue 8, pp. 847–862. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500690010016111>
21. Pogacnik L., Cigic B. How to Motivate Students to Study Before They Enter the Lab. *Journal of Chemical Education*, 2006, vol. 83, issue 7. DOI: <https://doi.org/10.1021/ed083p1094>
22. Pradono S., Astriani M. S., Moniaga J. A Method for Interactive Learning. *International Journal of Communication & Information Technology*, 2013, vol. 7, issue 2, pp. 46–48. DOI: <https://doi.org/10.21512/commit.v7i2.583>
23. Tondeur J., Aesaert K., Pynoo B., Van Braak J., Fraeyman N., Erstad O. Developing a Validated Instrument to Measure Preservice Teachers' ICT Competencies: Meeting the Demands of the 21st Century. *British Journal of Educational Technology*, 2017, vol. 48, issue 2, pp. 462–472. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12380>
24. Richardson P. W., Watt H. M. G. Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 2006, vol. 34, issue 1, pp. 27–56. DOI: <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
25. Sadaf A., Newby T. J., Ertmer P. A. An Investigation of the Factors that Influence Preservice Teachers' Intentions and Integration of Web 2.0 tools. *Educational Technology Research and Development*, 2016, vol. 64, issue 1, pp. 37–64. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9410-9>
26. Sawalha K., Al-Ali M., Sawalha A., Ko H., Abdelli I., El-Shawish S., Hussien A. Factors Influencing Academic Motivation Among UOS Medical Students. *Journal of Health Science*, 2017, issue 5, pp. 177–180. DOI: <https://doi.org/10.17265/2328-7136/2017.04.004>
27. Schiefele U., Schaffner E. Teacher Interests, Mastery Goals, and Self-Efficacy as Predictors of Instructional Practices and Student Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 2015, no. 42, pp. 159–171. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>
28. Sinclair C. Initial and Changing Student Teacher Motivation and Commitment to Teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2008, vol. 6, issue 2, pp. 79–104. DOI: <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
29. Sumarni S., Prameswari N. S., Suharto M., Maryono D. Game-based learning as the media of art and culture learning for junior high school students in Indonesia. *International Journal of Management and Applied Science*, 2018, vol. 4. DOI: <https://doi.org/10.2991/icalc-18.2019.13>
30. Tømte C., Enochsson A. B., Buskqvist U., Kårstein A. Educating Online Student Teachers to Master Professional Digital Competence: The TPACK-framework goes online. *Computers & Education*, 2015, vol. 84, pp. 26–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.01.005>
31. Virvou M., Katsionis G., Manos K. Combining Software Games with Education: Evaluation of its Educational Effectiveness [Electronic resource]. *Educational Technology and Society*, 2005, vol. 8, issue 2, pp. 54–65. URL: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.8.2.54> (date of access: 15.09.2022).
32. Zirkel S., Garcia J. A., Murphy M. C. Experience-Sampling Research Methods and Their Potential for Education Research. *Educational Researcher*, 2015, vol. 44, issue 1, pp. 7–16. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X14566879>
33. Zorn C., Dillenseger J.-P., Bauer E., Moerschel E., Bachmann B., Buissink C., Jamault B. Motivation of Student Radiographers in Learning Situations Based on Role-Play Simulation: A Multicentric Approach Involving Trainers and Students. *Radiography*, 2019, vol. 25, issue 1, pp. 18–25. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.radi.2018.09.002>



Информация об авторе

Грунь Егор Николаевич – старший преподаватель кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, egor.grun@mail.ru

Information about the Author

Egor N. Grun – Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, egor.grun@mail.ru

Поступила: 24.10.2022

Одобрена после рецензирования: 18.11.2022

Принята к публикации: 23.12.2022

Received: 24.10.2022

Approved after peer review: 18.11.2022

Accepted for publication: 23.12.2022



Обзорная статья

УДК 378+159.9

DOI: 10.15293/2312-1580.2204.02

Формирование образа профессионала у студентов-психологов: теоретический анализ проблемы

Елистратова Диана Эдуардовна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки компетентных специалистов в области психологии. Представлен теоретический анализ формирования образа профессионала, описывается процесс профессионализации. Особое внимание уделено становлению личности студента-психолога, обозначается важность его личностных качеств и позитивного отношения к будущей профессиональной деятельности как ключевой составляющей профессионального самоопределения. На основе рассмотренных источников по теме идентичности было представлено определение как самой идентичности, так и профессиональной идентичности, факторы ее формирования. В заключение автор приходит к выводу, что через опосредованное становление профессиональной идентичности, системы представлений о профессии и о собственной личности студентом-психологом происходит осознание собственной ценности как будущего психолога и, соответственно, формирование реального профессионального образа-Я.

Ключевые слова: профессионализация, образ профессионала, идентичность, профессиональная идентичность, студент-психолог, профессиональная деятельность.

Для цитирования: Елистратова Д. Э. Формирование образа профессионала у студентов-психологов: теоретический анализ проблемы // СМАЛЬТА. 2022. № 4. С. 14–21. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.02>

Review Article

Forming the Image of a Professional in Psychology Students: Theoretical Analysis of the Problem

Diana E. Elistratova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article deals with the problem of training competent specialists in the field of psychology. A theoretical analysis of the formation of the image of a professional is presented, the process of professionalization is described. Particular attention is paid to the formation of the personality of a student-psychologist, the importance of his personal qualities and a positive attitude towards future professional activity is indicated as a key component of professional self-determination. On the basis of the reviewed sources on the



topic of identity, a definition was presented of both identity itself and professional identity, the factors of its formation. In conclusion, the author comes to the conclusion that through the indirect formation of professional identity, a system of ideas about the profession and about his own personality, a student-psychologist realizes his own value as a future psychologist, and, accordingly, the formation of a real professional image-I.

Keywords: professionalization, image of a professional, identity, professional identity, psychology student, professional activity.

For Citation: Elistratova D. E. Forming the Image of a Professional in Psychology Students: Theoretical Analysis of the Problem. *SMALTA*, 2022, no. 4, pp. 14–21. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.02>

Нестабильность и неоднозначность политической и экономической ситуаций в современном обществе обуславливает изменение социальных запросов граждан, отражающих потребность в психологической помощи и поддержке со стороны специалистов с психологическим образованием. Следовательно, возрастает актуальность подготовки компетентных психологов, способных отвечать предъявляемым требованиям со стороны социума. А. К. Маркова [7] описывает профессионала как специалиста, овладевшего высоким уровнем профессиональных навыков, сознательно изменяющего и развивающего себя в профессиональной деятельности, который вносит свой индивидуальный творческий вклад в осуществляемую им деятельность, а также способствует повышению престижа своей профессии в обществе. Отсюда возрастает интерес к проблеме становления личности профессионала, формирование которой происходит посредством профессионализации. В своей диссертации Н. В. Шаньгина [14] под профессионализацией понимает целостный и непрерывный процесс становления личности специалиста, начинающийся с момента выбора будущей профессиональной деятельности, наиболее активным периодом которого является обучение студента в высшем учебном заведении. Е. А. Климов [5] отмечает, что процесс формирования личности профессионала начинается с профессионального самоопределения и базируется на системе представлений о профессии. По мнению D. A. Super [22], личность должна быть заинтересована в выборе будущей профессии и использовать все имеющиеся ресурсы и информацию для поиска, она должна стремиться к получению новой информации и заранее планировать свою профессиональную деятельность, придерживаясь определенных предпочтений. Также автор отмечает, что интересы, способности и активность личности должны соответствовать друг другу и быть сформированы в соответствии с ценностями выбираемой профессии.

С. Л. Рубинштейн [11] основным элементом процесса самоопределения называл избирательность, при которой личность подвергается влиянию извне, самоопределение отражает потребность человека занять определенную позицию в обществе. Н. А. Киселева и И. Ю. Мильковская [4] считают, что профессиональное становление личности во многом зависит как от профессиональной готовности, так и от личностной. По мнению П. Р. Чамата [13], формирование профессиональной готовности студента происходит за счет комплекса мер, применяемого в учебном заведении, однако полученного образования часто бывает недостаточно, так как, помимо освоенных компетенций, есть ряд предъявляемых требований к личности специалиста, критериями которой являются эмоциональная стабильность, стрессоустой-



чивость и рефлексия. Н. А. Киселева и И. Ю. Мильковская [4] под эмоциональной стабильностью понимают адекватные определенной ситуации реакции личности, умение контролировать эмоции, отсутствие склонностей к агрессии и легкой возбудимости, под стрессоустойчивостью – способность личности переносить стрессовые ситуации без негативных последствий для самой личности, своей деятельности и окружающих в целом, а рефлексия, по их мнению, – осознанное отношение субъекта к совершаемой деятельности, ее анализ, а также анализ своих способностей и поведения.

С точки зрения Л. Б. Шнейдер [15], система представлений студента о выбранной профессии и его отношение к ней формируют образ профессии, а в дальнейшем и образ профессионала. Как обозначает Г. Н. Кудрук [6], любой специалист в той или иной сфере обладает определенными компонентами и качествами, набор которых постоянно изменяется под воздействием как внешних, так и внутренних факторов, формируя таким образом полноценный образ профессионала. Этот образ постоянно трансформируется под влиянием требований со стороны социума и изменений в образовательной сфере. С. Л. Славнов и О. В. Шаланкина [12] под образом профессионала понимают концептуальную модель профессионализма, имеющую динамическую природу. Е. А. Климов [5], в свою очередь, определяет образ профессионала как многоуровневую систему представлений субъекта об эталоне специалиста, включающего побудительные мотивы к деятельности, его эмоциональные особенности, когнитивные черты, коммуникативную составляющую, его способности и направленности личности.

М. А. Белоконь [1] отмечает, что перед будущим специалистом возникает проблема соответствия его реального образа и образа профессионала. D. A. Super [22] указывает, что молодые люди, примеряя различные профессиональные роли, полагаясь на свои способности, интересы и потребности, выделяют для себя наиболее привлекательную профессиональную сферу и будущую перспективу. Т. Парсонс [9] считал, что личность может найти оптимальное соответствие своим личностным качествам в определенной профессии, соответственно, профессиональный успех и удовлетворенность своей профессией зависят от того, насколько качества личности соответствуют требованиям выбранной профессии.

В своей монографии Ю. М. Перевозкина [10] пишет о том, что формирование профессионального самоопределения происходит за счет соотнесения ролевого образа профессии конкретной личности и ее Я-образа, исходя из этого у индивида возникают трудности профессиональной социализации из-за сложившейся мультивариативности ролей в данной сфере. В результате возникает проблема ясности профессиональной роли. R. Linton [21] определял роль как совокупность ожиданий и требований, предъявляемых социальной группой или обществом в целом к лицам, занимающим определенную позицию. L. Landgwest и E. Schard [20] в данном контексте описывают роль как набор ожиданий специалиста относительно своей должности. Они обращают внимание на то, что при недостаточной ясности предъявляемых требований к роли психолога среди специалистов наблюдается недостаточная вовлеченность в работу и снижение качества их деятельности. Студент, обучаясь, примеряет на себя роль будущего специалиста, предполагая, подходит ли она ему или нет, соответствуют ли его личностные качества и способности требованиям данной профессии. Таким образом, без образа профессионала как профессионального ориентира студента невозможно построение его будущей трудовой деятельности, и, соответственно, достижения профессиональной идентичности.



В понимании Э. Эриксона [17] идентичность является субъективным чувством и наблюдаемым качеством личной самоотверженности и постоянства, соединенным с определенной верой в тождественность и непрерывность некоторой картины мира, разделяемой с другими людьми. А профессиональная идентичность определяется Л. Б. Шнейдер [16] как личностное и профессиональное соответствие на функциональном и экзистенциальном уровнях, включающее в себя понимание своей деятельности, принятие себя в профессии, умение качественно выполнять свои профессиональные задачи.

А. R. Viberg, K. F. Frykedal, S. S. Hashemi [23] в своей статье рассматривают тесную связь профессиональной деятельности и профессиональной идентичности, обозначая важность предоставляемой свободы действий специалисту для реализации своего потенциала в рамках окружающего его социокультурного пространства, другими словами, предоставляемая свобода в ведении своей деятельности способствует успешному формированию необходимых компетенций. Профессиональная идентичность тесно связана с переживанием личностью своей будущей профессиональной эффективности, отсюда возникает потребность не только в отождествлении себя с профессией, но и оценка своей значимости в данной профессии, ощущение своей самостоятельности, самоэффективности и компетентности. При этом D. R. Cox [19] пишет о том, что компетенция не является статичным состоянием, она развивается не только в процессе обучения, но и в процессе накопления профессионального опыта. В своей статье автор рассматривает компетенции через кубическую модель, имеющую несколько плоскостей. Первая плоскость представляет собой базовые области компетентности, т. е. рефлексию, самооценку, научные знания и методы, этические и правовые нормы, вторая плоскость представлена функциональными компетенциями специалиста, включающими диагностику, сопровождение, консультирование, исследования и обучение, а последняя плоскость представлена этапами профессионального развития: получение высшего образования, профессиональная переподготовка, обучение в аспирантуре и докторантуре. Перед студентом, обучающимся на психологическом направлении, помимо изучения основных научных подходов и психологических школ, стоит ряд задач: умение анализировать и систематизировать новые научные знания, способность адаптировать и использовать их в своей будущей профессиональной сфере, объем научных знаний, которым должен овладеть обучающийся возрастает с каждым годом.

В. В. Волошина [2] отмечает, что становление профессиональной идентичности студентов-психологов является одним из ключевых компонентов становления профессионального Я-образа, которое отражается в успешности будущей профессиональной деятельности и конкурентоспособности в социуме. Н. В. Жигинас [3] пишет о том, что личность находится в поиске тех критериев и качеств, которые способствуют осознанию своей значимости в профессии, обеспечивающих удовлетворение потребностей и развитие индивидуальных возможностей будущего специалиста в процессе формирования профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность развивается поэтапно, через осознание своих способностей и возможностей, затрагивая потребности, интересы и установки личности в зависимости от выбранного ею профессионального пути [18].

О. А. Нор-Аревян и А. М. Шаповалова [8] рассмотрели основные факторы формирования профессиональной идентичности, подразделяя их на три группы. Первая группа факторов – индивидуально-личностные, включающие в себя ценностные



ориентации, личностную мотивацию, достижение поставленных целей, высокую ответственность за будущую деятельность. Следующая группа представляет собой образовательные факторы, состоящие из профессионального обучения в высших учебных заведениях и получаемого качественного не только теоретического, но и практико-ориентированного образования, а также непрерывного повышения профессиональных компетенций. Третья группа представлена социально-профессиональными факторами, характеризующимися сформированным профессиональным обществом, его культурой и системой, востребованностью профессионалов как на рынке труда, так и в обществе в целом, а также стабильными условиями трудовой деятельности. По мнению авторов, перечисленные группы факторов способствуют формированию профессиональной идентичности, но при этом отмечается важность личностной составляющей будущего специалиста, так как обретение профессиональной идентичности возможно при преодолении кризисов профессионального развития, которое, в свою очередь, достигается посредством психологических качеств личности, претерпевающих изменения в процессе взросления и накопления специалистом опыта как профессионального, так и личностного. Сформированная профессиональная идентичность характеризуется четким представлением личности о своем положении в профессиональной сфере, о своих возможностях и способностях, позволяя ориентироваться в системе общественных отношений.

Так как будущая профессиональная деятельность занимает большую часть жизни, то профессиональное самоопределение тесно связано с личностным, поэтому можно утверждать, что молодые люди, примеряя различные профессиональные роли, полагаясь на свои способности, интересы и потребности, выделяют для себя наиболее привлекательную будущую перспективу. Студент психологического направления в первую очередь определяет интересующую его профессиональную сферу, соотносит свои личностные качества и способности с предъявляемыми требованиями к данной профессии со стороны общества и государства в целом. Наличие позитивного отношения студента к профессиональной деятельности способствует его непрерывному личностному росту и дальнейшему развитию как профессионала, а также его включенности в психологическую среду и деятельность, осуществляемую в этой сфере. Таким образом, через опосредованное становление профессиональной идентичности, системы представлений о профессии и себе самом происходит осознание собственной ценности как психолога, и, соответственно, формирование реального профессионального образа-Я.

Список источников

1. *Белоконь М. А.* Личность, самооценка, эталон в профессиональном становлении субъектов обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 1999. 24 с.
2. *Волошина В. В.* Сущностное содержание профессиональной идентичности будущего психолога [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 11-1. С. 364–368. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22681282> (дата обращения: 19.09.2022).
3. *Жигинас Н. В.* Этапы формирования профессиональной идентичности педагога [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2007. № 8. С. 120–122. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9579305> (дата обращения: 19.09.2022).
4. *Киселева Н. А., Мильковская И. Ю.* О некоторых критериях готовности студентов вуза к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Достижения вузовской науки. 2013. № 7. С. 88–92. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25422849> (дата обращения: 19.09.2022).



5. Климов Е. А. Психология профессионала. Воронеж: МОДЭК, 1996. 400 с.
6. Кудрук Г. Н. Собираемый образ профессионала в представлении русского человека [Электронный ресурс] // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2007. № 1 (73). С. 77–79. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12958414> (дата обращения: 19.09.2022).
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
8. Нор-Аревян О. А., Шаповалова А. М. Факторы формирования профессиональной идентичности [Электронный ресурс] // Гуманитарий Юга России. 2016. Т. 21, № 5. С. 102–113. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26710033> (дата обращения: 19.09.2022).
9. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академический проект, 2002. 877 с.
10. Перевозкина Ю. М. Субстанционально-темпоральная системность ролевой социализации личности: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. 307 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
12. Славнов С. Л., Шаланкина О. В. Исследование образа профессионала у абитуриентов и студентов высших учебных заведений [Электронный ресурс] // Акмеология. 2002. № 1 (2). С. 55–63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19119891> (дата обращения: 19.09.2022).
13. Чамата П. Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии // Психологическая наука в СССР. Ч. 2. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. С. 91–109.
14. Шаньгина Н. В. Динамика образа психолога и личностных особенностей студентов Уральского региона: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб, 2007. 23 с.
15. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность (Структура, генезис и условия становления): дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001. 327 с.
16. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. Воронеж: МОДЭК, 2004. 600 с.
17. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
18. Breakwell G. M. Coping with Threatened Identities. New York: Mithuen, 1986. 382 p.
19. Cox D. R. Board Certification in Professional Psychology: Promoting Competency and Consumer Protection // The Clinical Neuropsychologist. 2010. Vol. 24. Pp. 493–505. DOI: <https://doi.org/10.1080/13854040902802947>
20. Landwist L., Schard E. Perceptions of Work and Work Engagement Among School Psychologists in Sweden // International Journal of School & Educational Psychology. 2022. Vol. 10. Pp. 447–460. DOI: <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1879697>
21. Linton R. The Study of Man. New York: Appleton Century Crofts, Inc., 1936. 523 p.
22. Super D. A. Theory of Vocational Development // American Psychologist. 1953. Vol. 8. Pp. 185–190. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0056046>
23. Viberg A. R., Frykedal K. F., Hashemi S. S. The Teacher Educator's Perceptions of Professional Agency – a Paradox of Enabling and Hindering Digital Professional Development in Higher Education // Education Inquiry. 2021. Pp. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1984075>

References

1. Belokon M. A. *Personality, Self-Assessment, Standard in the Professional Development of Subjects of Education*: Abstract Diss. ... Candidate of Psychology Sciences. Krasnodar, 1999, 24 p. (In Russian)
2. Voloshina V. V. The essential Content of the Professional Identity of the Future Psychologist [Electronic resource]. *Actual Problems of the Humanities and Natural Sciences*, 2014, no. 11-1, pp. 364–368. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22681282> (date of access: 19.09.2022). (In Russian)



3. Zhiginas N. V. Stages of Formation of a Teacher's Professional Identity [Electronic resource]. *Higher Education in Russia*, 2007, no. 8, pp. 158–164. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9579305> (date of access: 19.09.2022). (In Russian)
4. Kiseleva N. A., Milkovskaya I. Yu. On Some Criteria for the Readiness of University Students for Professional Activity [Electronic resource]. *Achievements of High School Science*, 2013, no. 7, pp. 88–92. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25422849> (date of access: 19.09.2022). (In Russian)
5. Klimov E. A. *Psychology of a Professional*. Voronezh: MODEK Publ., 1996, 400 p. (In Russian)
6. Kudruk G. N. Collective Image of a Professional in the Representation of a Russian Person [Electronic resource]. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Linguistics*, 2007, no. 1 (73), pp. 77–79. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12958414> (date of access: 19.09.2022). (In Russian)
7. Markova A. K. *Psychology of Professionalism*. Moscow: Znanie Publ., 1996, 308 p. (In Russian)
8. Nor-Arevyan O. A., Shapovalova A. M. Factors in the Formation of Professional Identity [Electronic resource]. *Humanist of the South of Russia*, 2016, vol. 21, issue 5, pp. 102–113. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26710033> (date of access: 19.09.2022). (In Russian)
9. Parsons T. *On the Structure of Social Action*. Moscow: Akademicheskij proekt Publ., 2002, 877 p. (In Russian)
10. Perevozkina Yu. M. *Substance-Temporal Systemic Role Socialization of Personality*: monograph. Novosibirsk: Publishing House of Novosibirsk State Pedagogical University, 2019, 307 p. (In Russian)
11. Rubinshtein S. L. *Fundamentals of General Psychology*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2002, 720 p. (In Russian)
12. Slavnov S. L., Shalankina O. V. Study of the Image of a Professional Among Applicants and Students of Higher Educational Institutions [Electronic resource]. *Akmeologiya*, 2002, no. 1 (2), pp. 55–63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19119891> (date of access: 19.09.2022). (In Russian)
13. Chamata P. R. Questions of Personality Self-Consciousness in Soviet Psychology. *Psychological Science in the USSR*, part 2. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1960, pp. 91–109. (In Russian)
14. Shangina N. V. *Dynamics of the Image of a Psychologist and Personal Characteristics of Students in the Ural Region*: Abstract Diss. ... Candidate Psychology Sciences. Saint. Petersburg, 2007, 23 p. (In Russian)
15. Schneider L. B. *Professional Identity (Structure, Genesis and Conditions of Formation)*: Diss. ... Dr. Psychology Sciences. Moscow, 2001, 327 p. (In Russian)
16. Shneider L. B. *Professional Identity: Theory, Experiment, Training*. Voronezh: MODEK Publ., 2004, 600 p. (In Russian)
17. Erickson E. *Identity: Youth and Crisis*. Moscow: Progress Publ., 1996, 344 p. (In Russian)
18. Breakwell G. M. *Coping with Threatened Identities*. New York: Mithuen, 1986, 382 p.
19. Cox D. R. Board Certification in Professional Psychology: Promoting Competency and Consumer Protection. *The Clinical Neuropsychologist*, 2010, vol. 24, pp. 493–505. DOI: <https://doi.org/10.1080/13854040902802947>
20. Landgwest L., Schard E. Perceptions of Work and Work Engagement Among school Psychologists in Sweden. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2022, vol. 10, pp. 447–460. DOI: <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1879697>
21. Linton R. *The Study of Man*. New York: Appleton Century Crofts, Inc., 1936, 523 p.



22. Super D. A. Theory of Vocational Development. *American Psychologist*, 1953, vol. 8, pp. 185–190. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0056046>

23. Viberg A. R., Frykedal K. F., Hashemi S. S. The Teacher Educator's Perceptions of Professional Agency – a Paradox of Enabling and Hindering Digital Professional Development in Higher Education. *Education Inquiry*, 2021, pp. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1984075>

Информация об авторе

Елистратова Диана Эдуардовна – ассистент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-0232-6800>, diana_elistratova@bk.ru

Information about the Author

Diana E. Elistratova – Assistant of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-0232-6800>, diana_elistratova@bk.ru

Поступила: 03.10.2022

Одобрена после рецензирования: 22.11.2022

Принята к публикации: 23.12.2022

Received: 03.10.2022

Approved after peer review: 22.11.2022

Accepted for publication: 23.12.2022



Обзорная статья

УДК 159.923+159.9

DOI: 10.15293/2312-1580.2204.03

Феномен самоотношения личности в отечественной и зарубежной психологии: системный анализ

Ермолова Екатерина Олеговна¹, Тютюникова Наталья Викторовна²

^{1,2}*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. Знание человека о себе и его отношение к этому знанию является основой переживания и поведения. Обладая знаниями о возникновении и формировании самоотношения, можно регулировать процесс становления личности, что в условиях системной трансформации общества и его социокультурных образцов является важным для поддержания психического и физического здоровья индивидов. На основании различных точек зрения в отечественной и зарубежной психологии проведен анализ феномена самоотношения личности. Цель исследования состоит в обобщении и систематизации полученных знаний о феномене самоотношения личности в отечественной и зарубежной психологии. В статье проводится анализ определений самоотношения личности в трудах отечественных и зарубежных психологов, выявлены особенности в определении данного феномена, структура и организация компонентов самоотношения. На основании результатов системного анализа феномена самоотношения сделан вывод о том, что формирование самоотношения личности тесно связано с развитием самосознания как процесса формирования общего и целостного представления о себе, т. е. о становлении Я-концепции, которая определяет способность человека к самостоятельному поведению и выбору своей жизненной ориентации.

Ключевые слова: индивид, личность, поведение индивида, психология, система, структура личности, самоотношение, самосознание.

Для цитирования: Ермолова Е. О., Тютюникова Н. В. Феномен самоотношения личности в отечественной и зарубежной психологии: системный анализ // СМАЛЬТА. 2022. № 4. С. 22–31. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.03>

Review Article

The Phenomenon of Personal Self-Attitude in Domestic and Foreign Psychology: System Analysis

Ekaterina O. Ermolova¹, Natalya V. Tyutyunikova²

^{1,2}*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. A person's knowledge of himself and his attitude to this knowledge is the basis of experience and behavior. Having knowledge about the emergence and formation



of self-attitude, it is possible to regulate the process of personality formation, which in the conditions of systemic transformation of society and its socio-cultural patterns is important for maintaining the mental and physical health of individuals. On the basis of various points of view in domestic and foreign psychology, the analysis of the phenomenon of self-attitude of the individual is carried out. The purpose of this article is to generalize and systematize the knowledge gained about the phenomenon of personality self-attitude in domestic and foreign psychology. The article analyzes the definitions of the self-attitude of the individual in the works of domestic and foreign psychologists, reveals the features in the definition of this phenomenon, the structure and organization of the components of self-attitude. Based on the results of a systematic analysis of the phenomenon of self-attitude, it is concluded that the formation of a person's self-attitude is closely related to the development of self-awareness as a process of forming a general and holistic self-image, that is, the formation of the Self-concept, which determines a person's ability to independent behavior and the choice of their life orientation.

Keywords: individual, personality, individual behavior, psychology, system, personality structure, self-attitude, self-consciousness.

For Citation: Ermolova E. O., Tyutyunikova N. V. The Phenomenon of Personal Self-Attitude in Domestic and Foreign Psychology: System Analysis. *SMALTA*, 2022, no. 4, pp. 22–31. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.03>

Самоотношение и его роль в структуре личности активно изучается современной психологической наукой. Самоотношение оказывает огромное влияние на личность, личностные особенности, поведение индивида, стиль его жизни. Известно, что знание человека о себе и его отношение к этому знанию является основой поведения индивида. Это означает, что обладая знаниями о возникновении и формировании самоотношения, можно регулировать процесс становления личности. Самовосприятие руководит мыслями, чувствами и действиями, определяет жизненные установки и ценности, следовательно, и жизненный путь. Самоотношение является сложным личностным новообразованием, обеспечивающим открытие своего внутреннего мира, переживание смысла «Я». В структуру самоотношения входят открытость, самопринятие, самооценочность, аутосимпатия, самоуважение, самообвинение, конфликтность и другие элементы. А сами качественные характеристики самоотношения зависят от того, какие из данных элементов преобладают.

На сегодняшний день не существует единого подхода относительно определения феномена самоотношения [7]. Анализ работ, посвященных проблеме отношения индивида к самому себе, позволяет констатировать наличие огромного числа психологических категорий. Среди них выделяют: «самоценность» [12], «самоуважение», «самоудовлетворение», «аутосимпатия» [18], «самооценка» [3], «самопринятие» [6] и др.

Таким образом, проблема исследования обусловлена, с одной стороны, схожестью понимания термина «самоотношение» большинством авторов, с другой – различием в терминологии и отличием в процессах самопознания и самооценки. Целью данного исследования является системный анализ работ отечественных и зарубежных ученых, посвященных феномену самоотношения личности.

Термин «самоотношение» ввел грузинский психолог Н. И. Сарджвеладзе [15]. По его мнению, «Я» является одновременно и субъектом, и объектом отношения. Самость в таком случае выступает как способ самоотношения, в то же время само-



отношение формирует самость. Самоотношение включено в общую систему отношений личности, оно теснее всего связано с особенностями отношений индивида с социальным окружением и внешне-предметным миром. Это установочное поведение, формами проявления которого выступают эмоциональное состояние, познание и поступки человека. Если говорить о самоотношении как о виде социальной установки, то Н. И. Сарджвеладзе [15] указывает на его трехкомпонентную структуру: оно содержит когнитивную, эмоциональную и конативную составные части. Независимо от семантического содержания, эмоционального тона, структурные компоненты самоотношения объединяются в единую систему [4].

Самоотношение, которое выступает на позитивном полюсе в виде гордости, чувства собственного достоинства, а на негативном – в виде осознания собственной малоценности, в значительной степени обуславливает окончательный результат личностного развития [1].

И. И. Чеснокова [20] начала рассматривать самоотношение как часть самосознания с теоретической стороны. Ею было введено понятие «эмоционально-ценностное самоотношение», которое выступает в качестве уникального и специфического явления и отражает эмоции человека относительно информации, которую он узнает о своей личности и осознание этого выражается в эмоциональном виде.

Общие представления о самопознании и самоотношении разрабатывались в концепции самопознания В. В. Столиным [18]. Следует отметить, что ученый оперирует такими понятиями, как самосознание, самоотношение и самопознание. Самоотношение во многом строится на качествах и характеристиках, которым человек дает оценку и тем самым побуждает себя к самореализации. Его следует воспринимать как некую особенность субъекта, которая направлена на него: это могут быть как сами действия, так и установки на действия, имеющие свое предметное содержание и эмоциональную окраску. Самосознание является определенным самоописанием, самопознанием и комплексом самооценок. Оно направлено на характерный для личности способ интеграции деятельности, мотивов, жизненных отношений и других психических феноменов. Таким образом, самоотношение, согласно В. В. Столину, проявляется в качестве особенностей в поведении субъекта по отношению к своему «Я», в результате чего он анализирует свои качества и потребности [17; 18].

В. В. Столин [18] отмечает, что в самоотношении отражаются реальные поведенческие особенности человека через личностные установки, однако это не реакция на его образ «Я» и не полученная информация о самом себе. Автор считает, что каждый из эмоциональных компонентов самоотношения вносит самостоятельный вклад в интегральное чувство «Я» («глобальное самоотношение»). Данное свойство называется аддитивностью и заключается в том, что изменение одного из компонентов самоотношения (самоинтерес, самопонимание, самоуважение, самоуверенность, аутосимпатия) не влияет на отношение к себе в целом. Кроме того, при отсутствии нарушений в структуре самосознания уменьшение одного из этих показателей может быть сбалансировано за счет другого, таким образом, интегральное, или «глобальное», самоотношение остается на относительно стабильном уровне.

Важным аспектом в изучении феномена самоотношения В. В. Столин считал изучение его структуры. По данным исследований В. В. Столина и С. Р. Пантилеева [12], самоотношение – это непосредственное феноменологическое выражение смысла «Я» для самого субъекта. По мнению авторов, оно состоит из эмоционального переживания и оценки собственной значимости (смысла «Я»), которое имеет



проявление в разных формах: чувство осознанности «Я»; самоуверенность; самоуправление; отображенное самоотношение; самоценность. При этом самоотношение рассматривается как смысловое личностное образование эмоционально-ценностного свойства.

С. Р. Пантилеев [12] выделяет в структуре самоотношения две главных подсистемы: систему самооенок и систему эмоциональных отношений, которые определяет как самоуважение и аутосимпатию личности. Иерархия компонентов самоотношения состоит из иерархии доминирующих жизненных видов деятельности. Содержание обобщенного самоотношения определяется ядерными компонентами его структуры, которые занимают наиболее высокие иерархические места. В работах С. Р. Пантилеева и В. В. Столина можно выделить базовые аспекты самоотношения, представленные в виде самоинтереса, аутосимпатии, самоуважения и самопрезрения. Самоуважение представлено в данном случае в качестве нормативной самооценки. Человек в этой ситуации проводит сравнение между своими действиями и действиями других либо же пытается объяснить, почему поступок одного человека можно оценить с положительной стороны, а другого – с отрицательной.

При аутосимпатии личность размышляет о том, нравится ли она сама себе или нет, являются ли проявляемые эмоции и чувства симпатией либо же это антипатия. Так, Д. Б. Эльконин [21] отмечал, что самооценка – знание своих качеств и открытия своих переживаний представляют самосознание, а именно оно формируется еще до конца дошкольного возраста и выступает в качестве основного новообразования этого возрастного этапа.

Самопрезрение следует трактовать с позиции эмоционального недовольства, человек переживает, что не соответствует своему «Я». В случае с самоинтересом человек испытывает внутреннее влечение и регулирует дистанцию к объекту отношения [12; 18].

Результатом аутосимпатии, самоуважения и самоинтереса становится то, что у человека формируется положительное или отрицательное мнение о себе. В связи с этим В. В. Столин определяет все перечисленные аспекты в единое понятие «самоотношение». Хоть эмоции человека и склонны к угасанию, однако постоянство может быть достигнуто через иную оценку самого себя [18].

В результате анализа трудов В. В. Столина и С. Р. Пантилеева [19] можно выделить следующие важные аспекты самоотношения, помимо названных выше основных измерений, используемых при рассмотрении данной проблемы:

- для личности важно, чтобы окружающие позитивно оценивали ее, ее настроение и мысли полностью зависимы от внешних факторов (людей);
- самопринятие – человек знает о недостатках и не обращает на них внимание;
- самоуправление, самопоследовательность – человек находится под властью собственного «Я», у него выражена способность рационального выстраивания собственных действий;
- самообвинение – для человека причиной всего плохого является он сам. В данном случае он становится слишком интрапунитивным, что часто выражается агрессией по отношению к себе. Такой человек не верит в собственные силы и считает себя плохим, опускает руки;
- при самопонимании у человека есть осознание, почему происходят изменения в его психике. На основе этого он выносит заключение в виде позитивного или негативного отношения к себе.



Значительно отличающимися от концепции самоотношения В. В. Столина являются взгляды А. В. Петровского [13], который считает, что самоотношение построено по принципу динамической иерархии, а не аддитивности. Это значит, что изменения одной структурной составляющей самоотношения значительно влияют на его интегральный показатель и предопределяют самопринятие или самоотторжение личности в целом [10]. В свою очередь, Л. С. Выготский [5] утверждает, что глобальное самоотношение определяется спецификой социальной среды и особенностями развития личности. Кроме того, автор делает акцент на существовании тесной взаимосвязи особенностей самоотношения индивида и характера его деятельности: самореализация в значимой деятельности предопределяет позитивное или негативное самоотношение личности.

По определению В. М. Мясищева [11], использование категории «отношения» дает возможность более детально выяснить субъективный психологический механизм развития личностных ценностей как компонентов обобщенного «образа Я». Психическое явление «отношения относительно себя» не возникает в то же время и внезапно из отношения к внешним объектам. Отношение к себе, по мнению А. Г. Спиркина [16], предоставляет возможность индивиду осознать себя благодаря осознанию собственного отношения к миру, к другим людям, а также сущности собственной деятельности и ее результатов.

В теории И. С. Кона [9] самоотношение выражается через установки, которые включают в себя познавательный (представления о своих качествах и сущности), эмоционально-аффективный (самолюбие) и оценочно-волевой (самооценка, самоуважение) компоненты. Потому самоотношение выступает как чувство, направленное на свою личность, выражающееся при позитивном самоотношении в любви и самоуважении, отношении к себе как к ценности, что предполагает его устойчивый характер.

Также необходимо отметить, что самоотношение – не изолированное отношение. Оно, как и любое другое отношение, органично включено в общую систему отношений человека. С содержательной и функциональной точек зрения оно связано с особенностями отношения человека к предметному и социальному миру. Следовательно, ни одно из отношений человека к окружающему миру и другим людям не обходится без включения в эти процессы его самоотношения. В исследованиях регуляторной функции самоотношения следует выделить два аспекта, которые взаимодополняют друг друга: изучение влияния отношения личности к себе как к субъекту жизненных отношений на ее поведение и определение самоотношения личности как детерминанты восприятия себя и других людей [12].

В зарубежной психологии, начиная с работ У. Джемса [8], самоотношение рассматривается как компонент самосознания личности, который выполняет функцию принятия личностью самой себя и исследуется во взаимосвязи с другими составляющими Я-концепции, прежде всего, с образом и картиной «Я». Принятие себя и позитивное отношение к себе обеспечивают гармоничное существование, а также высокий уровень самоидентификации личности. Кроме того, они свидетельствуют об активной роли субъекта в формировании позитивной Я-концепции.

В феноменологической теории личности К. Роджерса [14] самоотношение рассматривается как имеющее аффективно-мотивационную детерминацию. Утверждается, что самоотношение проявляется в чувстве внутреннего благополучия или неблагополучия индивида. К. Роджерс рассматривает два аспекта самоотношения:



самопринятие и самооценка, – представленные эмоциональной и самооценочной подсистемами. Он говорит о самооценке как об анализе человеком своих качеств, а при самопринятии все свойства, имеющиеся у него, устраивают человека, вне зависимости от того, какими чертами наделена личность, иначе говоря, это «безусловное» принятие себя.

Р. Бернс [3] связывает самоотношение с твердым убеждением в импонировании другим людям, уверенностью в собственную способность к выполнению того или иного вида деятельности, а также с чувством собственной значимости и выделяет три важных для понимания самоотношения момента:

- важную роль в формировании и развитии самоотношения играет соотношение Я-реального и Я-идеального. Чем выше совпадение реального «Я» с идеальным, тем выше уровень самоотношения;
- большое значение в формировании самоотношения имеет отношение значимых других. Происходит интериоризация социальных реакций на данного индивида;
- формирование самоотношения индивида происходит с помощью оценки своей успешности через призму идентичности.

М. Rosenberg [24] в своей модели самоотношения отмечает, что Я-концепция построена по принципу иерархии, в результате чего при самоотношении у человека формируется негативное или позитивное восприятие собственного «Я», восприятие значимости и уважения самого себя.

Согласно модели R. Shavelson с соавторами [25] глобальная самооценка представлена в виде академической (достижения в учебной деятельности) и неакадемической, включающей в себя эмоциональную, физическую и социальную составляющие. То понимание, которое сформировалось у человека о Я-концепции переносится на структуру самоотношения. По этой причине трудно дать формулировку понятия, поскольку каждым автором при исследовании и изучении Я-концепции (self-concept) используются разные методики.

В понимании авторов, как правило, выделяются два компонента самоотношения: имплицитный и эксплицитный. Для первого стандартные тесты не проводятся, поэтому о нем говорят, как о неосознанном элементе самоотношения, а второй соответствует таким личностным характеристикам, как надситуативность, стабильность и доступность для осознания. Для такого элемента самоотношения в психологии применяется термин «имплицитное самоотношение» (implicit self-esteem). На практике это рассматривается как имплицитное отношение, когда человек интуитивно дает оценку происходящему. Говоря об имплицитном самоотношении, необходимо учитывать, что вещи становятся для человека ценными, если они вызывают у него ассоциацию со своим «Я». Такой точки зрения придерживался J. M. Nuttin [23]. Именно ему принадлежит эксперимент о вхождении имплицитности в самоотношение. Он привел доказательства, что люди часто используют в жизни буквы, встречающиеся в их имени. Такой феномен получил название имени-буквы (name-letter effect). Исследование J. M. Nuttin легло в основу методики анализа имплицитного самоотношения. В частности, приводятся доказательства того, что буква, содержащаяся в имени одного человека, привлекательна для него и в то же время непривлекательна для окружающих (у которых данной буквы нет) [2].

Теория во многом используется, когда нужно сопоставить имплицитный и эксплицитный компоненты. Подробнее с ней и проведенным экспериментом можно ознакомиться в работе S. Koole с соавторами [22], в которой исследована ценность эффекта «имени-буквы» для самоописания исходя из когнитивной нагрузки.



В завершение анализа научной литературы по изучаемой проблеме можно отметить, что формирование самооотношения личности тесно связано с развитием самосознания как процесса формирования общего и целостного представления о себе, т. е. о становлении Я-концепции, которая определяет способность человека к самостоятельному поведению и выбору своей жизненной ориентации. Формирование и развитие позитивной Я-концепции индивида является важным условием его гармоничного личностного становления, которое поможет переосмыслить жизненный опыт, успешно адаптироваться в обществе и самореализоваться для достижения своих будущих целей, а главное, формировать позитивное самооотношение.

Выводы

1. Системный анализ работ отечественных и зарубежных ученых указывает на сходство в понимании феномена «самоотношение». В самом общем смысле самооотношение рассматривается как совокупность всех представлений личности о себе, сопряженная с их оценкой.

2. Самоотношение личности включено в качестве определенной подструктурной единицы в общую систему отношений человека. Структурные компоненты самооотношения объединены в единую систему. Между структурными компонентами существуют сложные взаимосвязи, которые оказывают взаимное влияние друг на друга.

3. В теориях отечественных и зарубежных психологов можно отметить различия в терминологии. Раскрывая природу самооотношения, психологи делают акцент на отличиях процессов самопознания и самооценки, которые разграничить довольно сложно. Так, для обозначения содержания самооотношения используются термины «самоуважение», «симпатия», «самопринятие», «любовь к себе», «самоуверенность», «самоуничижение», «самообвинение» и др.

4. За этими терминами стоят различия теоретических ориентаций исследователей, иногда различные представления о феноменологическом содержании самооотношения, но чаще просто различия в словоупотреблении, базирующиеся на плохо отрефлектированных предпочтениях. Существенные успехи ученых в теоретической и практической разработке области самооотношения расширили и углубили представления психологов об этом термине, но также «размыли» само это понятие, порой необоснованно распространили его на смежные, но не совпадающие области.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1980.
2. *Астрецов Д. А.* Методологические подходы к изучению самооотношения в психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8, № 1. С. 62–78.
3. *Бернс Р.* Что такое Я-концепция // Психология самосознания: хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: Бахрах-М, 2003. С. 331–390.
4. *Визгина А. В., Столин В. В.* Внутренний диалог и самооотношение // Психологический журнал. 1989. Т. 10, № 6. С. 50–57.
5. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2005. 1136 с.
6. *Гуменюк А. Е.* Психология Я-концепции: монография. М.: Экономическая мысль, 2002. 186 с.
7. *Ермолова Е. О., Тютюникова Н. В.* Динамика становления самооотношения в онтогенезе // Развитие человека в современном мире. 2021. № 4. С. 7–20.
8. *Джемс У.* Личность // Психология самосознания: хрестоматия. Самара: Бахрах-М, 2003. С. 7–45.



9. Кон И. С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.
10. Куликов Л. Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия. СПб.: Питер, 2009. 464 с.
11. Мясичев В. Н. Психология отношений. М.: МПСИ: МОДЭК, 2011. 400 с.
12. Пантिलеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: Изд-во Московского университета, 1991. 100 с.
13. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. М.: Инфра-М, 1998.
14. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
15. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989. 206 с.
16. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972. 303 с.
17. Столин В. В. Когнитивно-мотивационная структура личности и отношение к другим людям // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании. Таллин, 1979.
18. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во Московского университета, 1983. 284 с.
19. Столин В. В., Пантिलеев С. Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы / под ред. А. А. Бодалева, И. М. Карлинской, В. В. Столина, С. Р. Пантилеева. М.: Изд-во Московского университета, 1988. С. 123–130.
20. Чеснокова И. И. Самосознание личности // Теоретические проблемы психологии личности. М.: Наука, 1974. С. 209–225.
21. Эльконин Б. Д. Психология развития: учебное пособие. М.: Академия, 2001. 144 с.
22. Koole S. L., Dijksterhuis A., van Knippenberg A. What's in a Name: Implicit Self-Esteem and the Automatic self // Journal of Personality and Social Psychology. 2001. Vol. 80. Pp. 669–685.
23. Nuttin J. M. Narcissism Beyond Gestalt and Awareness: The Name-Letter Effect // European Journal of Social Psychology. 1985. Vol. 15, Issue 3. Pp. 353–361.
24. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965. 326 p.
25. Shavelson R., Hubner J., Stanton G. Self-Concept: Validation of Construct Interpretation // Review of Educational Research. 1976. Vol. 46, Issue 3. Pp. 407–441.

References

1. Ananiev B. G. *Selected Psychological Works*. Moscow: Pedagogika Publ., 1980, 230 p. (In Russian)
2. Astretsov D. A. Methodological Approaches to the Study of Self-Attitude in Psychology. *Theoretical and Experimental Psychology*, 2015, vol. 8, issue 1, pp. 62–78. (In Russian)
3. Berns R. What is the I-Concept. *Psychology of Self-Consciousness: a Textbook* / Ed. D. Ya. Raigorodsky. Samara: Bakhrakh-M Publ., 2003, pp. 331–390. (In Russian)
4. Vizgina A. V., Stolín V. V. Internal Dialogue and Self-Attitude. *Psychological Journal*, 1989, vol. 10, issue 6, pp. 50–57. (In Russian)
5. Vygotskii L. S. *Psychology of Human Development*. Moscow: Smysl, Eksmo Publ., 2005, 1136 p. (In Russian)
6. Gumeniuk A. E. *Psychology of Self-Concepts*: Monograph. Moscow: Ekonomicheskaya mysl' Publ., 2002, 186 p. (In Russian)
7. Ermolova E. O., Tiutiunikova N. V. Dynamics of Self-Relation Development in Ontogenesis. *Human Development in the Modern World*, 2021, no. 4, pp. 7–20. (In Russian)



8. Dzhems U. *Personality. Psychology of Self-Consciousness*: Textbook. Samara: Bakhrakh-M Publ., 2003, pp. 7–45. (In Russian)
9. Kon I. S. *The Discovery of I*. Moscow: Politizdat Publ., 1978, 367 p. (In Russian)
10. Kulikov L. *Psychology of Personality in the Works of Russian Psychologists*: textbook. Saint Petersburg: Piter Publ., 2009, 464 p. (In Russian)
11. Miasishchev V. N. *Psychology of Relationships*. Moscow: MPSI; MODEK Publ., 2011, 400 p. (In Russian)
12. Pantileev S. R. *Self-Attitude as an Emotional Evaluation System*. Moscow: Publishing House of Moscow University, 1991, 100 p. (In Russian)
13. Petrovskij A. V., Yaroshevskij M. G. *Fundamentals of Theoretical Psychology*. Moscow: INFRA-M Publ., 1998. (In Russian)
14. Rodzhers K. R. *A Look at Psychotherapy. The Formation of a Person*. Moscow: Progress Publ., 1994, 480 p. (In Russian)
15. Sardzhveladze N. I. *Personality and its Interaction with the Social Environment*. Tbilisi: Metsniereba Publ., 1989, 206 p. (In Russian)
16. Spirkin A. G. *Consciousness and Self-Awareness*. Moscow: Politizdat Publ., 1972, 303 p. (In Russian)
17. Stolin V. V. Cognitive-Motivational Structure of Personality and Attitude to other People. *Interaction of the Collective and the Individual in Communist Education*. Tallinn, 1979. (In Russian)
18. Stolin V. V. *Self-Awareness of the Individual*. Moscow: Publishing House of Moscow University, 1983, 284 p. (In Russian)
19. Stolin V. V., Pantileev S. R. Self Attitude Questionnaire. *Workshop on psychodiagnostics. Psychodiagnostic Materials* / Ed. A. A. Bodalev, I. M. Karlinskaya, V. V. Stolin, S. R. Pantileeva. Moscow: Publishing House of Moscow University, 1988, pp. 123–130. (In Russian)
20. Chesnokova I. I. Self-Awareness of the Individual. *Theoretical Problems of Personality Psychology*, Moscow: Nauka Publ., 1974, pp. 209–225. (In Russian)
21. Elkonin B. D. *Psychology of Development*: tutorial. Moscow. Akademiya, 2001, 144 p. (In Russian)
22. Koole S. L., Dijksterhuis A., van Knippenberg A. What's in a Name: Implicit Self-Esteem and the Automatic self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001, vol. 80, pp. 669–685.
23. Nuttin J. M. Narcissism Beyond Gestalt and Awareness: The Name-Letter Effect. *European Journal of Social Psychology*, 1985, vol. 15, issue 3, pp. 353–361.
24. Rosenberg M. *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965, 326 p.
25. Shavelson R., Hubner J., Stanton G. Self-Concept: Validation of Construct Interpretation. *Review of Educational Research*, 1976, vol. 46, issue 3, pp. 407–441.

Информация об авторах

Ермолова Екатерина Олеговна – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, shamka05@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1636-1527>

Тютюникова Наталья Викторовна – магистрант факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, 2452525@mail.ru



Information about the Authors

Ekaterina O. Ermolova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-1636-1527>, shamka05@mail.ru

Natalya V. Tyutyunikova – Master’s Student of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, 2452525@mail.ru

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: 21.11.2022

Одобрена после рецензирования: 16.12.2022

Принята к публикации: 23.12.2022

Received: 21.11.2022

Approved after peer review: 16.12.2022

Accepted for publication: 23.12.2022



Подходы к пониманию фрустрации

Иванов Василий Игоревич¹, Перевозкина Юлия Михайловна²

^{1,2}*Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия*

²*Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. Отмечается, что недавние события, связанные с пандемией COVID-19, вооруженным конфликтом между Россией и Евросоюзом, актуализировали панические и стрессовые состояния у большинства населения. Это тесно связано с фрустрациями в реализации привычных для индивидов потребностей. Представлено пять основных подходов к пониманию фрустрации. Анализируется, что в эвристической теории фрустрации S. Rosenzweig рассматриваются два типа фрустрационной реакции и направленности. Делается акцент на определении автором понятия «фрустрационная толерантность», под которой понимается психобиологическая способность субъекта преодолевать сложные ситуации. В теории фрустрационной фиксации N. R. В. Maier основной акцент делается на трансформации цели фрустрированного субъекта. Теория фрустрационной регрессии (Т. Dembo, С. Lawrence) предполагает, что индивид в случае столкновения с фрустрационными факторами может обратиться к ранним моделям поведения. В теории фрустрационной агрессии J. Dollard, L. W. Doob, N. E. Miller, O. H. Mowrer, R. R. Sears утверждают, что помеха к достижению цели (фрустрация) приводят к внутреннему возбуждению личности, что сопровождается агрессией. В модели стресса и преодоления R. Lazarus, S. Folkman понимание фрустрации и стресса основывается на когнитивной оценке влияния фрустрационных факторов на благополучие личности. Делается вывод о том, что основные концепции фрустрации дополняют друг друга в понимании этого феномена.

Ключевые слова: толерантность, фрустрация, состояние, стресс, потребность, мотивация, целевое поведение.

Для цитирования: Иванов В. И., Перевозкина Ю. М. Подходы к пониманию фрустрации // СМАЛЬТА. 2022. № 4. С. 32–43. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.04>



Approaches to Understanding Frustration

Vasily I. Ivanov¹, Yulia M. Perevozkina²

^{1,2}*Federal State Official Military Order of Zhukov Establishment of Higher Education
Novosibirsk Military Institute Named after General of the Army I. K. Yakovlev
of National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia*

²*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. It is discussed that recent events related to the COVID-19 pandemic, as well as the armed conflict between Russia and the European Union, have actualized panic and stress states in a large number of the population. This is closely related to frustrations in the realization of the needs familiar to individuals. Five main approaches to understanding frustration are presented. It is analyzed that in S. Rosenzweig's heuristic theory of frustration two types of frustration reaction and orientation are considered. Emphasis is placed on the author's definition of such a concept as frustration tolerance, which is understood as the psychobiological ability of the subject to overcome difficult situations. In the theory of frustration fixation by N. R. B. Maier, the main emphasis is placed on the transformation of the goal of the frustrated subject. The theory of frustration regression (T. Dembo, C. Lawrence) suggests that an individual, in case of a collision with frustrating factors, can turn to early behavioral models. In the theory of frustrating aggression, J. Dollard, L. W. Doob, N. E. Miller, O. H. Mowrer, R. R. Sears claim that hindrance to achieving the goal (frustration) leads to internal arousal of the individual, which is accompanied by aggression. In the model of stress and coping by R. Lazarus, S. Folkman, the understanding of frustration and stress is based on a cognitive assessment of the influence of frustrating factors on the well-being of the individual. It is concluded that the basic concepts of frustration complement each other in understanding this phenomenon.

Keywords. tolerance, frustration, condition, stress, need, motivation, target behavior.

For Citation: Ivanov V. I., Perevozkina Yu. M. Approaches to Understanding Frustration. *SMALTA*, 2022, no. 4, pp. 32–43. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.04>

Актуальность исследования обусловлена динамическими изменениями в социальной среде. Недавние события, связанные с пандемией COVID-19, а также вооруженный конфликт между нашей страной и Евросоюзом актуализировали панические и стрессовые состояния у большинства населения. Это тесно связано с фрустрациями в реализации привычных для индивидов потребностей, таких как походы в магазины, занятия спортом, посещение развлекательных заведений и пр. В теории самоактуализации А. Х. Маслоу [3] утверждается, что удовлетворение основных психологических потребностей необходимо для переживания психологического благополучия субъекта. В свою очередь, под фрустрацией понимается чувство неудачи и сомнения в своих способностях [9]. Фрустрация связана с дезадаптацией и однозначно способствует ощущению личностного неблагополучия, независимо от удовлетворения потребности [7; 8; 25; 31]. Термин «психологическая фрустрация потребности» появился в теории самоопределения [29] и относится к чьему-либо опыту, когда его основные потребности в автономии, компетентности подрываются.



В зарубежной психологии выделяют четыре основных подхода к пониманию фрустрации. В эвристической теории фрустрации S. Rosenzweig [28] различает два типа реакции на фрустрацию: первичный и вторичный. Первый тип фрустрации связан с невозможностью субъекта удовлетворить свою потребность. Второй предполагает, что на пути удовлетворения потребности встает какое-либо препятствие, которое в принципе доступно для преодоления. Кроме того, S. Rosenzweig подразделяет вторую реакцию по временной активизации: фрустрационная реакция возникает каждый раз сразу после фрустрирующего события; реакция возникает только в исключительных случаях при создании угрозы для личности. Последние реакции названы ученым «реакция защиты Я», которые, в свою очередь, он разделил на три подгруппы или направленности. Экстрапунитивная реакция, подразумевающая внешнее обвинение, при которой субъект обвиняет внешние предметы или индивидов. Гнев и возбуждение сопровождают эту фрустрационную направленность. Интрапунитивная реакция предполагает, что индивид обвиняет себя, сопровождая это чувством вины. Импунитивная реакция – личность уклоняется от обвинения, принимая фрустрационную ситуацию.

Согласно S. Rosenzweig, фрустрационная реакция зависит от такого параметра, как толерантность, которую он называет устойчивостью или фрустрационной толерантностью. Под устойчивостью к фрустрирующим ситуациям автор понимает психобиологические способности субъекта преодолевать сложные ситуации, не используя неадекватные ответы и без потери адаптации. Эффективной формой фрустрационной толерантности выступает спокойная реакция индивида на трудную ситуацию, сопровождающаяся рассудительностью и использованием сложившихся обстоятельств в качестве жизненного урока, без обвинений себя или окружающих. Фрустрационная толерантность по типу удерживания представляет реакцию чрезмерного напряжения и сдерживании нежелательных импульсивных реакций. Толерантность «бравирования» отражает утаивание истинных агрессивных чувств или страдания, сопряженных с демонстративным равнодушием. Процесс формирования фрустрационной толерантности предполагает обучение индивида в течение его развития преодолевать различные ограничения, препятствия или лишения благоприятным, адаптивным для него способом, используя такой ресурс, как сопротивление.

В теории фрустрационной фиксации N. R. В. Maier [21] акцент делается на том, что поведение фрустрированного субъекта не имеет цели. Иначе говоря, изначальная целевая ориентация индивида трансформируется в совершенно иную цель относительно исходной цели. Ф. Е. Василук [1] доработал теорию фрустрационной фиксации и выделил два критерия, позволяющих разделить поведение субъекта в контексте фрустрирующей ситуации на четыре типа. Первый критерий – это мотивосообразность (наличие взаимосвязи поведения и конечной цели или мотива), второй – организованность поведения какой бы то ни было целью, независимо от того, ведет ли достижение этой цели к реализации указанного мотива. Следовательно, поведение может быть согласовано с целью, которая может быть связана или нет с исходным мотивом, или дезорганизовано, но, например, соответствует первичной потребности или нет.

Теория фрустрационной регрессии [10; 20] предполагает, что индивид в случае столкновения с фрустрационными факторами может обратиться к моделям поведения, которые он применял в раннем детстве, либо использовать примитивные способы реагирования. Среди таких реакций могут встречаться апатия, бесцельные



реакции, стереотипия, агрессия и пр. Таким образом, при встрече с фрустрирующими факторами неадаптивные реакции предполагают снижение качества и конструктивности в поведении субъекта. В свою очередь, активизацию когнитивных процессов, а также успешный опыт, полученный во время стресса, можно рассматривать как эффективные способы преодоления фрустрационных ситуаций. Таким образом, у лиц с высоким уровнем фрустрационной интолерантности развивается психическая ригидность, которая представляет определенный риск для психического здоровья.

В теории фрустрационной агрессии J. Dollard, L. W. Doob с соавторами [11], D. R. Miller, G. E. Swanson [22] утверждают, что помеха к достижению цели (фрустрация) приводит к внутреннему возбуждению личности, что сопровождается агрессией. Авторы выделяют две возможные реакции на фрустрацию – толерантность и импульсивность. В случае толерантности к фрустрации субъект в состоянии дать адекватный ответ на фрустратор. Тогда как импульсивная реакция связана с проявлением агрессии и, как следствие, неадаптивным ответе на помеху. Таким образом, по мнению авторов, сопротивляемость (толерантность) отражает способность индивида быть устойчивым к фрустрационным факторам. С. Lawtence [16] установил, что эмоция гнева возникает при фрустрации, связанной с невозможностью выполнить задачу. Общая модель агрессии является одной из основных, которые используются в исследованиях для концептуализации взаимосвязи между СМИ и агрессией. Проведенный J. Grant с соавторами [12] регрессионный анализ показал, что лица с более высоким уровнем импульсивности, повышенной эмоциональной реактивностью и фрустрацией, связанными с содержанием СМИ, с большей вероятностью будут иметь более высокую реакцию гнева от воздействия СМИ. В свою очередь, поведенческая агрессия была выше у тех участников, которые испытывали наименьшую фрустрацию от СМИ, но у них была обнаружена более высокая агрессивность как черта личности. В целом полученные результаты свидетельствуют о том, что личностные качества и анализ фрустрационной реакции являются предикторами гнева и агрессии в контексте воздействия СМИ.

Гнев представляет собой сложную эмоцию с многогранной природой, которую можно различить в зависимости от того, в какой степени она мотивирована конструктивными или деструктивными целями [23]. Гнев и фрустрация связаны с неприятными ситуациями или возникающими препятствиями к достижению цели. Тем не менее эти два состояния различаются по атрибуции ответственности и контролю над ситуацией. Гнев включает в себя приписывание ответственности за негативную ситуацию другому лицу, в то время как фрустрация связана с ситуациями, которые находятся вне чьего-либо контроля [27]. То, как субъекты справляются со сложной ситуацией, зависит от эмоций. Например, в условиях отказа в обслуживании разгневанные клиенты демонстрируют более конфронтационное поведение по сравнению с разочарованными клиентами, которые более склонны к поиску поддержки [13; 34]. Фрустрацию следует различать от провокации, поскольку гнев, вызванный данной реакцией, не направлен на других людей [16]. В контексте выполнения задачи определенную роль могут играть фрустрация и страх неудачи [14; 35]. Фрустрация, актуализирующаяся при выполнении сложной задачи, может выявить склонность личности к поиску поддержки в виде какой-либо эмоциональной реакции. В исследовании P. Zimmermann с соавторами [35] измерялось деструктивное поведение подростков, которые выполняли трудные когнитивные задачи, оказывая



помощь друг другу в парах. Оказалось, что фрустрация и гнев связаны с деструктивным поведением у подростков, имеющих ненадежную привязанность с близкими людьми. В то же время подростки с преобладанием надежной привязанности демонстрировали менее разрушительное поведение. В исследовании А. Кагеман с соавторами [15] изучалась эмоциональная реактивность, понимаемая как переживание и выражение эмоций, вызванных фрустрацией, актуализирующейся во время выполнения анаграммы.

Отправной точкой в модели стресса и преодоления R. Lazarus и S. Folkman [17; 18] является когнитивная оценка (рис.). Понимание фрустрации и стресса в данной теории основывается на когнитивной оценке – психический процесс, посредством которого личность оценивает, влияет ли фрустрационные факторы на ее благополучие и каким образом.



Рис. Модель стресса и копинга

В модели встречаются два вида когнитивной оценки: первичная и вторичная. При первичной оценке индивид анализирует, какие угрозы представляет окружающая среда. Эмоциональное возбуждение, связанное с фрустрацией, может не возникнуть, если ситуация не угрожает благополучию личности. В то же время психологический стресс актуализируется, если событие связано с причинением вреда, потерей или угрозой благополучию. Кроме того, цели и убеждения субъекта влияют на качество и интенсивность эмоций в потенциально стрессовых ситуациях. R. Lazarus и S. Folkman [17; 18] утверждают, что первичные оценки включают в себя анализ преимуществ и проблем, например потенциал роста или демонстрация своих способностей в трудных ситуациях. Такой анализ характеризуется возникновением положительных эмоций, например волнением [17]. Вторичная оценка включает в себя суждения о том, что можно сделать для уменьшения угроз [17; 18]. При вторичной оценке индивид анализирует свои личные ресурсы, например способности и опыт, и ресурсы окружающей среды или поддержку окружающих людей, требования и ограничения, а также анализирует, можно ли уменьшить угрозу и ее потенциальное воздействие на собственное благополучие. Таким образом, когнитивная оценка включает в себя вопросы: «Я в кризисной ситуации? Могу ли я извлечь из этой ситуации пользу, сейчас или в будущем, и каким образом?», «Что можно с этим сделать?» [17]. Стресс-фрустрационное состояние возникает, когда личность считает, что ее благополучие поставлено на карту, но ее ресурсы напряжены или недостаточны, чтобы справиться с требованиями ситуации [17].



Именно сочетание личностных и средовых факторов, опосредованное когнитивной оценкой, объясняет, почему у кого-то стресс может возникнуть, а у кого-то нет при столкновении с аналогичной угрозой. Таким образом, стресс-фрустрационное состояние, по-видимому, коренится в возможности события затронуть и потрясти то, что волнует личность [26]. Следовательно, точка зрения исследователя [17] опирается на два фактора – это возникшая ситуация (внешний детерминант) и личностные особенности (внутренний детерминант) и их своеобразное сочетание, которые опосредованы когнитивной оценкой. Подтверждение данной точки зрения можно найти в современных исследованиях. Так, согласно проведенному J. S. Munobwa с соавторами [24] исследованию, у работников социальных служб агрессия клиентов вызывает стресс, поскольку она представляет угрозу для их профессиональной идентичности. В другой работе [25] выявлена тесная взаимосвязь между организационными характеристиками и фрустрацией. Авторами доказано, что неопределенность ролей, ролевые конфликты, ограничения на работе, а также отсутствие поддержки в трудовом коллективе выступают предикторами уровня фрустрации, испытываемой сотрудниками. Кроме того, такие внутриличностные характеристики, как самооценка, интроверсия, агрессивность, аутоагрессия и отказ от цели, оказывают влияние на выраженность стресс-фрустрационных состояний у сотрудников. В свою очередь, фрустрация была связана с агрессией со стороны руководителя. Следовательно, фрустрация опосредована двумя факторами: внешними (организационные характеристики) и внутренними (личностные качества), а также их своеобразным сочетанием. Подобные результаты были получены Р. А. Биденко и Ю. М. Перевозкиной [5] при изучении социально-психологических факторов совладающего поведения курсантов. Авторами было установлено, что на выбор стратегии совладающего со стрессом поведения влияют как личностные факторы (мотивационные, эмоционально-волевые и рефлексивные), так и социальные, среди которых важное место занимают ролевая идентичность, условия службы и социальная поддержка.

В отечественной психологии фрустрацию рассматривают в контексте континуума мотив – препятствие. Фрустрация предполагает дезорганизацию сознания и деятельности, связанной с неудовлетворением или торможением потребности. Под фрустрацией понимают состояние дезорганизации сознания и деятельности, возникающее в результате каких-либо препятствий [2; 4]. Достижения в этой научной области показывают, что удовлетворение потребностей и фрустрация потребностей не находятся в одном континууме, а имеют уникальные атрибуты [30]. В одной из современных работ продемонстрирована комплиментарность этих феноменов [33]. Было обнаружено, что удовлетворение потребностей и фрустрация оказывают влияние на мотивацию обучения [32]. Различия в удовлетворении потребностей и фрустрации также были показаны вне зависимости от культурного контекста [19].

J. Videe с соавторами [6] изучал динамику удовлетворения потребностей и фрустрации потребностей на выборке из 77 человек, которых ежедневно оценивали во время определенной деятельности. В результате чего были получены 467 заполненных ежедневников. Проведение конфирматорного факторного анализа показало, что автономия, компетентность объяснялась двумя тесно коррелирующими факторами (удовлетворение потребностей и фрустрация потребностей). При этом теснота корреляции между удовлетворением потребностей и фрустрацией потребностей усиливалась с течением времени. Эти результаты показывают, что на вну-



триличностном уровне сиюминутное удовлетворение потребностей и фрустрацию трудно отличить друг от друга и воздействие одного может автоматически повлиять на другое.

Таким образом, в настоящей работе авторы предприняли попытку рассмотреть основные концепции фрустрации, чтобы объединить идеи, имеющиеся в научном сообществе. Это исследование представляет более полную картину феномена фрустрации и толерантности к фрустрации, которая имеет определенные теоретические последствия.

Список источников

1. *Васильюк Ф. Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Московского университета, 1984. 200 с.
2. *Левитов Н. Д.* Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. 1967. № 6. С. 118–129.
3. *Маслоу А. Х.* Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2014. 300 с.
4. *Мясищев В. И.* Личность и неврозы. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1960. 526 с.
5. *Перевозкина Ю. М., Биденко Р. А.* Структурный анализ социально-психологических факторов совладающего поведения курсантов Росгвардии // Человеческий капитал. 2022. № 4 (160). С. 204–213.
6. *Bidee J., Vantilborgh T., Pepermans R., Griep Y., Hofmans J.* Temporal Dynamics of Need Satisfaction and Need Frustration. Two Sides of the Same Coin? // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2016. Vol. 25, Issue 6. Pp. 900–913. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1176021>
7. *Bhavsar N., Bartholomew K., Quested E., Gucciardi D., Thøgersen-Ntoumani C., Reeve J., Sarrazin P., Ntoumanis N.* Measuring Psychological Need States in Sport: Theoretical Considerations and a New Measure // *Psychology of Sport and Exercise*. 2020. Vol. 47. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101617>
8. *Chen B., Vansteenkiste M., Beyers W., Boone L., Deci E. L., Van der Kaap-Deeder J., Duriez B., Lens W., Matos L., Mouratidis A., Ryan R. M., Sheldon K. M., Soenens B., Van P. S., Verstuyf J.* Basic Psychological Need Satisfaction, Need Frustration, and Need Strength Across Four Cultures // *Motivation and Emotion*. 2015. Vol. 39. Pp. 216–236. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
9. *Deci E. L., Ryan R. M.* Intrinsic Motivation // *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0467>
10. *Dembo T.* Der Arger als dynamisches Problem. Berlin, 1931. 144 s.
11. *Dollard J., Doob L. W., Miller N. E., Mowrer O. H., Sears R. R.* Frustration and Aggression. New Haven, CT: Yale University Press, 1939. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/10022-000>
12. *Grant J., Devilly Riley P., O'Donohue, Kathleen B.* Personality and Frustration Predict Aggression and Anger Following Violent Media // *Psychology, Crime & Law*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/1068316X.2021.1999949>
13. *Gelbrich K.* Anger, Frustration, and Helplessness after Service Failure: Coping Strategies and Effective Informational Support // *Journal of the Academy of Marketing Science*. 2010. Vol. 38. Pp. 567–586.
14. *Harrington N.* It's too Difficult! Frustration Intolerance Beliefs and Procrastination // *Personality and Individual Differences*. 2005. Vol. 39, Issue 5. Pp. 873–883. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.018>
15. *Karreman A., Vingerhoets A. J. J. M., Bekker M. H. J.* Attachment Styles and Secure Base Priming in Relation to Emotional Reactivity After Frustration Induction // *Cognition and Emotion*. 2019. Vol. 33, Issue 3. Pp. 428–441. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1458704>



16. *Lawrence C.* Measuring Individual Responses to Aggression-triggering Events: Development of the Situational Triggers of Aggressive Responses (STAR) Scale // *Aggressive Behavior*. 2006. Vol. 32, Issue 3. Pp. 241–252. DOI: <https://doi.org/10.1002/ab.20122>
17. *Lazarus R., Folkman S.* *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company, 1984.
18. *Lazarus R., Folkman S.* Transactional Theory and Research on Emotions and Coping // *European Journal of Personality*. 1987. Vol. 1, Issue 3. Pp. 141–169. DOI: <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
19. *Liga F., Ingoglia S., Cuzzocrea F., Inguglia C., Costa S., Lo Coco A., Larcan R.* The Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale: Construct and Predictive Validity in the Italian Context // *Journal of Personality Assessment*. 2020. Vol. 102, Issue 1. Pp. 102–112. DOI: <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1504053>
20. *Lewin K.* *The Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw Hill, 1935. 286 p.
21. *Maier N. R. B.* *Frustration: the Study of Behavior without a Goal*. New York: McGraw Hill, 1949. 264 p.
22. *Miller D. R., Swanson G. E.* The Study of Conflict // *Nebraska Symposium on Motivation*. 1956. Vol. 4. Pp. 137–179.
23. *Mikulincer M., Shaver P. R.* *Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change*. New York: Guilford Press, 2017. 690 p.
24. *Munobwa J. S., Ahmadi F., Öberg P.* ‘Anxiety, Frustration and Understanding’. Swedish Personal Social Service Workers’ Cognitive Appraisals of Encounters with Violent Clients // *Nordic Social Work Research*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/2156857X.2021.1911836>
25. *Nancy J. Heacox, Richard C. Sorenson* Organizational Frustration and Aggressive Behaviors // *Journal of Emotional Abuse*. 2007. Vol. 4, Issue 3–4. Pp. 95–118. DOI: https://doi.org/10.1300/J135v04n03_07
26. *Pargament K. I.* *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. New York: Guilford Press, 1997.
27. *Roseman I. J., Wiest C., Swartz T. S.* Phenomenology, Behaviors, and Goals Differentiate Discrete Emotions // *Journal of Personality & Social Psychology*. 1994. Vol. 67. Pp. 206–221.
28. *Rosenzweig S.* Some Implicit Common Factors in Diverse Methods of Psychotherapy // *American Journal of Orthopsychiatry*. 1936. Vol. 6, Issue 3. Pp. 412–415.
29. *Ryan R. M., Deci E. L.* *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
30. *Sheldon K. M., Hilpert J. C.* The Balanced Measure of Psychological Needs (BMPN) Scale: An Alternative Domain General Measure of Need Satisfaction // *Motivation and Emotion*. 2012. Vol. 36, Issue 4. Pp. 439–451. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9279-4>
31. *Vansteenkiste M., Ryan R. M.* On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle // *Journal of Psychotherapy Integration*. 2013. Vol. 23, Issue 3. Pp. 263–280. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0032359>
32. *Wang C., Hsu H. C. K., Bonem E. M., Moss J. D., Yu S., Nelson D. B., Levesque-Bristol C.* Need Satisfaction and Need Dissatisfaction: A Comparative Study of Online and Face-to-Face Learning Contexts // *Computers in Human Behavior*. 2019. Vol. 95. Pp. 114–125. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.034>
33. *Warburton V. E., Wang J. C., Bartholomew K. J., Tuff R. L., Bishop K. C.* Need Satisfaction and Need Frustration as Distinct and Potentially Co-occurring Constructs: Need Profiles Examined in Physical Education and Sport [Электронный ресурс] // *Motivation*



and Emotion. 2020. Vol. 44. Pp. 54–66. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11031-019-09798-2> (дата обращения: 15.10.2022).

34. Yi S., Baumgartner H. Coping with Negative Emotions in Purchase-Related Situations // *Journal of Consumer Psychology*. 2004. Vol. 14, Issue 3. Pp. 303–317. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327663jcp1403_11

35. Zimmermann P., Maier M. A., Winter M., Grossmann K. E. Attachment and Adolescents' Emotion Regulation during a Joint Problem-Solving Task with a Friend // *International Journal of Behavioral Development*. 2001. Vol. 25, Issue 4. Pp. 331–343. DOI: <https://doi.org/10.1080/01650250143000157>

References

1. Vasilyuk F. E. *Psychology of Experience (Analysis of Overcoming Critical Situations)*. Moscow: Publishing House of Moscow University, 1984, 200 p. (In Russian)

2. Levitov N. D. Frustration as One of the Types of Mental States. *Questions of Psychology*, 1967, no. 6, pp. 118–129. (In Russian)

3. Maslow A. Kh. *Motivation and Personality*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2014, 300 p. (In Russian)

4. Myasishchev V. I. *Personality and Neuroses*. Leningrad: Publishing House of Leningrad University, 1960, 526 p. (In Russian)

5. Perevozkina Yu. M., Bidenko R. A. Structural Analysis of Socio-Psychological Factors of Coping Behavior of Cadets of the National Guard. *Human capital*, 2022, no. 4 (160), pp. 204–213. (In Russian)

6. Bidee J., Vantilborgh T., Pepermans R., Griep Y., Hofmans J. Temporal Dynamics of Need Satisfaction and Need Frustration. Two Sides of the Same Coin? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2016, vol. 25, issue 6, pp. 900–913. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1176021>

7. Bhavsar N., Bartholomew K., Quested E., Gucciardi D., Thøgersen-Ntoumani C., Reeve J., Sarrazin P., Ntoumanis N. Measuring Psychological Need States in Sport: Theoretical Considerations and a New Measure. *Psychology of Sport and Exercise*, 2020, vol. 47. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101617>

8. Chen B., Vansteenkiste M., Beyers W., Boone L., Deci E. L., Van der Kaap-Deeder J., Duriez B., Lens W., Matos L., Mouratidis A., Ryan R. M., Sheldon K. M., Soenens B., Van P. S., Verstuyf J. Basic Psychological Need Satisfaction, Need Frustration, and Need Strength Across Four Cultures. *Motivation and Emotion*, 2015, vol. 39, pp. 216–236. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>

9. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0467>

10. Dembo T. *Der Arger als dynamisches Problem*. Berlin, 1931. 144 s. (In German)

11. Dollard J., Doob L. W., Miller N. E., Mowrer O. H., Sears R. R. *Frustration and Aggression*. New Haven, CT: Yale University Press, 1939. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/10022-000>

12. Grant J. Devilly Riley P. O'Donohue, Kathleen B. Personality and Frustration Predict Aggression and Anger Following Violent Media. *Psychology, Crime & Law*, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/1068316X.2021.1999949>

13. Gelbrich K. Anger, Frustration, and Helplessness after Service Failure: Coping Strategies and Effective Informational Support. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 2010, vol. 38, pp. 567–586.

14. Harrington N. It's too Difficult! Frustration Intolerance Beliefs and Procrastination. *Personality and Individual Differences*, 2005, vol. 39, issue 5, pp. 873–883. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.018>

15. Karreman A., Vingerhoets A. J. J. M., Bekker M. H. J. Attachment Styles and Secure Base Priming in Relation to Emotional Reactivity After Frustration Induction. *Cognition*



and Emotion, 2019, vol. 33, issue 3, pp. 428–441. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1458704>

16. Lawrence C. Measuring Individual Responses to Aggression-triggering Events: Development of the Situational Triggers of Aggressive Responses (STAR) Scale. *Aggressive Behavior*, 2006, vol. 32, issue 3, pp. 241–252. DOI: <https://doi.org/10.1002/ab.20122>

17. Lazarus R., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company, 1984.

18. Lazarus R., Folkman S. Transactional Theory and Research on Emotions and Coping. *European Journal of Personality*, 1987, vol. 1, issue 3, pp. 141–169. DOI: <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>

19. Liga F., Ingoglia S., Cuzzocrea F., Inguglia C., Costa S., Lo Coco A., Larcan R. The Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale: Construct and Predictive Validity in the Italian Context. *Journal of Personality Assessment*, 2020, vol. 102, issue 1, pp. 102–112. DOI: <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1504053>

20. Lewin K. *The Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw Hill, 1935. 286 p.

21. Maier N. R. B. *Frustration: the Study of Behavior without a Goal*. New York: McGraw Hill, 1949. 264 p.

22. Miller D. R., Swanson G. E. The Study of Conflict. *Nebraska Symposium on Motivation*, 1956, vol. 4, pp. 137–179.

23. Mikulincer M., Shaver P. R. *Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change*. New York: Guilford Press, 2017. 690 p.

24. Munobwa J. S., Ahmadi F., Öberg P. ‘Anxiety, Frustration and Understanding’. Swedish Personal Social Service Workers’ Cognitive Appraisals of Encounters with Violent Clients. *Nordic Social Work Research*, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/2156857X.2021.1911836>

25. Nancy J. Heacox, Richard C. Sorenson Organizational Frustration and Aggressive Behaviors. *Journal of Emotional Abuse*, 2007, vol. 4, issue 3–4, pp. 95–118. DOI: https://doi.org/10.1300/J135v04n03_07

26. Pargament K. I. *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. New York: Guilford Press, 1997.

27. Roseman I. J., Wiest C., Swartz T. S. Phenomenology, Behaviors, and Goals Differentiate Discrete Emotions. *Journal of Personality & Social Psychology*, 1994, vol. 67, pp. 206–221.

28. Rosenzweig S. Some Implicit Common Factors in Diverse Methods of Psychotherapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1936, vol. 6, issue 3, pp. 412–415.

29. Ryan R. M., Deci E. L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

30. Sheldon K. M., Hilpert J. C. The Balanced Measure of Psychological Needs (BMPN) Scale: An Alternative Domain General Measure of Need Satisfaction. *Motivation and Emotion*, 2012, vol. 36, issue 4, pp. 439–451. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9279-4>

31. Vansteenkiste M., Ryan R. M. On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 2013, vol. 23, issue 3, pp. 263–280. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0032359>

32. Wang C., Hsu H. C. K., Bonem E. M., Moss J. D., Yu S., Nelson D. B., Levesque-Bristol C. Need Satisfaction and Need Dissatisfaction: A Comparative Study of Online and Face-to-Face Learning Contexts. *Computers in Human Behavior*, 2019, vol. 95, pp. 114–125. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.034>



33. Warburton V. E., Wang J. C., Bartholomew K. J., Tuff R. L., Bishop K. C. Need Satisfaction and Need Frustration as Distinct and Potentially Co-occurring Constructs: Need Profiles Examined in Physical Education and Sport [Electronic resource]. *Motivation and Emotion*, 2020, vol. 44, pp. 54–66. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11031-019-09798-2> (date of access: 15.10.2022).

34. Yi S., Baumgartner H. Coping with Negative Emotions in Purchase-Related Situations. *Journal of Consumer Psychology*, 2004, vol. 14, issue 3, pp. 303–317. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327663jcp1403_11

35. Zimmermann P., Maier M. A., Winter M., Grossmann K. E. Attachment and Adolescents' Emotion Regulation during a Joint Problem-Solving Task with a Friend. *International Journal of Behavioral Development*, 2001, vol. 25, issue 4, pp. 331–343. DOI: <https://doi.org/10.1080/01650250143000157>

Информация об авторах

Иванов Василий Игоревич – подполковник, командир батальона обеспечения учебного процесса, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия, vasyagansk@mail.ru

Перевозкина Юлия Михайловна – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет; профессор кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>, per@bk.ru

Information about the Authors

Vasily I. Ivanov – Lieutenant Colonel, Commander of the Battalion for providing training Process, Federal State Official Military Order of Zhukov Establishment of Higher Education Novosibirsk Military Institute Named after General of the Army I. K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, vasyagansk@mail.ru

Yulia M. Perevozkina – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University; Professor of the Department of Military Pedagogy and Psychology, Federal State Official Military Order of Zhukov Establishment of Higher Education Novosibirsk Military Institute Named after General of the Army I. K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>, per@bk.ru

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: 18.11.2022

Одобрена после рецензирования: 15.12.2022

Принята к публикации: 23.12.2022

Received: 18.11.2022

Approved after peer review: 15.12.2022

Accepted for publication: 23.12.2022



АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

СМАЛЬТА. 2022. № 4

SMALTA, 2022, no. 4

Научная статья

УДК 159.923+316.6+316.77

DOI: 10.15293/2312-1580.2204.05

Самопрезентация в социальных сетях в зависимости от личностных особенностей

Ветерок Екатерина Владимировна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается самопрезентация в социальных сетях в зависимости от личностных особенностей. Проанализирована специфика социальных сетей как одного из средств самопрезентации субъектов. Отмечено, что проявление себя в социальных сетях обусловлено различными личностными особенностями. Проанализированы основные зарубежные исследования, посвященные изучению связи между личностными особенностями и публикацией фотографий пользователями в социальных сетях. В процессе теоретического анализа установлено, что экстраверсия является самым значимым предиктором для большинства категорий фотографий, которые включают: автопортреты, путешествия с друзьями, путешествия в одиночку, занятия с семьей, занятия с друзьями, встречи, художественный досуг, интеллектуальный досуг, физический досуг в помещении, физический досуг на открытом воздухе, случайные снимки, интересы и хобби, фотографии привлекательных людей и др. Выделены основные категории фотографий, публикуемых пользователями социальных сетей. Представлены результаты эмпирического исследования специфики самопрезентации в социальных сетях посредством публикации различных типов фотографий в зависимости от личностных особенностей.

Ключевые слова: самопрезентация, социальные сети, личность, личностные особенности.

Для цитирования: Ветерок Е. В. Самопрезентация в социальных сетях в зависимости от личностных особенностей // СМАЛЬТА. 2022. № 4. С. 44–52. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.05>



Self-Presentation in Social Networks Depending on Personal Characteristics

Ekaterina V. Veterok

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article presents the specifics of self-presentation in social networks, depending on personal characteristics. The specificity of social networks as one of the means of self-presentation of subjects is analyzed. It is noted that the manifestation of oneself in social networks is due to various personal characteristics. The main foreign studies devoted to the study of the relationship between personal characteristics and the publication of photos by users in social networks are analyzed. In the process of theoretical analysis, it was found that extroversion is the most significant predictor for most categories of photographs, which include: self-portraits, traveling with friends, traveling alone, family activities, classes with friends, meetings, artistic leisure, intellectual leisure, indoor physical leisure, outdoor physical leisure, casual shots, interests and hobbies, photos of attractive people and others. The main categories of photos published by users of social networks are highlighted. The results of an empirical study of the specifics of self-presentation in social networks through the publication of various types of photos, depending on personal characteristics, are presented.

Keywords: self-presentation, social networks, personality, personality traits.

For Citation: Veterok E. V. Self-Presentation in Social Networks Depending on Personal Characteristics. *SMALTA*, 2022, no. 4, pp. 44–52. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.05>

В настоящее время в социокультурной действительности актуализируется проблема самопрезентации в социальных сетях, которые становятся значимой основой для самовыражения, общения и межличностных отношений [1]. Пользователи социальных сетей проявляются в социуме посредством таких действий, как публикация фотографий, описание интересов и комментарии [13].

Поскольку личность выступает ведущим фактором в понимании вариантов самопрезентации в социальных сетях, отношения между личностью и социальными сетями являются предметом современных зарубежных исследований [5; 9]. В научной литературе представлен ряд подходов к пониманию самопрезентации. В рамках коммуникативно-обусловленного подхода самопрезентация рассматривается как специфическое поведение. В контексте личностно-детерминированного подхода самопрезентация выступает как частично осознанный процесс, обусловленный различными личностными факторами. С позиции манипулятивного подхода самопрезентация представляет собой осознаваемый процесс, направленный на создание определенного социального впечатления для достижения желаемого результата [7]. Большинство исследований сосредоточены на связи между личностью и поведением в Facebook* [14]. Можно предположить, что типы фотографий, публикуемые пользователями в социальных сетях, могут быть одним из индикаторов проявления их личностных особенностей. Тем не менее проблема самопрезентации в социальных сетях посредством публикации различных типов фотографий в зависимости от



личностных особенностей недостаточно раскрыта в современных исследованиях, что обуславливает актуальность данной темы.

В зарубежных работах представлены результаты изучения взаимосвязи личностных особенностей пользователей социальных сетей и публикуемых фотографий [11]. В исследовании G. Toegel, J. Barsoux [12] показано, что сайты социальных сетей для обмена фотографиями в последние годы становятся все более популярными. Так, Instagram*, основанный на визуальных эффектах (ориентированных на внешний вид), насчитывает около миллиарда активных пользователей. В настоящее время широко используется подход к конструированию себя в социальных сетях – публикация селфи, представляющих собой фотографии самого себя, сделанные самостоятельно.

Публикация селфи символизирует относительно новый, но доминирующий способ самопрезентации в интернете. Селфи отличается от других форм саморекламы в социальных сетях. Пользователи могут расширить представление о себе, показывая в портрете как физические характеристики, так и черты личности. В частности, селфи естественным образом содержат наибольшее количество элементов саморекламы. Селфи определены как симптом нарциссизма, управляемого социальными сетями, а это означает, что размещение фотографий с автопортретами представляет собой саморекламу. Нарциссизм определяется как всепроникающий паттерн грандиозности, потребности в восхищении и гиперболического чувства собственной важности. В частности, нарциссы характеризуются значительно завышенным, позитивным, но нереалистичным представлением о себе, отсутствием интереса к налаживанию близких отношений и увлеченностью собой. В большинстве теоретических моделей психологии личности отмечается, что нарциссы частично используют межличностные отношения для подтверждения позитивных иллюзий собственной физической желательности. Учитывая потребность нарциссов в привлечении внимания для сохранения собственного хрупкого образа себя, публикация селфи может разумно функционировать как психологический способ, с помощью которого люди пытаются достичь этих целей саморегуляции.

Благодаря визуальной самопрезентации отчетливо видимые характеристики идентичности, такие как пол, возраст и раса, становятся гораздо более заметными, чем в текстовой форме самопрезентации. Такие характеристики идентичности определяют самопрезентацию в интернете, что приводит к различиям в самопрезентации между людьми. Например, женщины публикуют больше групповых селфи, чем мужчины, и они, как правило, в своих селфи копируют женские идеалы, которые изображаются в СМИ.

G. Toegel, J. Barsoux [12] подчеркивают, что изучение факторов, предрасполагающих к самопрезентации в интернете, помогает углубить понимание дифференциальной восприимчивости при взаимодействии со СМИ. В настоящее время существует множество относительно неизученных факторов, позволяющих понять индивидуальные различия в построении онлайн-самопрезентаций. Из-за цифровизации возникает вопрос: не провоцирует ли сегодняшняя среда, насыщенная социальными сетями, глобализацию онлайн-конструирования самопрезентации? То есть степень, в которой идентичность способствует самопрезентации людей в интернете, относительно степени, в которой онлайн-самопрезентации становятся более похожими друг на друга, несмотря на различия в идентичности субъектов. Отличия в самопрезентации ожидается от приверженности нормам образа тела или



культурно-историческим групповым нормам, которые согласуются с собственной идентичностью. Индивиды придерживаются норм образа тела и культурно-исторических норм, которые соответствуют их собственной идентичности. Напротив, сходство в самопрезентации ожидается из-за доминирования западных идеалов и изменения социокультурных норм.

А. Eftekhar, С. Fullwood, N. Morris [2] отмечают, что личностные особенности пользователей социальных сетей обуславливают специфику фотоконтента, относящегося к событиям их повседневной жизни. Также авторы подчеркивают, что фотоконтент определяется особенностями самопрезентации пользователей. Самопрезентация представляет собой сложный конструкт и предполагает представление субъектами себя самих, направленное на то, чтобы повлиять на то, как их видят другие. Данный феномен может быть рассмотрен как спектакль, в котором актер представляет себя перед аудиторией. С этой точки зрения актер не всегда может представлять себя совершенно последовательно. Вместо этого актер раскрывает или скрывает различные аспекты в ответ на ожидания своей аудитории, что называется управлением впечатлением. Спектакль является актом самопрезентации, потому что он призван сообщить зрителям что-то о выступающем. Также исследователи описывают самопрезентацию в социальных сетях как выставку, различая аудиторию (с кем человек взаимодействует в режиме реального времени) и артефакты (сохраненные выступления, которые выбранная аудитория просматривает по своему усмотрению). Артефакты на выставке проверяются перед тем, как их увидит аудитория, так и человек заранее выбирает, какие фотографии публиковать в своем профиле в социальных сетях. Точно так же можно контролировать аудиторию, которая увидит эти фотографии. При этом существует множественная реализация себя, поскольку субъекты гибко представляют разные аспекты себя в зависимости от ситуации или самопрезентации. Цифровая идентичность отличается от воплощенного «Я», но все же представляет грани личности. Например, можно представить в Instagram* самопрезентацию беззаботно крутого потребителя кофе, полностью отделив ее от профессиональной самопрезентации. И то и другое может быть правдой по отношению к человеку, но они становятся отделенными, «бестелесными» идентичностями. А. Eftekhar, С. Fullwood, N. Morris [2] утверждают, что другой распространенной основой для анализа и измерения самопрезентации является теория личности. В психологии личности черты считаются относительно стабильными предикторами поведения, что позволяет рассматривать их как предиктор поведения в социальных сетях. Онлайн-самопрезентация представляет собой презентацию себя через какую-то цифровую опосредованную платформу. Поскольку онлайн-платформы предлагают различные степени пластичности, онлайн-самопрезентация может принимать разные формы и может быть более или менее достоверной для самопрезентации в офлайне.

В работе С.-Л. Yang [15] показано, что содержание фотографий пользователей социальных сетей можно разделить на отдельные категории, которые отражают события их жизни, такие как занятия с друзьями, интеллектуальный досуг (посещение музеев, выставок и т. д.), физический досуг на свежем воздухе и т. д. Автор подчеркивает, что публикуемые категории фотографий в Facebook* зависят от личностных особенностей пользователей социальных сетей. В исследовании С.-Л. Yang «категории фотографий Facebook*» определяются как фотографии, размещенные в Facebook*, и классифицируются в соответствии с событиями по-



вседневной жизни пользователей Facebook*. Обоснование категорий фотографий Facebook*, отражающих личность субъекта, основано на модели «Комната с под-сказкой» (RCM). S. Gosling с соавторами [3] предложили RCM для объяснения механизма суждения о личности на основе офисов и спален. Их модель предполагала, что личность человека можно «прочитать» по его заявлениям об идентичности и поведенческим аспектам. RCM можно расширить с физических сред на виртуальные среды, такие как личные веб-сайты. Категории фотографий Facebook* могут быть одним из способов самопрезентации личности пользователей Facebook*, потому что пользователи могут решать, какие фотографии показывать, чтобы продемонстрировать, кто они есть. Они могут использовать свои фотографии, чтобы произвести желаемое впечатление на своих зрителей. Категории фотографий Facebook* также можно рассматривать как поведенческий аспект, поскольку они предоставляют доказательства действий пользователей, которые они где-то совершали.

Таким образом, веб-сайты социальных сетей, таких как Facebook*, являются местом для самопрезентации, а загруженные фотографии являются одним из основных способов самопрезентации [4]. Пользователи Facebook* могут демонстрировать себя с помощью явных заявлений, таких как свои интересы, но они больше полагаются на неявные сведения в публикуемых фотографиях [10]. Z. Ivcevic, N. Ambady [6] утверждают, что суждения, основанные на фотографиях профиля в Facebook*, сильно коррелируют с оценками личностных качеств, основанными на страницах с полной информацией. Пользователи социальных сетей считают, что собственные фотографии профиля отражают их личность [8].

T. Kuo, H.-L. Tang [7] подчеркивают, что количество фотографий положительно связано с экстраверсией, в то время как отрицательно связано с доброжелательностью и эмоциональной стабильностью. S. Gosling с соавторами [3] предположили, что пользователи-экстраверты были склонны загружать больше фотографий в свой профиль Facebook*, чем пользователи-интроверты, что, по-видимому, распространяет их офлайн-личность на домен онлайн-сайтов социальных сетей. A. Eftekhar, C. Fullwood, N. Morris [2] отмечают, что пользователи-экстраверты и невротики загружали больше фотографий. У пользователей с высокими показателями добросовестности больше самостоятельно созданных фотоальбомов.

Исследование С.-Л. Yang [15] показало, что экстраверсия является самым значимым предиктором для большинства категорий фотографий, которые включают: автопортреты, путешествия с друзьями, путешествия в одиночку, занятия с семьей, занятия с друзьями, встречи, художественный досуг, интеллектуальный досуг, физический досуг в помещении, физический досуг на открытом воздухе, случайные снимки, интересы и хобби, фотографии привлекательных людей, информация, домашние животные и еда. Добросовестность оказалась наиболее значимым предиктором для фотографий, включающих в себя путешествия с семьей, животных и природу. Кроме того, эмоциональная стабильность выступает предиктором для автопортрета, случайных снимков и фотографий привлекательных людей. Пользователи Facebook* с высоким уровнем невротизма с большей вероятностью загружали фотографии этих категорий.

Данное эмпирическое исследование направлено на выявление специфики самопрезентации в социальных сетях посредством публикации различных типов фотографий в зависимости от личностных особенностей. Исследование состоит из трех основных этапов. Первый этап включает в себя выбор методик, а также процесс



психодиагностики. На втором этапе с помощью критерия χ^2 -Пирсона проводится анализ специфики самопрезентации в социальных сетях посредством публикации различных типов фотографий в зависимости от личностных особенностей. На третьем этапе осуществляется интерпретация полученных эмпирических результатов, формулируются выводы по данной работе. В исследовании приняли участие 55 студентов ФГБОУ ВО «НГПУ» (мужского и женского пола), возрастной диапазон варьируется от 18 до 20 лет.

Для изучения личностных особенностей использован пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста). Для изучения специфики публикации категорий фотографий пользователями Instagram* разработана анкета, включающая в себя следующие категории фотографий: автопортреты, природа, путешествия с друзьями, путешествия в одиночку, занятия с семьей, занятия с друзьями, встречи, художественный досуг, интеллектуальный досуг, физический досуг в помещении, физический досуг на открытом воздухе, случайные снимки, интересы, фотографии привлекательных людей, информация, домашние животные и еда.

Посредством критерия χ^2 -Пирсона производилось сравнение субъектов рекламной коммуникации с различными типами темперамента с учетом их экспектаций (табл.).

Таблица

Сопряженность личностных особенностей и категорий публикуемых фотографий

Сопрягаемые переменные	χ^2	Степень свободы	Уровень значимости
Личностные особенности и категории публикуемых фотографий	8,42	сс = 3	p = 0,02731

Результаты анализа демонстрируют, что обнаружена статистически значимая сопряженность между личностными особенностями и категориями публикуемых фотографий. В частности, испытуемые, склонные к открытости опыту, в основном публикуют в Instagram* фотографии природы, путешествия с друзьями, интересы, художественный досуг, интеллектуальный досуг. Респонденты, склонные к нейротизму, преимущественно выкладывают автопортреты, фотографии домашних животных и природы. Испытуемые, склонные к экстраверсии, в основном публикуют в Instagram* фотографии путешествий с друзьями, физический досуг в помещении, физический досуг на открытом воздухе, занятия с друзьями, фотографии привлекательных людей. Респонденты, склонные к сотрудничеству, преимущественно публикуют фотографии, посвященные занятиям с друзьями, путешествиям и встречам с ними. Фотографии, связанные с информацией, интеллектуальным досугом, интересами, предпочитают испытуемые, склонные к добросовестности.

Таким образом, в процессе эмпирического исследования обнаружена статистически значимая сопряженность между личностными особенностями и категориями публикуемых фотографий. Так, выявлено, что у респондентов с высокими показателями открытости опыту фотоконтент включает в себя такие категории, как пейзажи, хобби, интеллектуальный и художественный досуг, путешествия с друзьями. Респонденты с высокими показателями экстраверсии предпочитают публиковать фотографии путешествий с друзьями, физический досуг на открытом воздухе и в помещении, занятий с друзьями, а также привлекательных людей. Установлено, что у испытуемых с высокими показателями нейротизма, фотоконтент в Instagram*



представлен следующими категориями: селфи, пейзажи, фотографии животных. Респонденты с высокими показателями сотрудничества заполняют свой профиль фотографиями таких категорий, как встречи, занятия и путешествия с друзьями. У респондентов с высокими показателями добросовестности фотоконтент включает в себя такие категории, как интересы, интеллектуальный досуг и др. Из этого следует, что выявлена специфика самопрезентации в социальных сетях посредством публикации различных типов фотографий в зависимости от личностных особенностей. Практическая значимость данного исследования заключается в том, что полученные эмпирические данные могут быть использованы психологами в процессе оптимизации процесса самопрезентации субъектов с учетом личностных характеристик.

Список источников

1. *David E. M., Holladay C. L.* Intervening Mechanisms Between Personality and Turnover: Mediator and Suppressor Effects // *Journal of Business and Psychology*. 2015. Vol. 30. Pp. 137–147. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10869-013-9335-4>
2. *Eftekhar A., Fullwood C., Morris N.* Capturing Personality from Facebook Photos and Photo-Related Activities: How Much Exposure do you Need? // *Computers in Human Behavior*. 2014. Vol. 30. Pp. 162–170. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.048>
3. *Gosling S. D., Augustine A. A., Vazire S., Holtzman N., Gaddis S.* Manifestations of Personality in Online Social Networks: Self-Reported Facebook-Related Behaviors and Observable Profile Information // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2011. Vol. 14, Issue 9. Pp. 483–488. DOI: <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0087>
4. *Hammer B., Parrish J.* A picture is Worth a Thousand Words, but are they the Words that Matter? – An Analysis of the Influence of Image Comments on Social Networking Sites on the Recruiters' Evaluation of Job Candidates // *Proceedings of the 2013 Northeast Decision Sciences Institutes Conference*. New York, 2013. Pp. 1067–1076.
5. *Hunter S., Cushenbery L.* Is Being a Jerk Necessary for Originality? Examining the Role of Disagreeableness in the Sharing and Utilization of Original ideas // *Journal of Business and Psychology*. 2014. Vol. 30, Issue 4. Pp. 621–639. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10869-014-9386-1>
6. *Ivcevic Z., Ambady N.* Personality Impressions from Identity Claims on Facebook // *Psychology of Popular Media Culture*. 2012. Vol. 1, Issue 1. Pp. 38–45. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0027329>
7. *Kuo T., Tang H.-L.* Relationships Among Personality Traits, Facebook Usages, and Leisure Activities – A case of Taiwanese College Students // *Computers in Human Behavior*. 2014. Vol. 31. Pp. 13–19. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.019>
8. *Moore K., McElory J.* The Influence of Personality on Facebook Usage, Wall Postings, and Regret // *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28. Pp. 267–274. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.09.009>
9. *Park N., Lee S.* College Students' Motivations for Facebook use and Psychological Outcomes // *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 2014. Vol. 58, Issue 4. Pp. 601–620. DOI: <https://doi.org/10.1080/08838151.2014.966355>
10. *Seidman G.* Self-Presentation and Belonging on Facebook: How Personality Influences Social Media use and Motivations // *Personality and Individual Differences*. 2013. Vol. 54. Pp. 402–407.
11. *Tifferet S., Vilnai-Yavetz I.* Gender Differences in Facebook Self-Presentation: An International Randomized Study // *Computer in Human Behavior*. 2014. Vol. 35. Pp. 388–399.
12. *Toegel G., Barsoux J. L.* How to Become a Better leader // *MIT Sloan Management Review*. 2012. Vol. 53, Issue 3. Pp. 51–60.



13. Wang S. S. I Share, Therefore I am: Personality Traits, Life Satisfaction, and Facebook Check-Ins // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2013. Vol. 16, Issue 12. Pp. 870–877.
14. Wong W. Faces on Facebook: A Study of Self-Presentation and Social Support on Facebook // *Discovery–SS Student E-Journal*. 2012. Vol. 1. Pp. 184–214.
15. Yang C.-L. The Relationships Between Personality and Facebook Photographs: A study in Taiwan // *Cogent Business & Management*. 2019. Vol. 6, Issue 11. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311975.2019.1577521>

References

1. David E. M., Holladay C. L. Intervening Mechanisms Between Personality and Turnover: Mediator and Suppressor Effects. *Journal of Business and Psychology*, 2015, vol. 30, pp. 137–147. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10869-013-9335-4>
2. Eftekhar A., Fullwood C., Morris N. Capturing Personality from Facebook Photos and Photo-Related Activities: How Much Exposure do you Need? *Computers in Human Behavior*, 2014, vol. 30, pp. 162–170. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.048>
3. Gosling S. D., Augustine A. A., Vazire S., Holtzman N., Gaddis S. Manifestations of Personality in Online Social Networks: Self-Reported Facebook-Related Behaviors and Observable Profile Information. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2011, vol. 14, issue 9. pp. 483–488. DOI: <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0087>
4. Hammer B., Parrish J. A Picture is Worth a Thousand Words, but are They the Words that Matter? – An Analysis of the Influence of Image Comments on Social Networking Sites on the Recruiters' Evaluation of Job Candidates. *Proceedings of the 2013 Northeast Decision Sciences Institutes Conference*, New York, 2013, pp. 1067–1076.
5. Hunter S., Cushenbery L. Is Being a Jerk Necessary for Originality? Examining the Role of Disagreeableness in the Sharing and Utilization of Original Ideas. *Journal of Business and Psychology*, 2014, vol. 30, issue 4, pp. 621–639. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10869-014-9386-1>
6. Ivcevic Z., Ambady N. Personality Impressions from Identity Claims on Facebook. *Psychology of Popular Media Culture*, 2012, vol. 1, issue 1, pp. 38–45. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0027329>
7. Kuo T., Tang H.-L. Relationships Among Personality Traits, Facebook Usages, and Leisure Activities – A case of Taiwanese college students. *Computers in Human Behavior*, 2014, vol. 31, pp. 13–19. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.019>
8. Moore K., McElroy J. The Influence of Personality on Facebook Usage, wall Postings, and Regret. *Computers in Human Behavior*, 2012, vol. 28, pp. 267–274. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.09.009>
9. Park N., Lee S. College Students' Motivations for Facebook Use and Psychological Outcomes. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 2014, vol. 58, issue 4, pp. 601–620. DOI: <https://doi.org/10.1080/08838151.2014.966355>
10. Seidman G. Self-Presentation and Belonging on Facebook: How Personality Influences Social Media use and Motivations. *Personality and Individual Differences*, 2013, vol. 54, pp. 402–407.
11. Tifferet S., Vilnai-Yavetz I. Gender Differences in Facebook Self-Presentation: An International Randomized Study. *Computer in Human Behavior*, 2014, vol. 35, pp. 388–399.
12. Toegel G., Barsoux J. L. How to Become a Better Leader. *MIT Sloan Management Review*, 2012, vol. 53, issue 3, pp. 51–60.
13. Wang S. S. I Share, Therefore I am: Personality Traits, Life Satisfaction, and Facebook Check-Ins. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2013, vol. 16, issue 12, pp. 870–877.
14. Wong W. Faces on Facebook: A Study of Self-Presentation and Social Support on Facebook. *Discovery–SS Student E-Journal*, 2012, vol. 1, pp. 184–214.



15. Yang C.-L. The Relationships Between Personality and Facebook Photographs: A Study in Taiwan. *Cogent Business & Management*, 2019, vol. 6, issue 11. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311975.2019.1577521>

Информация об авторе

Ветерок Екатерина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4303-1985>, veterocke@gmail.com

Information about the Author

Ekaterina V. Veterok – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4303-1985>, veterocke@gmail.com

Поступила: 28.11.2022

Одобрена после рецензирования: 02.12.2022

Принята к публикации: 23.12.2022

Received: 28.11.2022

Approved after peer review: 02.12.2022

Accepted for publication: 23.12.2022

* Социальная сеть принадлежит компании Meta, деятельность которой в Российской Федерации запрещена.



Научная статья

УДК 159.97+373.3/.5

DOI: 10.15293/2312-1580.2204.06

Проблема девиантологической компетентности педагогов и психологов общего образования

Дроздова Анастасия Викторовна¹, Кошенова Марина Ивановна²

¹Новосибирский технологический институт (филиал)

Российского государственного университета им. А. Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство), г. Новосибирск, Россия

²Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. Работа посвящена проблеме определения актуального уровня девиантологической компетентности педагогов и психологов общеобразовательных школ и гимназий. В статье представлены результаты пилотажного исследования содержательных характеристик девиантологической компетентности. В качестве исследовательского инструментария применялись разработанные авторами статьи «Структурированное интервью по вопросам работы с девиантными детьми и подростками», анкета «Мой опыт работы с девиантными детьми и подростками», анкета «Буллинг в школе», тест «Виды девиантного поведения». Анализ полученных данных позволил авторам сделать выводы о том, что содержательно уровень девиантологической компетентности социальных педагогов и психологов общеобразовательных организаций существенно выше, чем уровень девиантологической компетентности педагогов-предметников. В то же время профессиональные стандарты педагогов и специалистов в области воспитания также предусматривают в качестве обязательной профессиональной компоненты девиантологическую компетентность, которая должна обеспечивать своевременное выявление детей групп риска и сопровождение несовершеннолетних с девиантными формами поведения. Выявлены типичные стереотипы о детях с отклоняющимся поведением, их семьях и причинах формирования девиантности, дефициты в знаниях нормативно-правой базы, диагностики и методах профилактики, а также недостатки сложившейся системы повышения квалификации в области девиантного поведения.

Ключевые слова: девиантологическая компетентность, педагоги общего образования, психологи общего образования, пилотажное исследование, стереотипы, дефициты.

Для цитирования: Дроздова А. В., Кошенова М. И. Проблема девиантологической компетентности педагогов и психологов общего образования // СМАЛЬТА. 2022. № 4. С. 53–69.
DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.06>



The Problem of Deviantological Competence of Teachers and Psychologists of General Education

Anastasia V. Drozdova¹, Marina I. Koshenova²

¹*Novosibirsk Technological Institute (branch) of the Russian State University
A. N. Kosygina (Technology. Design. Art), Novosibirsk, Russia*

²*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The work is devoted to the problem of studying the current level of deviantological competence of teachers and psychologists of secondary schools and gymnasiums. The article presents the results of an aerobic study of the meaningful characteristics of deviantological competence. The articles developed by the authors “Structured interview on working with deviant children and adolescents”, the questionnaire “My experience with deviant children and adolescents”, the questionnaire “Bullying at school”, and the test “Types of deviant behavior” were used as research instruments. The analysis of the obtained data allowed the authors to draw conclusions that the level of deviantological competence of social teachers and psychologists of educational organizations is significantly higher than the level of deviantological competence of subject teachers. At the same time, professional standards of teachers and specialists in the field of education also provide for deviantological competence as a core professional component, which should ensure the timely identification of children at risk and support of juniors with deviant forms of behavior. Typical stereotypes about children with deviant behavior, about their families and reasons for the formation of deviance, deficits in knowledge of the regulatory and legal framework and diagnostics and methods of prevention, as well as drawbacks of the established system of advanced training in the field of deviant behavior were identified.

Keywords: deviantological competence, teachers of general education, psychologists of general education, aerobic research, stereotypes, deficits.

For Citation: Drozdova A. V., Koshenova M. I. The Problem of Deviantological Competence of Teachers and Psychologists of General Education. *SMALTA*, 2022, no. 4, pp. 53–69. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.06>

Социальная реальность современной России формирует запрос на поиск механизмов повышения эффективности воспитательной деятельности в системе образования [1], при этом вопросы рисков возникновения девиантного поведения детей школьного возраста и предупреждения формирования различных форм девиаций являются одними из наиболее значимых и в то же время недостаточно рефлексированных научным сообществом [6]. Профессиональная компетентность педагогов и психологов образовательных учреждений в проблемах, затрагивающих необходимость каких-либо знаний в области психологии девиантного поведения, требует особого внимания, так как именно такая компетентность является залогом успешной социально-психологической адаптации детей и подростков и определяет качество профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних [7; 8; 9; 10; 11; 13]. В то же время совершенно очевидно, что если вопросам профессиональной компетентности практикующих и будущих педагогов и психологов посвящено



большое количество исследований [2; 3; 4; 5; 10; 12], то аспект девиантологической компетентности специалистов психолого-педагогического сопровождения в российской психологической науке фактически остается вне фокуса внимания.

С целью изучения содержательных характеристик девиантологической компетентности педагогов и психологов общеобразовательных организаций и оценки ее актуального уровня нами было проведено пилотажное исследование на базе общеобразовательных школ и гимназий г. Новосибирска и Новосибирской области.

В исследовании участвовали 49 человек, среди которых 36 педагогов, 2 социальных педагога и 11 педагогов-психологов. Из них 39 женщин и 10 мужчин. Профессиональный стаж испытуемых от 1 до 51 года.

Эмпирическая выборка была поделена на 2 условные группы. В первую группу вошли педагоги (36 человек), во вторую – социальные педагоги и педагоги-психологи (13 человек). Именно представителям второй группы вменена в обязанность систематическая (хотя в идеале – системная) работа с детьми и подростками с девиантным поведением или риском формирования такового. На втором этапе исследования группа педагогов была сокращена до 19 человек вследствие исключения нерелевантных анкет.

Для проведения исследования были разработаны методики, позволяющие выявить наличие стереотипов в отношении детей и подростков с девиантным поведением, понимании природы девиантного поведения и возможности его профилактики.

С целью выявления возможных стереотипов об отличительных чертах детей и подростков с девиантным поведением, их семьях, осведомленности относительно нормативно-правовой базы, регламентирующей работу с девиантными детьми и подростками, а также знаний в области работы по профилактике и коррекции девиантного поведения нами было проведено *структурированное интервью по вопросам работы с девиантными детьми и подростками для педагогов и психологов общеобразовательного учреждения* (табл. 1 и 2).

Таблица 1

Значимые результаты применения непараметрического критерия сопряженности номинативных данных χ^2 -Пирсона по вопросам структурированного интервью

Параметры	χ^2 -Пирсона	Уровень значимости (p)
Различия в опыте получения дополнительных психологических знаний	10,6	0,005*

В результате применения критерия сопряженности номинативных данных χ^2 -Пирсона по вопросам структурированного интервью было выявлено одно значимое различие. Для представления качественного отображения результатов необходимо обратиться к таблице частот (табл. 2).

Критические значения в таблице частот показывают, что у большей части психологов и социальных педагогов (77 %) присутствует опыт получения дополнительных знаний в области психологии, что, вероятно, обусловлено спецификой работы данных специалистов. В свою очередь, менее четверти (21 %) педагогов также подтверждают наличие подобного опыта, что может свидетельствовать как об отсутствии интереса педагогов получать психологические знания, так и об отсутствии должного уровня повышения квалификации и возможностей дополнительного обучения в области девиантологии у педагогов.



Результаты итоговой таблицы частот по вопросам структурированного интервью

Параметры, %	Варианты ответа									
	Педагоги					Психологи и социальные педагоги				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Какие Вы можете выделить типичные черты подростка с девиантным поведением?	0	2	7	10	–	1	4	6	2	–
%	0	10	37	53	–	8	31	46	15	–
2. Как Вы представляете себе типичную семью ребенка (подростка) с девиантным поведением?	2	3	5	9	–	1	2	6	4	–
%	11	16	26	47	–	8	15	46	31	–
3. Если бы Вам предложили составить памятку (ориентировочный перечень) для начинающего педагога по использованию методов выявления склонности к девиантному поведению, что бы Вы предложили?	1	1	1	6	10	2	1	1	5	4
%	5	5	5	32	53	15	8	8	39	31
4. На какую нормативно-правовую базу Вы опираетесь / опирались бы при работе с девиантным подростком?	1	3	3	12	–	3	5	0	5	–
%	5	16	16	63	–	23	39	0	39	–
5. Попробуйте предложить начинающему педагогу алгоритм взаимодействия с другими специалистами, которые могут помочь в работе с девиантным подростком	3	3	3	10	–	4	1	1	17	–
%	16	16	16	52	–	31	8	8	54	–
6. В ваш класс (школу) пришел новенький, про которого коллеги сказали: «Жди проблем – девиант из девиантов». С чего Вы начнете работу с ним?	9	1	1	8	–	6	0	2	5	–
%	47	5	5	43	–	46	0	15	39	–
7. Был ли у Вас опыт повышения девиантологической компетентности?	1	9	9	–	–	4	6	3	–	–
%	5	47	47	–	–	31	46	23	–	–
8. Был ли опыт изучения психиатрии для психологов, семейной психологии, чтение дополнительной тематической литературы?	4	5	10	–	–	10	0	3	–	–
%	21	26	53	–	–	77	0	23	–	–
9. Какие Вы отметили для себя плюсы и минусы обучения?	1	0	2	16	–	1	1	5	6	–
%	5	0	11	84	–	8	8	38	46	–

Примечание

Для параметра 1 варианты ответа: 1 – девиантом может быть абсолютно любой ребенок, 2 – для каждой девиации свой портрет девианта, 3 – типично негативное описание, 4 – отсутствие ответа.

Для параметра 2 варианты ответа: 1 – у девианта может быть любая семья, 2 – бытовое негативное описание, 3 – психологическое негативное описание, 4 – отсутствие ответа.

Для параметра 3 варианты ответа: 1 – диагностические методики, 2 – обратиться к специалисту, 3 – затрудняюсь ответить, 4 – наблюдение и сбор сведений, 5 – отсутствие ответа.

Для параметра 4 варианты ответа: 1 – Конвенция о правах ребенка, 2 – развернутая нормативно-правовая база, 3 – нормативно-правовая база отсутствует, 4 – отсутствие ответа.



Для параметра 5 варианты ответа: 1 – психолог и социальный педагог, 2 – другие специалисты, 3 – не было опыта, 4 – отсутствие ответа.

Для параметра 6 варианты ответа: 1 – с беседы, наблюдения и знакомства, 2 – с обсуждения с коллегами, 3 – с диагностики и коррекции, 4 – отсутствие ответа.

Для параметров 7 и 8 варианты ответа: 1 – да, 2 – нет, 3 – отсутствие ответа.

Для параметра 9 варианты ответа: 1 – только плюсы, 2 – только минусы, 3 – и плюсы, и минусы, 4 – отсутствие ответа.

Кроме того, несмотря на отсутствие других критических точек по критерию сопряженности, стоит обратиться к более детальному качественному анализу и отметить стремление как педагогов-предметников (37 %), так и психологов и социальных педагогов (46 %) описывать типичного подростка с девиантным поведением исключительно в негативном контексте, несмотря на наличие и позитивных девиаций.

Также важно отметить, что лишь 10 % педагогов и 39 % психологов и социальных педагогов предполагают, что ребенок или подросток с девиантным поведением может обладать любыми характеристиками, а для разных девиаций существуют различные характерологические черты (рис. 1). Отсутствие какого бы то ни было ответа на данный вопрос, на наш взгляд, свидетельствует об отсутствии какой бы то ни было профессиональной рефлексии по поводу «трудного» ребенка и подростка.

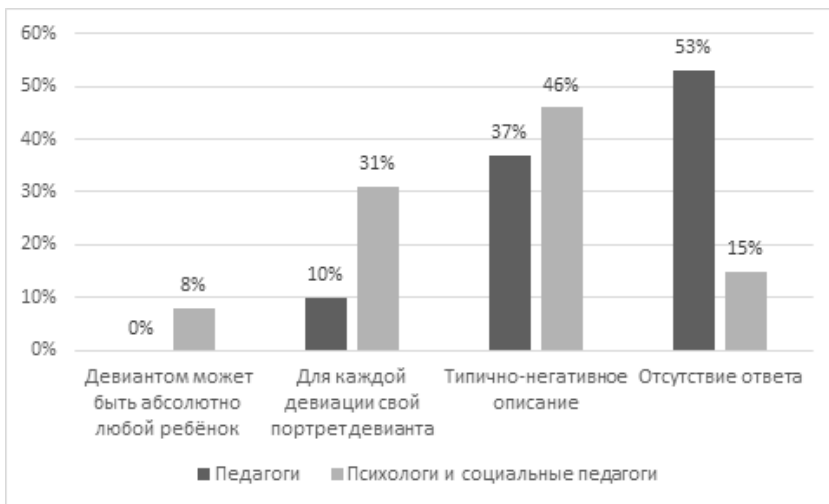


Рис. 1. Результаты исследования по вопросу «Какие Вы можете выделить типичные черты подростка с девиантным поведением?»

Для выявления стереотипов необходимо также рассмотреть ответы на вопрос о семье девианта (рис. 2). Так, из респондентов, ответивших на данный вопрос, большая часть педагогов-предметников (26 %) и большая часть психологов и социальных педагогов (46 %) описывают семью девианта, используя психологическое, но при этом негативное описание: «недостаток внимания и контроля», «аддикции у родителей», «семья с трудностями в социальной адаптации». Небольшая доля испытуемых (11 % и 8 % соответственно) придерживаются мнения о том, что семья девианта может быть любой. Также присутствуют ответы, отражающие бытовое



мнение (16 % и 15 % соответственно), среди которых «ребенок растет как сорная трава», «родители пьют», «богатая семья, в которой потакают капризам ребенка».

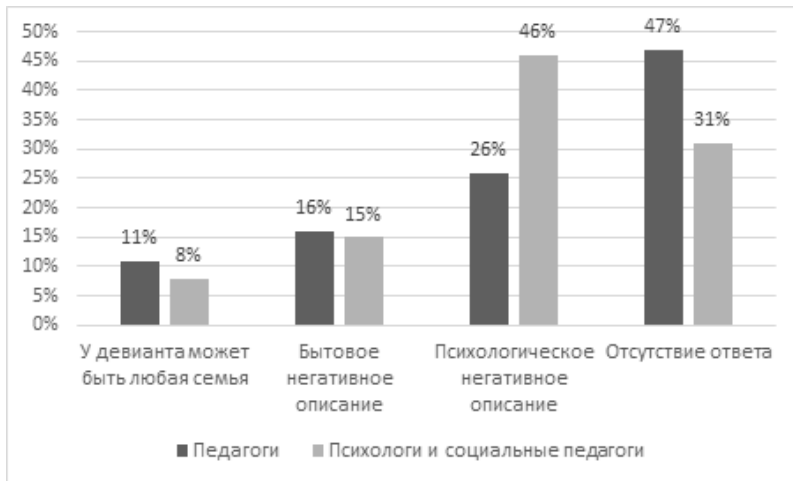


Рис. 2. Результаты исследования по вопросу «Как Вы представляете себе типичную семью ребенка (подростка) с девиантным поведением?»

Следующий вопрос, заслуживающий внимания, касается методов, которые респонденты предлагают использовать в работе с девиантными детьми и подростками (рис. 3). Большая часть специалистов нашей выборки (32 % педагогов и 38 % психологов и социальных педагогов) предполагают, что в работе с девиантом наиболее эффективными методами являются наблюдение и сбор сведений. По 5 % и 15 % специалистов соответственно предлагают использовать диагностические методики, по 5 % и 8 % – рекомендуют обратиться к специалисту или затрудняются ответить. Кроме того, 53 % и 31 % в каждой группе вообще воздержались от ответа. Это свидетельствует о том, что и у педагогов, и у психологов возникают трудности при подборе методов работы с несовершеннолетним девиантом. Зафиксировать трудности и, возможно, выявить причины еще готовы, а вот коррекционно-развивающую работу скорее готовы порекомендовать (соответственно, делегировать ответственность) гипотетическим специалистам (хотя профстандарт предусматривает, что они и являются этими специалистами) или психиатрам и полицейским, осуществляющим разноуровневый контроль, а не психолого-педагогическую работу.

Также следует отдельное внимание уделить вопросу использования нормативно-правовых актов. Так, лишь 16 % педагогов и 39 % психологов и социальных педагогов используют в своей деятельности полноценный набор законодательных и нормативно-правовых актов, тогда как 16 % педагогов указывают, что вообще не пользуются нормативно-правовой базой (рис. 4). Данный факт может свидетельствовать о значительных пробелах в знаниях специалистов, вплоть до полной правовой неосведомленности о границах своей компетентности и ответственности.





Рис. 3. Результаты исследования по вопросу «Если бы Вам предложили составить памятку (ориентировочный перечень) для начинающего педагога по использованию методов выявления склонности к девиантному поведению, что бы Вы предложили?»



Рис. 4. Результаты исследования по вопросу «На какую нормативно-правовую базу Вы опираетесь / опирались бы при работе с девиантным подростком?»

Для проверки нашей гипотезы необходимо также оценить способности респондентов к работе с девиантом (рис. 5). Несмотря на то, что большая часть испытуемых (47 % педагогов и 46 % психологов и социальных педагогов) предполагают начинать работу с подростком с девиантным поведением со знакомства, беседы и наблюдения, часть специалистов считает, что начинать необходимо с обсуждения с коллегами (5 % педагогов) или сразу с диагностики и коррекции (по 5 % и 15 % соответственно). Данный факт свидетельствует либо о наличии пробелов в знаниях и педагогов, и психологов об эффективных методах работы с девиантными подростками и детьми, либо о следовании сложившимся стереотипам, инерционным действиям: «Знаю, что нужен системный взгляд, но у нас в школе так принято / не принято».



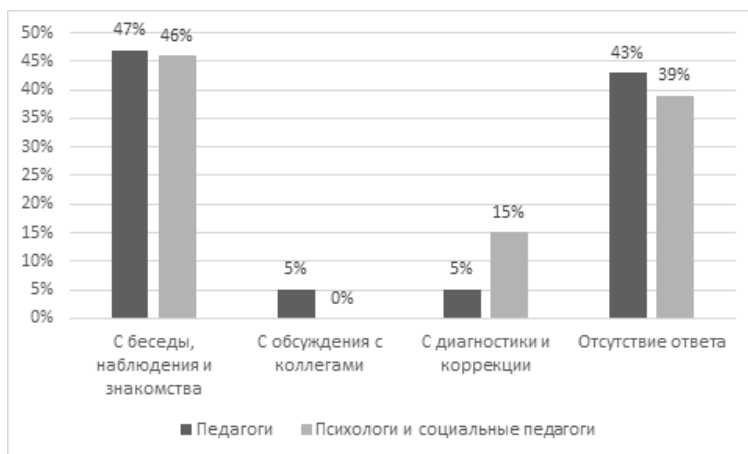


Рис. 5. Результаты исследования по вопросу «В ваш класс (школу) пришел новенький, про которого коллеги сказали: “Жди проблем – девиант из девиантов”. С чего Вы начнете работу с ним?»

Интересные результаты были получены при ответе на вопрос о плюсах и минусах получения дополнительных психологических и девиантологических знаний. Несмотря на то, что большинство испытуемых выделяют как плюсы, так и минусы обучения (по 10 % и 38 % в каждой группе испытуемых), 5 % и 8 % опрошенных соответственно выделяют только минусы, такие как «недостаточность курсов по психологии девиантного поведения», «преобладание онлайн-курсов», «мало практики», «оторванность от реальной ситуации» и «недостаточная проработка практических кейсов». Данный факт, на наш взгляд, свидетельствует о плохой разработанности системы обучения по данному направлению.

Для исследования стереотипов о девиантном поведении и его причинах, конкретных навыков по профилактике девиантного поведения, а также осведомленности о методах выявления девиационных рисков и методах профилактики и коррекции девиантных форм поведения нами была использована анкета «Мой опыт работы с девиантными детьми и подростками» (табл. 3 и 4).

Таблица 3

Значимые результаты применения непараметрического критерия сопряженности номинативных данных χ^2 -Пирсона по методике «Мой опыт работы с девиантными детьми и подростками»

Параметры	χ^2 -Пирсона	Уровень значимости (p)
1	2	3
Различия в объективности понимания способов профилактики девиантного поведения	13,5	0,001**
Различия в опыте получения дополнительных знаний о девиантном поведении	6,91	0,009*
Различия в объективности оценивания способности устанавливать причины отклоняющегося поведения	8,99	0,03*
Различия в объективности оценивания способности к выявлению особенностей личности, социально-бытовых условий жизни детей, семьи и социального окружения ребенка	8,27	0,04*

1	2	3
Различия в объективности оценивания способности к выявлению проблем в развитии личности ребенка	14,05	0,007*
Различия в объективности оценивания способности к осуществлению психологической поддержки	9,46	0,02*

В результате применения критерия сопряженности номинативных данных χ^2 -Пирсона по методике «Мой опыт работы с девиантными детьми и подростками» было выявлено 6 значимых различий. Для представления качественного отображения результатов необходимо обратиться к таблице частот (табл. 4).

Таблица 4

Результаты итоговой таблицы частот по критическим параметрам методики «Мой опыт работы с девиантными детьми и подростками»

Параметры, %	Варианты ответа									
	Педагоги					Психологи и социальные педагоги				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Какие, на Ваш взгляд, существуют эффективные практики по профилактике, коррекции, реабилитации девиантного поведения?	5	14	–	–	–	12	1	–	–	–
%	26	74	–	–	–	92	8	–	–	–
2. Был ли у Вас опыт получения дополнительных специальных знаний о девиантном (зависимом, противоправном, агрессивном, суицидальном и т. д.) поведении?	9	10	–	–	–	12	1	–	–	–
%	47	53	–	–	–	92	8	–	–	–
3. Оцените свою способность устанавливать причины отклоняющегося поведения личности, причины кризиса, в котором оказался ребенок (подросток)	1	–	10	6	2	0	–	2	11	0
%	5	–	53	32	10	0	–	15	85	0
4. Оцените свою способность к выявлению особенностей личности, социально-бытовых условий жизни детей, семьи и социального окружения ребенка	–	1	10	3	5	–	0	2	8	3
%	–	5	53	16	26	–	0	15	62	23
5. Оцените свою способность к выявлению различного рода проблем в развитии личности и межличностных взаимоотношений ребенка (подростка)	1	2	7	5	4	0	0	0	12	1
%	5	11	37	26	21	0	0	0	92	8
6. Оцените свою способность к осуществлению психологической поддержки нуждающихся в ней несовершеннолетних	–	1	12	2	4	–	0	2	6	5
%	–	5	63	11	21	–	0	15	46	39

Примечание

Для параметра 1 варианты ответа: 1 – психологический ответ, 2 – бытовой ответ, 3 – отсутствие ответа, 4 – ответ списан из интернета.



Для параметра 2 варианты ответа: 1 – да, 2 – нет.

Для параметров 3–6 варианты ответа: 1 – очень плохо, 2 – плохо, 3 – нормально, 4 – хорошо, 5 – очень хорошо.

Сведения о частотах, представленные в таблице 4, свидетельствуют, что практически все психологи и социальные педагоги (92 %) дают психологические, научно достоверные ответы на вопрос о способах профилактики, коррекции, реабилитации девиантного поведения, среди которых указываются «создание благоприятной среды в коллективе», «развитие позитивных жизненных установок», «работа над детско-родительскими отношениями»; тогда как большая часть педагогов (74 %) ограничивается бытовым описанием методов, такими как «занять свободное время ребенка», «родительская любовь», «труд и жизненный опыт» и т. д. Методы учителей нельзя назвать конструктивными, поскольку понятие «родительская любовь» можно интерпретировать по-разному, так же как и чрезмерно нагруженный («занятый в свободное время») ребенок может стать девиантом. В то же время психологи и социальные педагоги в качестве профилактических и коррекционных методов готовы применять не только метод беседы, но и в зависимости от проблемы, с учетом возраста ребенка методы дискуссии, интерактивные методы, арт-терапевтические техники, сказкотерапию, релаксационные методы, дыхательную гимнастику. Это свидетельствует о достаточной сформированности знаний о методах профилактики девиантного поведения у психологов и социальных педагогов и явном их дефиците или предельно стереотипизированном представлении у педагогов общеобразовательных организаций, что указывает на пробелы в девиантологической компетентности у последних.

Также таблица частот иллюстрирует, что у большей части психологов и социальных педагогов (92 %) был опыт получения дополнительных знаний о девиантном поведении, тогда как более чем у половины (53 %) педагогов подобный опыт отсутствует. Данный факт может свидетельствовать как о большей заинтересованности психологов и социальных педагогов в получении девиантологической компетентности, так и о недостаточности организации подобного обучения для учителей-предметников.

Кроме того, данные, полученные по итогам проведения анкеты «*Мой опыт работы с девиантными детьми и подростками*», позволяют заключить, что педагоги в большей степени оценивают свои навыки и умения устанавливать причины девиантного поведения (53 %), выявлять особенности личности (53 %), выявлять проблемы в развитии личности (37 %) и осуществлять психологическую поддержку (63 %) на оценку «нормально», тогда как психологи и социальные педагоги оценивают те же навыки как «хорошо» и «очень хорошо» соответственно, что иллюстрирует большую уверенность психологов и социальных педагогов в своих знаниях, умениях и навыках, составляющих девиантологическую компетентность.

С целью исследования осведомленности о содержательных характеристиках, причинах, участниках и методах профилактики и коррекции буллинга в школе нами была проведена анкета «*Буллинг в школе*» (табл. 5 и 6).

В результате применения критерия сопряженности номинативных данных χ^2 -Пирсона по анкете «*Буллинг в школе*» было выявлено одно значимое различие. Для представления качественного отображения результатов необходимо обратиться к таблице частот (табл. 6).



Таблица 5

**Значимые результаты применения непараметрического критерия сопряженности
номинативных данных χ^2 -Пирсона по анкете «Буллинг в школе»**

Параметры	χ^2 -Пирсона	Уровень значимости (p)
Различия в объективности понимания характерных черт буллинга	8,08	0,04*

Таблица 6

Результаты итоговой таблицы частот по анкете «Буллинг в школе»

Параметры, %	Варианты ответа									
	Педагоги					Психологи и социальные педагоги				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Какие характерные черты буллинга Вы выделяете?	1	4	12	2	–	0	9	4	0	–
%	5	21	63	11	–	0	69	31	0	–
2. Какие виды буллинга Вы выделяете?	–	12	6	1	–	–	11	2	0	–
%	63	32	5	–	–	85	15	0	–	–
3. Какие роли среди участников буллинга Вы выделяете?	–	14	4	1	–	–	13	0	0	–
%	–	74	21	5	–	–	100	0	0	–
4. Как Вы считаете, какие факторы влияют на возникновение буллинга?	11	7	1	–	–	12	1	0	–	–
%	58	37	5	–	–	92	8	0	–	–
5. Как Вы считаете, какими чертами обладает ребенок, подвергающийся буллингу?	17	0	2	–	–	11	2	0	–	–
%	90	0	10	–	–	85	15	0	–	–
6. Как Вы считаете, какими чертами обладает ребенок, являющийся инициатором буллинга?	13	4	1	1	–	12	1	0	0	–
%	69	21	5	5	–	92	8	0	0	–
7. По каким признакам Вы понимаете, что в классе происходит/зарождается буллинг?	–	16	2	1	–	–	12	1	0	–
%	–	84	11	5	–	–	92	8	0	–
8. К кому Вы в первую очередь обращаетесь / обратились бы с целью сотрудничества при выявлении возможных проявлений буллинга?	2	7	8	2	–	0	2	11	0	–
%	11	37	42	10	–	0	15	85	0	–
9. Как Вы считаете, какова роль учителя в ситуации появления буллинга?	15	2	2	–	–	10	1	2	–	–
%	80	10	10	–	–	77	8	15	–	–
10. Предложите алгоритм работы в случае выявления буллинга среди сверстников	14	2	1	2	–	8	1	1	3	–
%	74	10	6	10	–	61	8	8	23	–

Примечание

Для параметров 1–3 и 7 варианты ответа: 1 – ответ списан из интернета, 2 – типичный ответ, 3 – нетипичный ответ, 4 – отсутствие ответа.



Для параметра 4 варианты ответа: 1 – внешние факторы, 2 – внутренние факторы, 3 – отсутствие ответа.

Для параметров 5 и 6 варианты ответа: 1 – типичный ответ, 2 – ребенок может быть любой, 3 – отсутствие ответа.

Для параметра 8 варианты ответа: 1 – разберусь сам, 2 – с психологом и социальным педагогом, 3 – нужно задействовать весь психолого-педагогический коллектив, 4 – отсутствие ответа.

Для параметра 9 варианты ответа: 1 – у учителя ключевая роль, 2 – не знаю, 3 – отсутствие ответа.

Для параметра 10 варианты ответа: 1 – развернутый алгоритм, предполагающий ответственность респондента, 2 – не знаю, 3 – ответственность за это лежит на других, 4 – отсутствие ответа.

Критические значения в таблице частот показывают, что большая часть психологов и социальных педагогов (69 %) выделяют традиционные черты буллинга, такие как «повторяемость», «намеренность», «неравенство сил», «системность», что свидетельствует о высоком уровне осведомленности данной части выборки в области знаний о процессах буллинга. В свою очередь, большая часть (63 %) педагогов дает менее осмысленные ответы, такие как «отказ от общения», «пугливость жертвы», и т. д., не вписывающиеся в традиционное понимание буллинга в психологическом контенте. Кроме того, несмотря на отсутствие других критических точек по критерию сопряженности, стоит отметить наличие у педагогов ответов, списанных из интернета (5 % дают ответ, полностью совпадающий с первой ссылкой в поисковике), наличие и у педагогов, и у психологов мнения, что ответственность по преодолению буллинга лежит на других людях (по 5 % у каждой группы соответственно), а также наличие вариантов отсутствия ответов у обеих групп испытуемых. Данные факты свидетельствуют о дефицитарных знаниях у всех представителей нашей выборки в области знаний о школьном буллинге, и это, в свою очередь, является фактом, свидетельствующим о недостаточности девиантологической компетентности.

С целью исследования осведомленности о других видах девиантного поведения, их содержательных характеристиках и способности их диагностики нами был проведен *тест «Виды девиантного поведения»* (табл. 7 и 8).

В результате применения критерия сопряженности номинативных данных χ^2 -Пирсона по тесту «Виды девиантного поведения» было выявлено одно значимое различие. Для представления качественного отображения результатов необходимо обратиться к таблице частот (табл. 8).

В соответствии с таблицей частот можно заключить, что педагоги-психологи и социальные педагоги в большей степени способны дифференцировать поведение жертвы буллинга (39 % правильных ответов), чем педагоги (нет правильных ответов), что свидетельствует о большей осведомленности первых в данной области знаний о девиантном поведении. Наиболее успешно (47 % и 62 % в каждой группе соответственно) респонденты определяли суицидальное поведение (именно этот вид девиации является ключевой темой в повышении квалификации работников общего образования в течение трех последних лет в г. Новосибирске и Новосибирской области). В то же время зависимое поведение путали с суицидальным, протестным, «мятежным» и асоциальным. Асоциальное – с аддиктивным, нарциссическим, властным. Поведение жертвы буллинга наиболее часто воспринималось респондентами как суицидальное, аддиктивное, агрессивное. Отсутствие значимых различий по остальным параметрам позволяет сделать вывод о том, что и у педагогов, и у психологов, и у социальных педагогов общеобразовательных организаций наблюдается дефицит знаний и умений в распознавании всех других видов девиантного поведения по их содержательным характеристикам у всех представителей нашей выборки.



Таблица 7

Результаты применения непараметрического критерия сопряженности номинативных данных χ^2 -Пирсона по тесту «Виды девиантного поведения»

Параметры	χ^2 -Пирсона	Уровень значимости (p)
Суицидальное поведение	0,62	0,43
Зависимое поведение	2,24	0,14
Асоциальное поведение	0,53	0,47
Поведение жертвы буллинга	8,66	0,003*

Таблица 8

Результаты итоговой таблицы частот по тесту «Виды девиантного поведения»

Параметры, %	Варианты ответа			
	Педагоги		Педагоги-психологи и социальные педагоги	
	Верные ответы	Неверные ответы	Верные ответы	Неверные ответы
Суицидальное поведение	9	10	8	5
%	47	53	62	38
Зависимое поведение	1	18	3	10
%	5	95	23	77
Асоциальное поведение	5	14	5	8
%	26	74	38	62
Поведение жертвы буллинга	0	19	5	8
%	0	100	39	61
Всего	15	61	15	37

Результаты нашего пилотажного исследования свидетельствуют о том, что и у части педагогов, и у части психологов отмечается стереотипное мышление о личности девианта: подросток с девиантным поведением воспринимается исключительно как негативный персонаж, непременно агрессивный и неуспевающий по учебе, семья же девианта почти обязательно предстает как семья с пьющими родителями, не обращающими внимания на ребенка.

У педагогов-предметников обнаружена явная нехватка компетентности в области применения нормативно-правовых актов, использования эффективных методов и способов профилактики девиантного поведения и конкретных умений и навыков выявления девиационных рисков, составляющих девиантологическую компетентность.

Считаем важным подчеркнуть, что именно учителя, постоянно взаимодействующие со школьниками, имеют больше возможностей для выявления психологического неблагополучия и девиационных рисков в стадии дебюта, но сделать они это могут только при условии сформированной девиантологической компетентности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что содержательно уровень девиантологической компетентности социальных педагогов и психологов общеобразовательных организаций существенно (с учетом результатов всех методик) выше, чем уровень девиантологической компетентности педагогов. Это выражается в боль-



шем числе стереотипов у педагогов о девиантном поведении и его причинах, о личностных особенностях подростков с отклоняющимся поведением, в более низкой осведомленности о методах выявления девиационных рисков и методах профилактики и коррекции девиантных форм поведения. Однако наличие вариантов отсутствия ответов на некоторые вопросы диагностического инструментария у всех специалистов нашей выборки свидетельствует, как мы полагаем, о дефицитности девиантологических знаний и у педагогов, и у психологов общеобразовательных организаций.

Также важно отметить, что учителя как первичное звено играют принципиально важную роль в раннем выявлении эмоционального неблагополучия, девиационных рисков, зарождении буллинга и его предотвращении. В связи с этим значительно возрастает важность качественного, а не формального повышения квалификации педагогов, включающего обязательное решение кейсов, разбор реальных ситуаций, включение блоков по нормативно-правовой подготовке.

Очевидна необходимость повышения девиантологической компетентности у всех сотрудников педагогического профиля общеобразовательных организаций, тем более, что профессиональные стандарты (№ 544н «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», № 514н «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», № 10н «Специалист в области воспитания») предусматривают в качестве обязательной профессиональной компоненты девиантологическую компетентность.

Список источников

1. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/a308e4ee261bdfe8d83c3582a0944e291b33fce6/ (дата обращения: 03.10.2022).

2. Антилогова Л. Н. Роль ответственности в профессиональном становлении будущего педагога-психолога [Электронный ресурс] // Социальная, профессиональная и персональная ответственность личности в современном обществе: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Омск, 08–10 октября 2020 г.). Омск: Изд-во ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, 2020. С. 378–381. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44611742> (дата обращения: 03.10.2022).

3. Антилогова Л. Н., Черкеви Е. А. Развитие коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: материалы региональной научно-практической конференции (Омск, 31 марта 2020 г.). Омск: Сибирский юридический университет, 2020. С. 66–71. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44175614> (дата обращения: 03.10.2022).

4. Белобрыкина О. А. Этика-диагностическая компетентность работников образовательной и социальной сферы (на примере анализа случаев из практики) [Электронный ресурс] // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2019. № 2. С. 11–32. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42326976> (дата обращения: 03.10.2022).

5. Белобрыкина О. А., Кошенова М. И. Возможности мастер-класса в становлении экспертной компетентности студентов-психологов [Электронный ресурс] // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 2. С. 41–62. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28937817> (дата обращения: 03.10.2022).

6. Белобрыкина О. А., Кошенова М. И. Нормативно-правовые риски конструирования девиантности в современной реальности [Электронный ресурс] // Вестник по



педагогике и психологии Южной Сибири. 2019. № 2. С. 33–54. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42326977> (дата обращения: 03.10.2022).

7. Вышинская А. В. К вопросу о девиантологической компетентности школьных учителей [Электронный ресурс] // Феноменология и профилактика девиантного поведения: материалы VIII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (Краснодар, 5 декабря 2014 г.). Краснодар: Изд-во КрУ МВД России, 2014. С. 49–52. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30055102> (дата обращения: 03.10.2022).

8. Грошева Р. Н. Модель профессиональной компетентности педагога как воспитателя детей и подростков девиантного поведения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 253. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21471239> (дата обращения: 03.10.2022).

9. Дроздова А. В., Кошенова М. И. Девиантологическая компетентность как вид профессиональной компетентности и пути ее формирования // XX Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Исследования, улучшающие образование: тезисы конференции. М.: Изд-во МГППУ, 2021. С. 113–117.

10. Дроздова А. В. Девиантологическая компетентность как вид профессиональной компетентности [Электронный ресурс] // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы X Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 8–10 декабря 2021 г.): в 2 ч. Ч. 2 / под ред. Д. Э. Елистратовой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. С. 259–262. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48203177> (дата обращения: 03.10.2022).

11. Дроздова А. В. Пути формирования девиантологической компетентности в процессе профессионального становления [Электронный ресурс] // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы X Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 8–10 декабря 2021 г.): в 2 ч. Ч. 2 / под ред. Д. Э. Елистратовой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. С. 262–264. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48203178> (дата обращения: 03.10.2022).

12. Кузь Е. В. Становление личности будущего профессионала [Электронный ресурс] // Проблемы педагогики. 2021. № 1 (52). С. 40–42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45778169> (дата обращения: 03.10.2022).

13. Тарасова С. А. Структура и содержание девиантологической компетентности сотрудника уголовно-исполнительной системы // Вестник Самарского юридического института. 2020. № 4 (40). С. 107–112. DOI: <http://dx.doi.org/10.37523/SUI.2020.40.4.017>

References

1. Decree of the Government of the Russian Federation Dated 29.05.2015 no. 996-r “On approval of the Strategy for the development of education in the Russian Federation for the Period up to 2025” [Electronic resource]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/a308e4ee261bdfe8d83c3582a0944e291b33fce6/ (date of access: 03.10.2022). (In Russian)

2. Antilogova L. N. The Role of Responsibility in the Professional Formation of the Future Teacher-Psychologist [Electronic resource]. *Social, Professional and Personal Responsibility of the Individual in Modern Society*: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (Omsk, 08–10 October 2020). Omsk: Publishing House of Omsk State University named after F. M. Dostoevsky, 2020, pp. 378–381. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44175614> (date of access: 03.10.2022). (In Russian)



3. Antilogova L. N., Cherkevich E. A. Development of Communicative Competence of Future Teachers-Psychologists [Electronic resource]. *Actual Problems of Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages*: materials of the Regional Scientific and Practical Conference (Omsk, March 31, 2020). Omsk: Publishing House of Siberian Law University, 2020, pp. 66–71. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44611742> (date of access: 03.10.2022). (In Russian)
4. Belobrykina O. A. Ethical and Diagnostic Competence of Employees of the Educational and Social Sphere (on the example of analyzing cases from practice) [Electronic resource]. *Bulletin on Pedagogy and Psychology of Southern Siberia*, 2019, no. 2. pp. 11–32. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42326976> (date of access: 03.10.2022). (In Russian)
5. Belobrykina O. A., Koshenova M. I. The Possibilities of a Master Class in the Formation of Expert Competence of Psychology Students [Electronic resource]. *PEM: Psychology. Educology. Medicine*, 2016, no. 2. pp. 41–62. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28937817> (date of access: 03.10.2022). (In Russian)
6. Belobrykina O. A., Koshenova M. I. Regulatory and Legal Risks of Deviance Construction in Modern Reality [Electronic resource]. *Bulletin on Pedagogy and Psychology of Southern Siberia*, 2019, no. 2, pp. 33–54. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42326977> (date of access: 03.10.2022). (In Russian)
7. Vyshinskaya A. V. On the Question of Deviantological Competence of Schoolteachers [Electronic resource]. *Phenomenology and Prevention of Deviant Behavior*: materials of the VIII All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation (Krasnodar, December 5, 2014). Krasnodar: Publishing House of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2014, pp. 49–52. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30055102> (date of access: 03.10.2022). (In Russian)
8. Grosheva R. N. Model of Professional Competence of a Teacher as an Educator of Children and Adolescents of Deviant Behavior [Electronic resource]. *Modern Problems of Science and Education*, 2014, no. 2, pp. 253. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21471239> (date of access: 03.10.2022). (In Russian)
9. Drozdova A. V., Koshenova M. I. Deviantological Competence as a Type of Professional Competence and Ways of its Formation. *XX International Scientific and Practical Conference of Young Researchers of Education. Research that Improves Education*: abstracts of the Conference. Moscow: Publishing House of Moscow State Psychological and Pedagogical University, 2021, pp. 113–116. (In Russian)
10. Drozdova A. V. Deviantological Competence as a Type of Professional Competence [Electronic resource]. *Youth of the XXI Century: Education, Science, Innovations*: materials of the X All-Russian Student Scientific and Practical Conference with International Participation (Novosibirsk, December 8–10, 2021): in Two Parts. Part 2 / Edited by D. E. Elistratova. Novosibirsk: Publishing House of Novosibirsk State Pedagogical University, 2022, pp. 259–262. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48203177> (date of access: 03.10.2022). (In Russian)
11. Drozdova A. V. Ways of Deviantological Competence Formation in the Process of Professional Formation [Electronic resource]. *Youth of the XXI Century: Education, Science, Innovations*: materials of the X All-Russian Student Scientific and Practical Conference with International Participation (Novosibirsk, December 8–10, 2021): in Two Parts. Part 2 / Edited by D. E. Elistratova. Novosibirsk: Publishing House of Novosibirsk State Pedagogical University, 2022, pp. 262–264. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48203178> (date of access: 03.10.2022). (In Russian)
12. Kuz E. V. Formation of the Personality of a Future Professional [Electronic resource]. *Problems of Pedagogy*, 2021, no. 1 (52), pp. 40–42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45778169> (date of access: 03.10.2022). (In Russian)
13. Tarasova S. A. Structure and Content of Deviantological Competence of an Employee of the Penal Enforcement System. *Bulletin of the Samara Law Institute*, 2020, no. 4 (40), pp. 107–112. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.37523/SUI.2020.40.4.017>



Информация об авторах

А. В. Дроздова – ассистент кафедры гуманитарных наук и иностранных языков, Новосибирский технологический институт (филиал) Российского государственного университета им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-6075-6617>, asyami.mi@mail.ru

М. И. Кошенова – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии и виктимологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8745-7382>, koshenova.m.i@gmail.com

Information about the authors

Anastasia V. Drozdova – Assistant of the Department of Humanities and Foreign Languages, Novosibirsk Technological Institute (branch) of the Russian State University A. N. Kosygina (Technology. Design. Art), Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-6075-6617>, asyami.mi@mail.ru

Marina I. Koshenova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Psychology and Victimology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8745-7382>, koshenova.m.i@gmail.com

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: 01.11.2022

Одобрена после рецензирования: 22.11.2022

Принята к публикации: 23.12.2022

Received: 01.11.2022

Approved after peer review: 22.11.2022

Accepted for publication: 23.12.2022



Исследование цифровой активности личности в сети Интернет: психологический аспект

Прюс Франц Пауль Ханц Фритц¹, Тишкова Альбина Сергеевна²

¹*Грайфсвальдский университет имени Эрнста Моритца Арндта,
Грайфсвальд, Германия*

²*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье представлено исследование цифровой активности личности в сети Интернет. На теоретическом уровне обозначена значимость цифровой социализации и цифровой активности в развитии всего общества и конкретной личности в целом. Рассмотрено понятие цифровизации и цифровой активности, а также обозначены функции массовой коммуникации. Представлен анализ результатов эмпирического исследования цифровой активности личности в сети Интернет с использованием авторской анкеты (в онлайн-форме), содержащей 70 вопросов открытого и закрытого типа. В пилотажном исследовании приняли участие 52 студента (46 женского пола и 6 – мужского) Новосибирского государственного педагогического университета в возрасте от 19 до 24 лет. Проведенное исследование позволило выделить критерии цифровой активности, в качестве которых выступают: время, проведенное в сети; разнообразие посещаемых сайтов; польза посещаемых сайтов; наличие страницы в социальной сети; активная публикация постов в социальных сетях; принадлежность к группам в социальных сетях; использование мессенджеров для общения, работы и обмена информацией; совершение покупок онлайн; знакомство и общение в сети; увлечение мобильными и компьютерными играми.

Ключевые слова: цифровая культура, цифровая активность, цифровизация личности, социальные сети, визуальный контент, виртуальная идентичность.

Для цитирования: Прюс Ф. П. Х. Ф., Тишкова А. С. Исследование цифровой активности личности в сети Интернет: психологический аспект // СМАЛЬТА. 2022. № 4. С. 70–80. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.07>



Exploratory Development of a Person's Digital Activity on the Internet: Psychological Aspect

Franz Paul Hans Fritz Prus¹, Albina S. Tishkova²

¹*Ernst-Moritz-Arndt University Greifswald, Greifswald, Germany*

²*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article presents an individual's digital activity researching on the Internet. At the theoretical side, the digital socialization and digital activity importance in the development of society and an individual in particular is indicated. The concept of digitalization and digital activity is considered, as well as the functions of mass communication are designated. The empirical study's of the digital activity of an individual on the Internet results' analysis using an author's questionnaire (in online form) containing 70 open and closed questions is presented. 52 students (46 female and 6 male) of Novosibirsk State Pedagogical University aged from 19 to 24 years took part in the pilot study. The conducted research allowed us to identify the criteria of digital activity, there are: the time spent on the network; the variety of visited sites; the using of visited sites; the presence of a page on a social network; active posts' publication on social networks; belonging to groups on social networks; the using of messengers to communicate, to work and to exchange information; online shopping; acquaintance and communication in the network; passion for mobile and computer games.

Keywords: digital culture, digital activity, digitalization of personality, social media networks, visual content, virtual identity.

For Citation: Prus F. P. H. F., Tishkova A. S. Exploratory Development of a Person's Digital Activity on the Internet: Psychological Aspect. *SMALTA*, 2022, no. 4, pp. 70–80. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.07>

Актуальность исследования цифровой активности личности обусловлена происходящими в современном мире изменениями: популяризацией информатизации и цифровизации, в том числе в образовании, пандемией коронавируса, необходимостью повышения профессиональной и личностной мобильности, трансформацией базовых ценностей и потребностей, экономическими и социальными преобразованиями. Все это обуславливает необходимость внедрения информационного пространства сети Интернет во все сферы жизнедеятельности индивида: профессиональную, образовательную, культурную, социальную, досуговую, спортивную, творческую и др. В контексте динамических изменений общества, социальных и культурных преобразований людей интересуют вопросы изучения, развития и принятия собственной личности, а также определения своего места в социуме, в том числе в цифровой среде, которая должна отражать и прогнозировать процессы социального взаимодействия и цифровой активности. В то же время информация в сети Интернет обновляется настолько стремительно и быстро, что личность должна проявлять постоянную активность и заинтересованность происходящим в цифровом пространстве. Следовательно, цифровая активность актуализирует потребность личности быть в «контексте» происходящих изменений в обществе, которые молниеносно транслируются через интернет.



Во многих исследованиях отмечено, что пользователи все больше времени проводят в сети Интернет. Так, более 7 часов в сутки в сети проводят более 25 % опрошенных респондентов [12]. Следовательно, в настоящее время значимую роль играет цифровая социализация личности, включающая не только высокий уровень мобильности в интернет-пространстве, но и активность личности в виртуальной среде. Как полагает А. Nuriymon [11], в настоящее время интернет является не просто техническим достижением средства коммуникации, а глобальным социальным явлением, возникшем в результате экономической глобализации. В качестве особенности киберпространства автор выделяет динамический характер как способность проникать во все сферы общественной жизни.

Как полагает М. О. Skivko [13], цифровизация и динамика цифровой культуры проявляется в развитии цифрового этикета; использовании гаджетов поколением Z с ранних лет; влиянии социальных сетей на трансформацию ценностей общества; повсеместном внедрении онлайн-обучения; проведении досуга в сети; осуществлении покупок в интернете; поиском хобби на просторах сети; упрощенном доступе к информационным и библиотечным источникам; развитии блоггерства. Под цифровизацией Zh. A. Aliaskarova и A. R. Bakirova [10] понимают многогранное явление, представляющее глобальный тренд в развитии экономики и общества, основанное на преобразовании информации в цифровую форму и ведущее к повышению эффективности экономики и улучшению качества жизни.

В свою очередь, цифровая активность личности, отождествляемая с инновационной [2] и информационной [1], рассматривается как деятельность индивида по реализации потребностей в социализации и самоидентификации в цифровой среде [4]. В данном контексте актуальным является не просто изучение цифровой социализации личности, а исследование цифровой активности личности в сети Интернет с психологической точки зрения.

С целью изучения цифровой активности личности в интернете нами было проведено эмпирическое исследование с использованием авторской анкеты (в онлайн-форме), содержащей 70 вопросов открытого и закрытого типа. В пилотажном исследовании приняли участие 52 студента (46 женского пола и 6 – мужского) ФГБОУ ВО «НГПУ» в возрасте от 19 до 24 лет.

Представим результаты исследования и их анализ. В первую очередь следует отметить, что практически все опрошенные выходят в интернет хотя бы один раз в сутки. При этом половина пользователей (50 %) проводят в сети Интернет длительное время – более 5 часов с сутки. Около 35 % пользователей проводят в сети от 3 до 5 часов, тогда как всего 14 % – прибывают в сети лишь 1–2 часа в сутки и лишь 1 % респондентов проводят в сети до 1 часа в сутки (рис. 1).

Полученные нами результаты подтверждают значимость интернета и его повсеместное использование личностью. Для выхода в интернет 39 респондентов чаще всего используют в равной степени и смартфон, и ноутбук / персональный компьютер, 10 человек – исключительно смартфон и всего 3 человека – только планшетный компьютер. Полученные данные свидетельствуют о более частом использовании смартфона для выхода в интернет, что, очевидно, обусловлено его более удобным ношением с собой. На вопрос «Ставите ли Вы автоматические временные ограничения на использование гаджетов?» большая часть респондентов (81 %) ответила отрицательно, лишь 19 % отметили, что ставят автоматические временные ограничения. Можно предположить, что пользователи делают это с целью отслеживания



времени, которое проводят в интернете, а также с необходимостью самоконтроля потраченного времени в сети. При этом большая часть опрошенных (75 %) отметила, что не посещает интернет-сайты через вкладку «Инкогнито» (режим просмотра сайтов без сохранения в истории браузера), что может говорить об отсутствии тенденции скрывать посещаемые сайты. Остальные 25 % респондентов с некоторой периодичностью используют скрытый доступ к посещаемым сайтам, в качестве которых указывают контент для взрослых, новостные сайты, сайты, где требуются персональные данные.

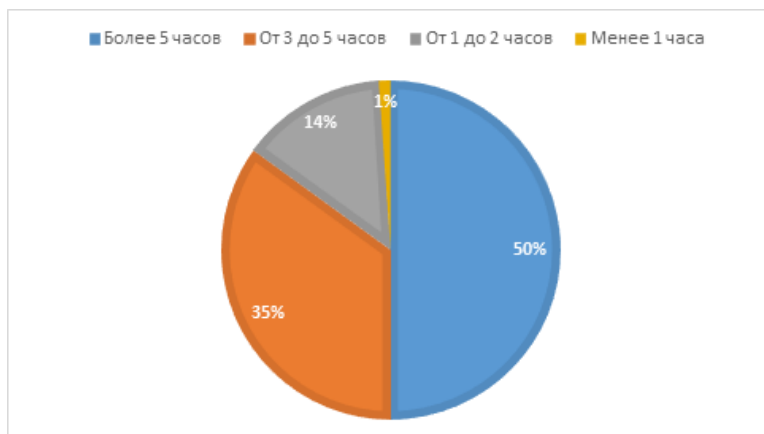


Рис. 1. Соотношение количества респондентов в процентах и времени, которое они проводят в сети Интернет (в часах в сутки)

Наиболее популярными в порядке ранжирования (от более к менее популярным) для посещения среди респондентов являются: социальные сети, мессенджеры для обмена сообщениями, учебные и образовательные сайты, онлайн-кинотеатры, информационные ресурсы, интернет-магазины, новостные ресурсы, игровые порталы, сайты знакомств. Полученные результаты, по нашему мнению, являются очевидными, так как именно коммуникативная и информационная функции выступают ведущими в цифровом пространстве. Отметим сайты, которые чаще всего посещают испытуемые (в порядке ранжирования от более к менее популярным) и цели их посещения: YouTube (просмотр видео, развлечение) «ВКонтакте» (общение, обмен информацией, просмотр видео, развлечение, прослушивание музыки), Google (поиск информации, по работе, по учебе, просмотр новостей), «Яндекс» (получение информации, просмотр новостей), «Кинопоиск» (просмотр фильмов и сериалов), Яндекс музыка (прослушивание музыки), сайт НГПУ (поиск новостной информации), TikTok (развлечение), Elibrary (для обучения), ivi (просмотр фильмов и сериалов), Wikipedia (поиск информации), Pinterest (поиск вдохновения, самореализация) и др. Отметим, что данные соотносятся с выделяемыми функциями массовой коммуникации: информационная, социальная и культурная, развлекательная, мобилизующая и социализирующая [3; 9].

Для обмена информацией и общения респонденты используют мессенджеры или социальные сети (в порядке ранжирования от более к менее популярным): «ВКонтакте», Telegram, WhatsApp, Viber. Преимуществами данных сетей пользова-



тели называют: бесплатность, привычку, возможность блокировки входа, быстрый обмен сообщениями, удобный интерфейс и функционал, большое количество знакомых, которые их используют, практичность, легкость в использовании, многофункциональность, возможность архивировать сообщения. Пользователи чаще всего используют мессенджеры со своего смартфона (66 % испытуемых), тогда как 34 % респондентов обмениваются информацией посредством ноутбука / персонального компьютера. Следовательно, большую роль для пользователей мессенджеров играет удобство, безопасность, бесплатность и возможность быстро обмениваться информацией.

Охарактеризуем более подробно социальные сети, которые используют респонденты. Согласно полученным нами результатам личный профиль хотя бы в одной социальной сети есть у 100 % опрошенных нами респондентов. Это указывает на значимость и повсеместное использование социальных сетей в жизни человека. Так, в среднем в социальных сетях опрошенные респонденты проводят более 3 часов (55 %), от 1 до 2 часов (35 %) и до 1 часа (10 %), что указывает на высокий уровень активности пользователей. При этом чаще всего респонденты заходят в социальные сети со смартфона (56 %), тогда как 44 % предпочитают использовать для этого ноутбук или персональный компьютер. Чаще всего респонденты используют следующие социальные сети (в порядке ранжирования от более к менее популярным): «ВКонтакте», Instagram* и TikTok. В статье, опубликованной нами ранее, было отмечено, что в мире существует большое количество социальных сетей, используемых не только для обмена информацией, но и для создания личных профилей. В России наиболее популярными социальными сетями в настоящее время являются «ВКонтакте» и «Одноклассники». Особой популярностью среди людей различных возрастных категорий в России пользуется многофункциональная социальная сеть «ВКонтакте», созданная в октябре 2006 г. изначально с целью обмена сообщениями, а впоследствии расширившая свой функционал до возможности создания сообществ, просмотра роликов и клипов, прослушивания музыки, продвижения рекламы, ведения бизнеса, самопрезентации и др. [7].

Вернемся к анализу полученных результатов исследования цифровой активности личности. Так, 70 % респондентов отметили, что их профиль в социальных сетях является «открытым», общедоступным для просмотра, лишь у 30 % испытуемых «закрытый» личный профиль. Это означает, что лишь незначительная часть пользователей готова позволить просматривать свою страничку и публикации только подписавшимся на них пользователям, которых они одобряют. Социальные сети опрошенные респонденты используют с целью (в порядке ранжирования от более к менее популярным): общения, самопрезентации, просмотра профилей других пользователей, развлечения, получения информации, прослушивания музыки и просмотра видео, рекламы предлагаемых услуг, обучения, блогерства. Как было отмечено С. А. Трифионовой [8], самопрезентация личности в социальных сетях может отражать потребности и желания, неудовлетворенные в реальной жизни. В качестве причины создания виртуального профиля автор выделяет стремление индивида получить новый опыт взаимодействия с другими людьми в цифровом пространстве.

Чаще всего опрошенные пользователи размещают на главной странице личного профиля (аватар) в социальной сети личное фото (74 %), тогда как картинку или фотографию без изображения человека используют 14 %, 6 % предпочитают фото с изображением другого человека, 2 % – мем, аналогичное количество респонден-



тов – рисунок своего изображения (2 %) и у 2 % – фото в профиле отсутствует. Регулярно размещают посты в личном профиле социальной сети 52 % опрошенных, тогда как 48 % отметили, что редко публикуют посты в личном профиле. При этом 31 % указали, что выкладывают чаще всего фото, сопровождающиеся текстовой информацией, 27 % – не публикуют ничего, 21 % – размещают только фото без текстового сопровождения, 14 % – картинку без текстового сопровождения, 4 % – картинку, сопровождающуюся текстом, и всего 3 % – только текст. Полученные данные соотносятся с существующими исследованиями, где указано, что чаще всего пользователи используют визуальный контент в социальных сетях или личных блогах. Более того, как отмечает Э. О. Расина [6], профиль в социальной сети является системообразующим элементом виртуального образа личности [5]. А. Zheng с соавторами [14] отмечает, что образ, который индивид транслирует в социальной сети, зачастую идеализирован. Под образом в контексте визуального пространства авторы понимают, с одной стороны, образ себя, созданный посредством самопрезентации через публикацию фото, видео, текста, а с другой – мнение о человеке в процессе визуально воспринимаемой информации, транслируемой им.

В качестве социальной активности в социальной сети будет выступать не только публикация собственных постов, но и комментирование и реакция на контент, выкладываемый другими пользователями. Так, на вопрос «Являетесь ли Вы активным участником обсуждений каких-либо публикаций (постов) в социальных сетях?» подавляющее большинство (87%) ответило, что не являются, только 13 % выразили согласие. Между тем пользователей наиболее привлекает отвечать на комментарии других к их постам (62 %), нежели игнорировать комментарии, не отвечая на них (38 %). Что касается публикации сториз (короткие клипы или изображения, публикуемые в сети, и исчезающие из общего доступа через 24 часа), то лишь 64 % респондентов их выкладывают, но просматривают истории других пользователей респонденты очень активно (91 %, в противовес 9 %, которые не смотрят сториз других).

Еще одной формой активности в сети Интернет будет являться покупка товаров, которая вошла в жизнь многих людей в период пандемии коронавируса. Наше исследование подтверждает это, так как 96 % респондентов отметили, что совершают покупки в онлайн-формате, тогда как только 4 % не пользуются такой услугой. На рисунке 2 представлено, с какой периодичностью испытуемые совершают покупки в интернете.

Так, большая часть опрошенных (38 %) совершают покупки в интернете только один раз в месяц, 35 % – лишь несколько раз в год, 14 % – один раз в неделю, 8 % – три или четыре раза в неделю, 2 % – ежедневно и только 3 % совершенно не пользуются данной услугой. Таким образом, несмотря на доступность и удобство услуги покупки в интернете, малое количество опрошенных используют ее на постоянной основе. При этом чаще всего респонденты покупают (в порядке ранжирования от более к менее популярным): одежду, продукты, книги или журналы, аксессуары, косметику, спортивные товары, товары для ремонта, контактные линзы, игрушки (видео и настольные игры).

Знакомство в сети Интернет как еще один показатель социальной активности распространен среди опрошенных респондентов не так активно. Так, знакомятся в сети всего 40 % опрошенных пользователей. Чаще всего респонденты используют сайты знакомств с целью дружеского общения, романтических отношений, без



цели, для времяпрепровождения, с целью поиска спутника жизни, с целью выстраивания сексуальных отношений. На вопрос «Встречались ли Вы когда-то в реальной жизни с теми, с кем знакомились в сети Интернет?» лишь 60 % ответили согласием, остальным 40 % хватает только виртуального общения.

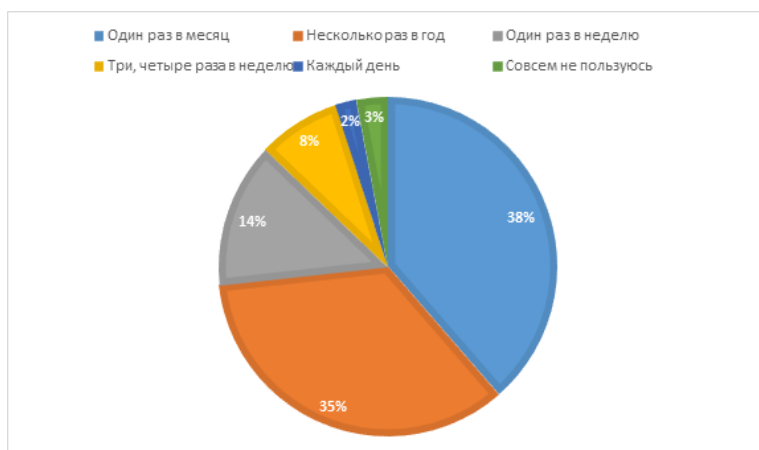


Рис. 2. Соотношение количества респондентов в процентах и периодичности совершения покупок в сети Интернет

Последним показателем цифровой активности будет выступать проведение времени за онлайн/компьютерными/мобильными играми, за которыми большая часть опрошенных (64 %) проводит до 2 часов в сутки, немалое количество респондентов (14 %) играют от 3 до 5 часов, 2 % проводят на игровых порталах от 6 до 10 часов, 2 % – до 1 часа в сутки, а остальные 18 % не играют совсем. Среди игровых жанров респонденты предпочитают головоломки, игры на логику, пазлы, симуляторы, шутеры, «бродилки», стрелялки, приключения, стратегии, спортивные игры, ролевые игры, хоррор и игры с открытым миром. Игры играют опрошенные с целью времяпрепровождения, получения удовольствия, за компанию, получения навыка, в качестве хобби, для общения с другими игроками, снятия агрессии, самоутверждения, самовыражения и саморазвития. Некоторые игроки (10 %) даже вкладывают личные денежные средства на приобретение ресурсов в онлайн/компьютерных/мобильных играх. Это указывает на то, что пользователи готовы проводить за играми большое количество времени, но не готовы вкладываться в игры материально.

Таким образом, теоретический анализ источников по проблеме исследования цифровой активности личности показал недостаточное изучение данного вопроса в отечественной и зарубежной психологии. Однако проблемы цифровой активности выступают актуальными в настоящее время, так как актуализируют потребность личности быть в «контексте» происходящих изменений в обществе, которые в молниеносно транслируются через интернет. Следует отметить, что в научной литературе практически отсутствуют определения понятия «цифровая активность», практически единственное определение (деятельность индивида по реализации потребностей в социализации и самоидентификации в цифровой среде) является не полным и не отражает всей сути рассматриваемого феномена. В данном контексте актуальным является не просто изучение цифровой социализации личности, а исследование цифровой активности личности в сети интернет с психологической точки зрения.



Проведенное эмпирическое исследование среди молодежи в возрасте от 19 до 24 лет позволило сделать ряд значимых выводов и выделить критерии цифровой активности, в качестве которых выступают: время, проведенное в сети; разнообразие посещаемых сайтов; польза посещаемых сайтов; наличие страницы в социальной сети; активная публикация постов в социальных сетях; принадлежность к группам в социальных сетях; использование мессенджеров для общения, работы и обмена информацией; совершение покупок онлайн; знакомство и общение в сети; увлечение мобильными и компьютерными играми.

Так, большинство пользователей проводят в сети Интернет длительное время – более 5 часов с суток. Для выхода в интернет чаще всего используют в равной степени и смартфон, и ноутбук / персональный компьютер. Наиболее популярными для посещения среди респондентов являются следующие сайты: YouTube, «ВКонтакте», Google, «Яндекс», «Кинопоиск», «Яндекс музыка», сайт НГПУ, TikTok, Elibrary, ivi, Wikipedia, Pinterest.

Согласно полученным результатам личный профиль хотя бы в одной социальной сети есть у 100 % опрошенных нами респондентов. Это указывает на значимость и повсеместное использование социальных сетей в жизни человека. При этом у большей части испытуемых профиль в социальных сетях является «открытым», общедоступным для просмотра. Чаще всего опрошенные пользователи размещают на главной странице личного профиля (аватар) в социальной сети личное фото. Знакомство в сети Интернет как еще один показатель социальной активности распространено среди опрошенных респондентов не повсеместно. А вот за компьютерными или мобильными играми пользователи готовы проводить большое количество времени, но не готовы вкладываться в игры материально. В качестве перспективы дальнейшего исследования может выступить изучение цифровой активности личности во взаимосвязи с ролями, которые личность «проигрывает» в цифровой среде.

Список источников

1. *Добrorодный Д. Г.* Информационная активность личности как условие информационной открытости общества [Электронный ресурс] // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. 2021. № 1. С. 39–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44712328> (дата обращения: 12.10.2022).
2. *Никаева П. М., Хайтаев Б. Т.* Инновационная активность населения как фактор становления цифровой экономики в регионе [Электронный ресурс] // Известия Кабардино-Балкарского научного центра РАН. 2018. № 6-3 (86). С. 51–57. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37094661> (дата обращения: 12.10.2022).
3. *Николаева Ж. В.* Основы теории коммуникации [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. 274 с. URL: <https://studylib.ru/doc/2359850/nikolaeva-zh.v.-osnovy-teorii-kommunikacii> (дата обращения: 12.10.2022).
4. *Никонова Э. И.* Цифровая активность студенческой молодежи в процессе удовлетворения социальных потребностей [Электронный ресурс] // Вестник экономики, права и социологии. 2021. № 3. С. 117–120. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47130956> (дата обращения: 12.10.2022).
5. *Погорелов Д. Н., Рылская Е. А.* Структура виртуальной идентичности как интегрального феномена // Психология. Психофизиология. 2021. Т. 14, № 3. С. 57–68. DOI: <https://doi.org/10.14529/jpps210306>
6. *Расина Э. О.* Структурная композиция виртуального образа личности в контексте российского интернет-пространства // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т. 6, № 1. С. 93–104. DOI: <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2020-6-1-0-8>



7. Тишкова А. С. Роль визуального контента в формировании виртуальной идентичности молодежи // Фундаментальные достижения и прогрессивные взгляды в образовании: материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию кафедры практической и специальной психологии (Новосибирск, 20–22 апреля 2022 г.) / под ред. Ю. А. Репиной. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. С. 229–237.

8. Трифонова С. А. Социально-психологический анализ связи реальной идентичности пользователей и их самопрезентации в виртуальной среде [Электронный ресурс] // Мировые цивилизации. 2020. Т. 5, № 1–2. С. 123–131. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44747104> (дата обращения: 12.10.2022).

9. Чернавина Л. В. Инстаграм как форма автобиографической памяти [Электронный ресурс] // Молодежный вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2016. № 1 (5). С. 10–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27676791> (дата обращения: 12.10.2022).

10. Aliaskarova Zh. A., Bakirova A. R. Digitalization of the Educational Process in COVID-19 Conditions: Legal Aspect [Электронный ресурс] // Маркетинг MBA. Маркетинговое управление предприятием. 2021. Т. 12, № 1. С. 19–30. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44855198> (дата обращения: 12.10.2022).

11. Nuriymon A. Social Danger of Social Networks // Bulletin Social-Economic and Humanitarian Research. 2020. № 7 (9). Pp. 43–52. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3831467>

12. Sari A. I., Suryani N., Rochsantiningih D., Suharno S. Digital Learning, Smartphone Usage, and Digital Culture in Indonesia Education // Интеграция образования. 2020. Т. 24, № 1 (98). С. 20–31. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.020-031>

13. Skivko M. O. Challenges for Modern Higher Education in the Context of Social, Digital, Technological, and Sustainable Trends // Sociology of Science and Technology. 2021. Т. 12, № 2. С. 130–142. DOI: <https://doi.org/10.24412/2079-0910-2021-2-130-142>

14. Zheng A., Duff B. R. L., Vargas P., Yao M. Zh. Self-Presentation on Social Media: When Self-Enhancement Confronts Self-Verification // Journal of Interactive Advertising. 2020. Vol. 20, Issue 3. Pp. 289–302. DOI: <https://doi.org/10.1080/15252019.2020.1841048>

References

1. Dobrorodny D. G. Information Activity of the Individual as a Condition for the Information Openness of Society [Electronic resource]. *Journal of the Belarusian State University. Philosophy. Psychology*, 2021, no. 1. pp. 39–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44712328> (date of access: 12.10.2022). (In Russian)

2. Nikaeva R. M., Khaitev B. T. Innovative Activity of the Population as a Factor in the Formation of the Digital Economy in the Region [Electronic resource]. *News of the Kabardino-Balkarian Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 2018, no. 6-3 (86), pp. 51–57. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37094661> (date of access: 10.12.2022). (In Russian)

3. Nikolaeva Zh. V. *Fundamentals of the Theory of Communication* [Electronic resource]: teaching aid. Ulan-Ude: Publishing House of East Siberian State Technological University, 2004, 274 p. URL: <https://studylib.ru/doc/2359850/nikolaeva-zh.v.-osnovy-teorii-kommunikacii> (date of access: 12.10.2022). (In Russian)

4. Nikonova E. I. Digital Activity of Student Youth in the Process of Meeting Social Needs [Electronic resource]. *Bulletin of Economics, Law and Sociology*, 2021, no. 3, pp. 117–120. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47130956> (date of access: 12.10.2022). (In Russian)

5. Pogorelov D. N., Rylskaya E. A. The Structure of Virtual Identity as an Integral Phenomenon. *Psychology. Psychophysiology*, 2021, vol. 14, issue 3, pp. 57–68. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.14529/jpps210306>



6. Rasina E. O. Structural Composition of the Virtual Image of the Personality in the Context of the Russian Internet Space. *Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2020, vol. 6, issue 1, pp. 93–104. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2020-6-1-0-8>

7. Tishkova A. S. The Role of Visual Content in the Formation of the Virtual Identity of Youth. *Fundamental Achievements and Progressive Views in Education: materials of the II International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 20th Anniversary of the Department of Practical and Special Psychology (Novosibirsk, April 20–22, 2022)* / Edited by Yu. A. Repina. Novosibirsk: Publishing House of Novosibirsk State Pedagogical University, 2022, pp. 229–237. (In Russian)

8. Trifonova S. A. Socio-Psychological Analysis of the Connection Between the Real Identity of Users and their Self-Presentation in a Virtual Environment [Electronic resource]. *World civilizations*, 2020, vol. 5, issue 1–2, pp. 123–131. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44747104> (date of access: 12.10.2022). (In Russian)

9. Chernavina L. V. Instagram as a Form of Autobiographical Memory [Electronic resource]. *Youth Bulletin of the St. Petersburg State Institute of Culture*, 2016, no. 1 (5), pp. 10–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27676791> (date of access: 12.10.2022). (In Russian)

10. Aliaskarova Zh. A., Bakirova A. R. Digitalization of the Educational Process in COVID-19 Conditions: Legal Aspect [Electronic resource]. *Marketing MBA. Marketing management of the enterprise*, 2021, vol. 12, no. 1, pp. 19–30. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44855198> (date of access: 12.10.2022).

11. Nuriymon A. Social Danger of Social Networks. *Bulletin Social-Economic and Humanitarian Research*, 2020, no. 7 (9), pp. 43–52. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3831467>

12. Sari A. I., Suryani N., Rochsantiningsih D., Suharno S. Digital Learning, Smartphone Usage, and Digital Culture in Indonesia Education. *Integration of Education*, 2020, vol. 24, no. 1 (98), pp. 20–31. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.020-031>

13. Skivko M. O. Challenges for Modern Higher Education in the Context of Social, Digital, Technological, and Sustainable Trends. *Sociology of Science and Technology*, 2021, vol. 12, no. 2, pp. 130–142. DOI: <https://doi.org/10.24412/2079-0910-2021-2-130-142>

14. Zheng A., Duff B. R. L., Vargas P., Yao M. Zh. Self-Presentation on Social Media: When Self-Enhancement Confronts Self-Verification. *Journal of Interactive Advertising*, 2020, vol. 20, issue 3, pp. 289–302. DOI: <https://doi.org/10.1080/15252019.2020.1841048>

Информация об авторах

Прюс Франц Пауль Ханц Фритц – доктор педагогики, профессор-исследователь факультета психологии, Грайфсвальдский университет имени Эрнста Моритца Арндта, Грайфсвальд, Германия, <https://orcid.org/0000-0001-9433-2046>

Тишкова Альбина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-3854-982X>, umarowa.albina@yandex.ru

Information about the Authors

Franz Paul Hans Fritz Prus – Doctor of Pedagogy, Research Professor of the Department of Psychology, Ernst-Moritz-Arndt University Greifswald, Greifswald, Germany, <https://orcid.org/0000-0001-9433-2046>



Albins S. Tishkova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-3854-982X>, umarowa.albina@yandex.ru

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: 17.10.2022

Одобрена после рецензирования: 14.11.2022

Принята к публикации: 23.12.2022

Received: 17.10.2022

Approved after peer review: 14.11.2022

Accepted for publication: 23.12.2022

* Социальная сеть принадлежит компании Meta, деятельность которой в Российской Федерации запрещена.



Обзорная статья

УДК 159.925+004.9

DOI: 10.15293/2312-1580.2204.08

Возможности применения видеоигр для развития когнитивных функций и оказания психологической помощи человеку с различными проблемами

Морозова Юлия Константиновна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния компьютерных видеоигр на психику современного человека. Цель исследования – на основе теоретического анализа литературных источников выявить возможности использования видеоигр как средства развития когнитивных функций при оказании психологической помощи человеку с различными проблемами. Исследование опирается на изучение игры с позиций антропологического (Й. Хёйзинга) и культурологического подходов (Л. С. Выготский, С. А. Шмаков). Сделан вывод о том, что возможности применения видеоигр для развития когнитивных функций и оказания психологической помощи человеку с различными проблемами определены тем, что видеоигры способны эффективно обучать направленным действиям на практике, передавать суть художественного произведения, на основе которого строится замысел игры, и вызывать интерес к чтению, а также оказывать положительное влияние на эмоциональное развитие и развитие пространственного мышления. Потенциал видеоигр заключается в развитии когнитивных функций и необходимости совместной работы специалистов для дальнейшего применения.

Ключевые слова: видеоигры, когнитивные функции, эмоции, мозговая активность, психическое состояние, психические расстройства, развитие.

Для цитирования: Морозова Ю. К. Возможности применения видеоигр для развития когнитивных функций и оказания психологической помощи человеку с различными проблемами // СМАЛЬТА. 2022. № 4. С. 81–94. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.08>



The Possibilities of Using Video Games for the Development of Cognitive Functions in Providing Psychological Assistance to a Person with Various Problems

Yulia K. Morozova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,

Abstract. The article reveals the problem of the influence of computer video games on the psyche of a modern person. The purpose of the study is to identify, based on the theoretical analysis of literary sources, the possibilities of using video games as a means for the development of cognitive functions in providing psychological assistance to a person with various problems. The study is based on the study of the game from the point of view of the anthropological (J. Huizinga) and the culturological approach (L. S. Vygotsky, S. A. Shmakov). It is concluded that the possibilities of using video games for the development of cognitive functions and providing psychological assistance to a person with various problems are determined by the fact that video games are able to effectively teach directed actions in practice, convey the essence of the work of art on the basis of which the idea of the game is based and arouse interest in reading, as well as positively affect emotional development and development of spatial thinking. The potential of video games lies in the development of cognitive functions and the need for specialists to work together for further application.

Keywords: videogames, cognitive functions, emotions, brain activity, mental state, mental disorders, development.

For Citation: Morozova Yu. K. The Possibilities of Using Video Games for the Development of Cognitive Functions in Providing Psychological Assistance to a Person with Various Problems. *SMALTA*, 2022, no. 4, pp. 81–94. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.08>

В условиях цифровизации развитие когнитивных функций становится все более актуальным. Это связано с тем, что человек часто не справляется с поступающей информацией и не способен адекватно оценить ее влияние на свою психику. Поиск эффективных технологий для развития когнитивных функций при оказании психологической помощи человеку с различными проблемами привел к изучению современного средства времяпровождения и развития – видеоигр. Актуальность исследования влияния видеоигр на человека определяется тем, что видеоигра представляет собой уникальный продукт развития техники и содержит в себе все необходимые предпосылки для естественного развития человека.

Как известно, обычаи, обряды, ритуалы, традиции, церемонии всегда играли большую роль в человеческой жизни. Все культурные и духовные аспекты имеют игровую природу потому, что игра как универсалия культуры аккумулирует исторически накопленный социальный опыт, в системе которого человек оценивает и переживает внешний и внутренний мир, подвергает целостному осмыслению различные явления, процессы, факты, апробирует различные типы деятельности и систему ценностных ориентиров.

Преобразование и развитие новых технологий и индустрии видеоигр требует постоянного изучения влияния этих новшеств на психику человека. Недостаточная



разработанность темы и неоднозначность результатов исследований определяет необходимость освещения данной проблемы в психологической науке.

Еще Платон рассматривал игру как важную составляющую общественного и индивидуального бытия, а в философии Сократа игра открывала путь к активному вмешательству в обыденную жизнь с определенной когнитивной целью – постижение истины [9; 11].

А. М. Новиков [8], определяя методологию игровой деятельности, отмечает, что в психологии существует несколько теорий игровой деятельности, про которые писали К. Гросс, Л. С. Выготский, С. Спенсер, З. Фрейд и Д. Н. Узнадзе. Все ученые признают значимость игровой деятельности в жизни человека. Л. С. Выготский и Д. Н. Узнадзе ее ключевым элементом называют условия, создаваемые ребенком в ходе игры, и те действия, которые он выполняет во время игры.

Видеоигры отличаются от развлечений прошлого лишь тем, что в них отход от реальности более ощутим, но все, чем игра живет, она черпает из действительности. Видеоигры широко распространены в современном обществе и, благодаря своему повествованию, часто приводят игроков к философским вопросам о месте человека во Вселенной и в обществе, о жизни и смерти, о поиске себя и о проблемах в семейной жизни [6]. Игры увлекают человека и заставляют его задуматься не меньше, чем книги или фильмы. Они оказывают воздействие на повседневную жизнь человека. Для понимания, насколько видеоигры захватывают внимание людей, достаточно проанализировать данные, собранные компаниями, например отчет компании Activision Blizzard за второй квартал 2022 г. (табл.) [13].

Таблица

Статистика активных пользователей Activision Blizzard за пять кварталов с июня 2021 г. по июнь 2022 г., млн

Компании	30 июня 2021	30 сентября 2021	31 декабря 2021	31 марта 2022	30 июня 2022
Activision	127	119	107	100	94
Blizzard	26	26	24	22	27
King	255	245	240	250	240
Total MAUs	408	390	371	372	361

Число активных пользователей Activision Blizzard во втором квартале 2022 г. составило 361 млн (в предыдущем квартале – 372 млн), из которых Blizzard принадлежит – 27 млн (ранее – 22 млн), Activision – 94 млн (ранее – 100 млн), а King – 240 млн (ранее – 250 млн). Рассматривая такие показатели, стоит задаться вопросом: «Как можно использовать/применять такой ресурс?»

Специалист в области психологии развития и сторонник того, что игры могут вызывать агрессию, D. A. Gentile [20] делит влияние видеоигр на пять категорий: время, контент, контекст, структура и механика. Рассмотрим эти категории. Влияние времени довольно сложно отделить от остальных четырех категорий, так как без выделенного на игру времени не будет и самого гейминга, но большое количество проведенного времени за игрой не может быть оценено как критерий влияния на человека и изменение его психики. По D. A. Gentile [20], далее следует контент – игровые сценарии, скрипты или же содержание игры. Обычно подразумевают контент, когда говорят, что насилие в играх вызывает агрессию.



Влияние контента объясняют через теорию социального научения А. Бандуры [2], согласно которой человек первоначально учится поведению у других людей и персонажей визуальной культуры, игр, фильмов, пьес. Особенно хорошо запоминается поощряемое поведение, например в играх вознаграждаемое достижениями или наградами [2]. Впоследствии сформированные таким образом сценарии могут работать автоматически, т. е. когда человек окажется в знакомой по играм ситуации он может перенести характеристики из виртуального мира в реальный, выбрав сценарий поведения, за который в игре поощряли, но не всегда этот процесс будет происходить осознанно. Другие исследователи считают, что люди различают реальность и игровые условности. По их мнению, если в игре показано какое-либо жестокое действие, то это не означает, что геймер будет способен его совершить [28]. Влияние контекста выражается в том, что один и тот же игровой контент может подаваться по-разному, что значительно меняет его влияние, усиливая или трансформируя на противоположные по смыслу. Например, одиночная или кооперативная игра против искусственного интеллекта отличается от игры против людей в мультиплеере. Влияние структуры заключается в том, как информация подается через оформление и визуальное повествование: одна и та же история может быть показана в деталях или же скрыта за черным экраном.

Влияние механики [20] – характеристики игрового пространства, которыми выступают консоль, виртуальная реальность, компьютер, телефон. Когнитивные изменения по большей части зависят именно от структуры игры и того, как ее применяют. Например, больше шансов повлиять на реальные навыки или особенности вождения человека у гоночной игры с рулем, чем у той же игры под управлением мыши или контроллера. Есть вероятность, что человек перенесет навыки, полученные в игре, за пределы игрового мира [18]. Чем ближе способы взаимодействия с игрой к тем, которые человек использует в реальности, тем более вероятно, что изменения в психике, связанные с игрой, будут иметь какое-либо значение для реальной жизни. Важный аспект, которого нет у D. A. Gentile [20], – влияние мотивации игрока (общение, самоутверждение за счет игровых достижений и т. д.), о котором упоминают другие авторы [6; 22; 30].

Более конкретными примерами влияния видеоигр на человека выступают когнитивные функции, эмоции и влияние на мозг. Когнитивные функции выражаются в том, как человек воспринимает и анализирует информацию. Изучению когнитивных особенностей геймеров посвящено большое количество исследований, и они показывают, что игроки лучше, чем неиграющие, справляются с задачами на зрительный поиск, меньше отвлекаются, лучше справляются с отслеживанием движущихся целей, одновременным выполнением двух визуальных задач и переключением между ними [1; 3; 10; 15; 16; 18; 22; 27]. Видеоигры также позитивно влияют на пространственное мышление, например помогают решать задачи на мысленное вращение. По некоторым данным, видеоигры могут увеличить объем рабочей памяти и улучшить ее эффективность, к тому же более творческие люди сильнее увлекаются компьютерными играми. Если не говорить о творческом мышлении, то достоверно показано, что с помощью сеансов компьютерной игры можно развить у никогда не игравших людей более высокие показатели когнитивной гибкости, координации когнитивных процессов, принятия решений в неожиданных ситуациях и нахождения новых способов решения задач [3; 4; 6].

Эмоциональное состояние проявляется в том, что некоторые геймеры используют виртуальное пространство для достижения какого-либо состояния. Такие люди



выбирают игры в зависимости от эмоций, которые хотят испытать [31]. Победа в сложной битве ведет к переживанию гордости, а игры, предоставляющие контроль над происходящим, лучше помогают справиться с чувством беспомощности. Для подростков видеоигры, в том числе агрессивные, часто выступают как способ регуляции собственных чувств, особенно для совладания с гневом и стрессом, но для большинства игроков видеоигры обладают собственным смыслом и ценностью. Игра для них мотивирована несколькими причинами, и для людей без признаков игровой зависимости на передний план обычно выходят внутренние игровые мотивы [30].

Р. М. Руан с соавторами [30] предположил, что видеоигры способны удовлетворить основные сугубо человеческие потребности: в автономии, т. е. самостоятельном принятии решений, компетентности и принадлежности к некоторому сообществу. Поэтому видеоигры потенциально способны менять жизнь людей к лучшему, удовлетворяя их базовые психологические потребности.

Также игры могут создавать особое состояние вовлеченности и погружения, которое называют состоянием потока (ощущение вдохновения). Переживание опыта потока в играх неоднократно исследовали как причину увлеченности игроков и даже как фактор риска возникновения игровой зависимости. Состояние потока – одна из причин, почему видеоигры могут способствовать психическому благополучию человека через создание позитивных эмоциональных переживаний [25].

Одно из последних исследований, в котором игроки давали оценку своему состоянию, выявило слабую, но позитивную связь между проведенным временем в игре и положительными эмоциями [25]. Это значит, что видеоигры делают игроков более счастливыми, если в них изначально играют для удовольствия и с интересом, а не под влиянием каких-либо внешних факторов.

Для отслеживания изменений, которые происходят в мозгу, используют нейровизуализационные исследования, которые показывают, как усиливается кровоток в зонах мозга, при решении задач, или сравнивают объемы зон мозга у людей с разным опытом. Такие технологии помогают подтвердить или опровергнуть ранее найденную закономерность и показывают, какие эффекты игр закрепляются надолго, а какие быстро проходят. Один из методов нейровизуализационных исследований – томография, которая помогает обнаружить определенные изменения. Главные изменения происходят в частях мозга, которые управляют вниманием. Одна часть – это теменная кора, известная тем, что управляет ориентацией внимания. Другая часть – фронтальная доля, управляющая тем, как человек поддерживает внимание. Также есть фронтальная часть поясной извилины, управляющая тем, как распределяется внимание и разрешаются конфликты. На томографиях мозга можно заметить, что все три части более эффективно работают у людей, которые играют в видеоигры [19; 32].

По результатам исследований D. G. Gozli, D. Bavelier, J. Pratt [17], можно заключить, что при умеренном использовании видеоигр люди имеют большую склонность к обучению новым сенсомоторным навыкам. Авторы исследования также отметили снижение средней скорости реакции с 200 мс, нормальных для ребенка 1990-х гг., до 120 мс, нормальных для ребенка 2010-х гг. [17].

Известно, что видеоигры повышают мозговую активность, что подтверждается данными об увеличении активности мозга у людей после специально организованных видеоигровых тренировок для борьбы с возрастными изменениями [14]. Так-



же видеоигры способствуют увеличению количества нейронов (серого вещества) в области гиппокампа – части мозга, которая участвует в формировании эмоций, навигации в пространстве и переходе информации из кратковременной памяти в долговременную. Как именно будет меняться серое вещество, увеличиваться или уменьшаться, зависит от типа игры и поведения игроков. Согласно исследованиям, зона увеличится, если человек играет в трехмерный платформер (геймплей, который включает три измерения, использование трехмерных полигонов в реальном времени для отрисовки уровней и героев, или и то и другое) не менее 30 мин. ежедневно в течение двух месяцев, а если в трехмерный шутер (от англ. *shooter* – стрелок; жанр компьютерных игр, где основным действием является уничтожение противников с использованием различных видов оружия, как правило, стрелкового), то мозг может как увеличиться, так и уменьшиться [27].

Известно, что тетрис может повлиять на уровень активности и увеличения толщины коры больших полушарий некоторых областей мозга, например тех, которые отвечают за движение глаз и решение зрительно пространственных задач. Также компьютерные игры агрессивного содержания не снижают активность зон мозга, ответственных за эмпатию и сопереживание, т. е. на уровне работы мозга геймеры не становятся более терпимыми к насилию [19].

Важным результатом применения видеоигр является помощь людям в реальной жизни. Одно из исследований, опубликованное в медицинском журнале в 2007 г., проводилось в виде симуляции операции. Оно показало, что экспериментальная группа лапароскопических хирургов совершала на 32 % меньше ошибок и справлялась с задачей на 24 % быстрее в отличие от контрольной группы. Причина такого результата объясняется тем, что хирурги экспериментальной группы часто использовали видеоигры в свободное время. Полученные различия не коррелировали ни с полом, ни с профессиональным опытом участников [29].

Другой пример можно найти в отчете 2017 г. Ученые из Великобритании предложили рассматривать геймеров в качестве потенциальных операторов беспилотников, их сравнили с профессиональными пилотами, и оказалось, что по некоторым характеристикам игроки потенциально превосходят пилотов, в частности они менее склонны излишне переоценивать точность своих суждений [24]. Оба примера связаны с управлением действиями в трехмерном пространстве, это говорит о том, что видеоигры потенциально могут повлиять даже на те навыки людей, которые напрямую кажутся не связанными с видеоигровой деятельностью [17; 24; 29].

Помимо влияния игр на когнитивные функции, эмоции и мозг, они также влияют на психическое состояние человека, что может способствовать оказанию помощи при психических расстройствах [22]. Игры могут вдохновить, стать эффективной частью терапии, но именно вылечить не могут. Если систематизировать сведения о том, как именно видеоигры помогают с психическими проблемами, то получится, что у них для этого есть четыре основных способа.

Во-первых, это репрезентация. Помимо того, что игры способны показывать персонажей с теми или иными проблемами, они также пытаются передать их опыт многими способами. Одним из ярких примеров является сцена из игры *Hellblade: Senua's Sacrifice*, в которой реалистично показывается психоз главной героини и ощущение от болезни становится частью интерактивного опыта. Для столь точной передачи у разработчиков ушло три года совместной работы со специалистами-нейробиологами и экспертами в области психического здоровья. Достоверная



репрезентация для многих людей может выступать как терапевтический эффект, показывая схожесть преодоления трудностей. Важно не стигматизировать таких людей, а наоборот, развеивать мифы и стереотипы, связанные с данной темой, и у игр для этого намного больше инструментов воздействия, чем у кино и книг.

Второй способ – восполнение недостающего опыта или ощущений. Исследование 2014 г. показало, что игры могут облегчать последствия ментальных проблем не хуже некоторых препаратов или даже терапии, и в своем большинстве принцип действия здесь – восполнение того опыта, которого людям не хватает [22].

Простой пример для понимания – нарушение дофаминовой цепочки у человека, страдающего депрессией. Выполнение какой-либо задачи или обучение чему-то новому организм вознаграждает дофамином, вследствие чего человек мотивируется на работу или учебу, это влияет на его дальнейшую жизнь. У человека с депрессией данная цепочка будет нарушена, и любой труд, который приносит обычному человеку награду дофамином, в данном случае бессмыслен.

Причина недостатка жизненного опыта при депрессии будет выражаться в недостаточной работе или ее прекращении определенных частей мозга. Первая часть – это гиппокамп, который отвечает за обучение и запоминание чего-то нового, а вторая – вентральная область покрышки, отвечающая за поощрение. В норме гиппокамп узнает или обучается чему-то новому, а вентральная область вознаграждает человека дофамином, что и делает его счастливым. Во время игры эти части мозга становятся гиперактивными, более того, почти все современные игры полностью построены на том, что учат человека играть, а когда это происходит – вознаграждают, т. е. терапевтически игры способны помочь.

Различные депрессивные наклонности проявляются у многих персонажей игр. Например, игра *Sea of Solitude*, главной темой которой является одиночество. Разработчики отмечают, что она пропитана не только соответствующими метафорами и символизмом, но имеет и терапевтический эффект: «Когда мы выпустили игру, нам писали буквально тысячи фанатов, все они делились своими историями и рассказывали, что теперь чувствуют себя не так одиноко благодаря тому, что просто играли в нашу игру. Многие писали, что в них зародилась надежда на лучшее будущее для себя впервые за много лет. Многие написали, что пошли к психологу только благодаря нашей игре и теперь надеются справиться со своими проблемами. Наша игра – далеко не терапия. Она и не должна быть терапией. Просто мы с друзьями поделились своими историями через наше искусство и компьютерную игру» [21].

Третий способ – отвлечение от проблем и источников стресса. Здесь все сложнее, потому что состояния потоков, в которые погружают игры, очень индивидуальны и сильно связаны с личными особенностями и предпочтениями. Отвлечение и успокоение, например, это то, чего не хватает людям, страдающим от тревожности, поэтому здесь могут помочь игры с двумя ключевыми характеристиками: медитативность, которая заключается в сведении к минимуму каких-либо образов или ситуаций, способных вызвать тревожность, и контроль ситуации со стороны игрока, который заключается в честности со стороны игры и понимании игроком механизмов действия.

Людям с посттравматическим стрессовым расстройством рекомендуются игры без триггеров, которые могут инициировать флешбэк. Отвлечь человека от навязчивых мыслей могут помочь проекты с действительно сильным, длинным и способным надолго захватить внимание сюжетом или, наоборот, более аркадные про-



екты. В таких ситуациях также играет роль и графика игры, например как в игре *Borderlands 2*. В ней используется *Cel-shaded* – тип нефотореалистичного рендеринга, результатом которого будет визуальный стиль, имитирующий рисование вручную. Данный визуальный стиль дает отстранение от мельчайших мыслей, что на экране может происходить что-либо реальное или связанное с реальностью.

Четвертый способ – прямая помощь, под которой стоит понимать как игры, специально разработанные совместно со специалистами для помощи в терапии, так и игры, которые специально не разрабатывались, но таковыми показали себя на практике.

Одной из специально разработанных игр для борьбы с депрессией является *SPARX*. Она напоминает стандартную игру для мобильных устройств, но ее структура гораздо сложнее. Язык повествования, озвучка, структура сюжета и геймплея были разработаны совместно с профессионалами с целью уменьшить негативные мысли и стимулировать позитивные мыслительные паттерны [26].

Со специально разработанными играми все довольно неоднозначно. С одной стороны, люди распространяют игры, помогающие в борьбе, например с тревогой, но найти данные игры в различных игровых маркетплейсах проблематично. В качестве примера можно назвать игру для VR под названием *Deer*, которая является чем-то вроде интерактивной медитации, где окружение контролируется дыханием, но найти по данной игре материалы за пределами официального сайта почти невозможно. Таким образом, технически такие проекты есть, но либо это что-то специализированное и найти информацию об этих проектах сложно, либо найденная информация быстро теряет актуальность.

Влияние видеоигр на психику разнообразно. Они могут развить эмпатию, когнитивные функции и множество полезных навыков для человека, обогатить эмоциональный мир и удовлетворить важные потребности – повысить самооценку, завести новых знакомых, дать возможность управлять собственными эмоциями и т. д. [1; 17; 23; 31]. Но в то же время видеоигры могут и забрать время от других значимых видов деятельности, перерасти в зависимость и усугубить психологическое состояние человека, что приведет к негативному результату их влияния – ухудшению жизненного опыта, потере социальных связей и др. Чрезмерное, бесконтрольное по времени увлечение видеоиграми наносит вред организму играющего человека и снижает качество жизни. По словам У. Шекспира, «сладчайший мед, в конце концов, претит: противен он от сладости чрезмерной» [12, с. 92]. Зависимость может вызвать любой способ воздействия, в том числе и видеоигры, на центр удовольствия в головном мозге. Но в разумных дозах игры имеют мощный положительный эффект на различные аспекты человеческого поведения [7].

Исследовательский потенциал у данной темы достаточно большой. Например, создание игры *Hellblade: Senua's Sacrifice* способствовало появлению *Senua's Scholarship*. Данный проект финансирует обучение студентов в *Cambridge Recovery College East*, по окончании которого они могут стать специалистами в области психического здоровья, получить профессиональную квалификацию и стать преподавателями.

В переводе на русский язык название крупнейшего производителя компьютерных игр *id Software* будет звучать как «программное обеспечение для подсознания» [5], что буквально отсылает к применению данной темы для развития человека и помощи ему.



На основе анализа источников можно сделать вывод, что возможности применения видеоигр для развития когнитивных функций и оказания психологической помощи человеку с различными проблемами определены тем, что они способны эффективно учить направленным действиям на практике, передавать суть художественного произведения, на основе которого строится замысел игры, и вызывать интерес к чтению, а также положительно влиять на эмоциональное развитие и развитие пространственного мышления, улучшение социальных взаимоотношений. Видеоигры могут оказывать помощь, направленную на улучшение психического состояния, через репрезентацию, восполнение недостающего опыта, отвлечение от проблем и источников стресса, а также оказывать прямую помощь в терапии. Поэтому использовать такое явление, как видеоигра, для развития когнитивных функций и оказания психологической помощи целесообразно.

У видеоигр широкий спектр возможностей, но для их реализации необходимо распространение информации об их воздействии и совместная работа многих специалистов – нейробиологов, практических психологов, представителей индустрии развлечений и производителей игр и др.

Результаты, полученные в ходе анализа опубликованных исследований, можно применять в практической деятельности психолога, опираясь на видеоигровой ряд, описанный в данной статье, при оказании помощи людям с различными проблемами. На основе исследования возможна разработка программы психологической помощи в развитии когнитивных функций средствами видеоигр и рекомендаций по использованию видеоигр в практике психологической помощи детям и взрослым с нарушениями в развитии.

Список источников

1. *Аветисова А. А.* Психологические особенности игроков в компьютерные игры [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. 2011. Т. 8, № 4. С. 35–58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20147370> (дата обращения: 12.09.2022).
2. *Бандура А.* Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
3. *Богачева Н. В.* Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2014. № 4. С. 120–130. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22443967> (дата обращения: 15.09.2022).
4. *Богачева Н. В., Войскунский А. Е.* Компьютерные игры и креативность: позитивные аспекты и негативные тенденции [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6, № 4. С. 29–40. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32677087> (дата обращения: 15.09.2022).
5. *Бурлаков И. В.* Номо Gamer: Психология компьютерных игр. М.: Класс, 2000. 144 с.
6. *Войскунский А. Е., Богачева Н. В.* Основные направления киберпсихологических исследований компьютерной игровой деятельности и геймеров [Электронный ресурс] // Информационные системы для научных исследований: материалы XV Всероссийской объединенной конференции «Интернет и современное общество» (Санкт-Петербург, 10–12 октября 2012 г.). Санкт-Петербург: МультиПроджектСистемСервис (МПСС), 2012. С. 336–340. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23053300> (дата обращения: 12.09.2022).
7. *Кыштымова И. М., Тимофеев С. Б.* Психологическая модель компьютерных игр [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 4.



С. 160–174. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41546563> (дата обращения: 12.09.2022).

8. Новиков А. М. Методология игровой деятельности. М.: Эгвес, 2006. 48 с.

9. Платон. Сочинения: в 4 т. Т. 3. Ч. 2 / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса; пер. с древнегреч. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2007. 731 с.

10. Сидорова С. Н., Ельчанинов В. С., Габдулхакова Н. К. Особенности влияния компьютерных игр на личность [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2014. № 7 (66). С. 294–296. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21849208> (дата обращения: 15.09.2022).

11. Хейзинга Й. Человек играющий: Статьи по истории культуры. М.: Айрис-Пресс, 2003. 496 с.

12. Шекспир У. Ромео и Джульетта [Электронный ресурс]. URL: https://www.litres.ru/static/or4/view/or.html?url=/download_book/25102035/29350222/&art=25102035&user=656611663&uilang=ru&catalit2&track_reading#back_0 (дата обращения: 15.09.2022).

13. Activision Blizzard [Электронный ресурс]. URL: <https://investor.activision.com/news-releases/news-release-details/activision-blizzard-announces-second-quarter-2022-financial> (дата обращения: 15.09.2022).

14. Anguera J. A., Boccanfuso J., Rintoul J. L., Al-Hashimi O., Faraji F., Janowich J., Kong E., Larraburo Y., Rolle C., Johnston E., Gazzaley A. Video Game Training Enhances Cognitive Control in Older Adults // Nature. 2013. Vol. 501. Pp. 97–101. DOI: <https://doi.org/10.1038/nature12486>

15. Camerer C. F. Behavioural Studies of Strategic Thinking in Games // Trends in Cognitive Sciences. 2003. Vol. 7, Issue 5. Pp. 225–231. DOI: [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(03\)00094-9](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(03)00094-9)

16. Colzato L. S., van den Wildenberg W. P., Zmigrod S., Hommel B. Action Video Gaming and Cognitive Control: Playing First Person Shooter Games is Associated with Improvement in Working Memory but not Action Inhibition // Psychological Research. 2013. Vol. 77, Issue 2. Pp. 234–239. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00426-012-0415-2>

17. Gozli D. G., Bavelier D., Pratt J. The Effect of Action Video Game Playing on Sensorimotor Learning: Evidence from a Movement Tracking Task // Human Movement Science. 2014. Vol. 13, Issue 6. Pp. 152–162. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.humov.2014.09.004>

18. Dye M. W., Green C. S., Bavelier D. Increasing Speed of Processing with Action Video Games // Current Directions in Psychological Science. 2009. Vol. 18, Issue 6. Pp. 321–326. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01660.x>

19. Gao X., Pan W., Li C., Weng L., Yao M., Chen A. Long-Time Exposure to Violent Video Games Does Not Show Desensitization on Empathy for Pain: An fMRI Study // Frontiers in Psychology. 2017. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00650>

20. Gentile D. A. The Multiple Dimensions of Video Game Effects // Child Development Perspectives. 2011. Vol. 5, Issue 2. Pp. 75–81. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00159.x>

21. Geppert C. A. Video Game that Helps us Understand Loneliness [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=oMBVxhO57JE&list=LL&index=2&t=3s> (дата обращения: 12.09.2022).

22. Granic I., Lobel A., Engels R. C. The Benefits of Playing Video Games // American Psychologist. 2014. Vol. 69, Issue 1. Pp. 66–78. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0034857>

23. Green C. S., Bavelier D. The Cognitive Neuroscience of Video Games [Электронный ресурс] // Digital Media: Transformations in Human Communication. 2006. Vol. 1, Issue 1. Pp. 211–223. URL: <https://greenlab.psych.wisc.edu/wp-content/uploads/sites/280/2017/07/The-Cognitive-Neuroscience-of-Video-GamesGreen-Bavelier-2006.pdf> (дата обращения: 12.09.2022).



24. Wheatcroft J. M., Jump M., Breckell A. L., Adams-White J. Unmanned Aerial Systems (UAS) Operators' Accuracy and Confidence of Decisions: Professional Pilots or Video Game Players? // *Cogent Psychology*. 2017. Vol. 4, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1327628>
25. Johannes N., Vuorre M., Przybylski A. K. Video Game Play is Positively Correlated with Well-Being // *Royal Society Open Science*. 2021. Vol. 8, Issue 2. DOI: <http://doi.org/10.1098/rsos.202049>
26. Merry S. N., Stasiak K., Shepherd M. J., Frampton C., Fleming T., Lucassen M. F. The Effectiveness of SPARX, a Computerised Self Help Intervention for Adolescents Seeking Help for Depression: Randomised Controlled Non-Inferiority Trial // *The BMJ*. 2012. Vol. 344. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.e2598>
27. Nouchi R., Taki Y., Takeuchi H., Hashizume H., Nozawa T., Kambara T. Brain Training Game Boosts Executive Functions, Working Memory and Processing Speed in the Young Adults: a Randomized Controlled Trial // *PLOS One*. 2013. Vol. 8, Issue 2. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055518>
28. Przybylski A. N., Weinstein N. Violent Video Game Engagement is not Associated with Adolescents' Aggressive Behaviour: Evidence from a Registered Report // *Royal Society Open Science*. 2019. Vol. 6, Issue 2. DOI: <https://doi.org/10.1098/rsos.171474>
29. Rosser J. C., Lynch P. J., Cuddihy L., Gentile D. A., Klonsky J., Merrell R. The Impact of Video Games on Training Surgeons in the 21st Century // *Archives of Surgery*. 2007. Vol. 142, Issue 2. Pp. 181–186. DOI: <https://doi.org/10.1001/archsurg.142.2.181>
30. Ryan R. M., Rigby C. S., Przybylski A. The Motivational Pull of Video Games: A Self-Determination Theory Approach // *Motivation and Emotion*. 2006. Vol. 30, Issue 4. Pp. 344–360. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9051-8>
31. Hemenover S. H., Bowman N. D. Video Games, Emotion, and Emotion Regulation: Expanding the Scope // *Annals of the International Communication Association*. 2017. Vol. 42, Issue 2. Pp. 125–143. DOI: <https://doi.org/10.1080/23808985.2018.1442239>
32. Szyzik G. R., Mohammadi B., Münte T. F., Wildt B. T. Lack of Evidence that Neural Empathic Responses are Blunted in Excessive Users of Violent Video Games: an fMRI Study // *Frontiers in Psychology*. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.e2598>

References

1. Avetisova A. A. Psychological Features of Computer Game Players [Electronic resource]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2011, vol. 8, issue 4, pp. 35–58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20147370> (date of access: 12.09.2022). (In Russian)
2. Bandura A. *Theory of social learning*. Saint Petersburg: Evrasia Publ., 2000, 320 p. (In Russian)
3. Bogacheva N. V. Computer Games and Psychological Specificity of the Cognitive Sphere of Gamers [Electronic resource]. *Bulletin of the Moscow University. Series 14: Psychology*, 2014, no. 4, pp. 120–130. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22443967> (date of access: 15.09.2022). (In Russian)
4. Bogacheva N. V., Voiskunsky A. E. Computer Games and Creativity: Positive Aspects and Negative trends [Electronic resource]. *Modern Foreign Psychology*, 2017, vol. 6, issue 4, pp. 29–40. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32677087> (date of access: 15.09.2022). (In Russian)
5. Burlakov I. V. *Homo Gamer: Psychology of Computer Games*. Moscow: Klass Publ., 2000, 144p. (In Russian)
6. Voiskunsky A. E., Bogacheva N. V. The Main Directions of Cyberpsychological Research of Computer Gaming Activity and Gamers [Electronic resource]. *Information Systems for Scientific Research: materials of the XV All-Russian Joint Conference "Internet and Modern Society"* (Saint Petersburg, October 10–12, 2012). Saint Petersburg:



Mul'tiProdzhektSistemServis (MPSS), 2012, pp. 336–340. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23053300> (date of access: 12.09.2022). (In Russian)

7. Kyshtymova I. M., Timofeev S. B. Psychological Model of Computer Games [Electronic resource]. *Social Psychology and Society*, 2019, vol. 10, issue 4, pp. 160–174. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41546563> (date of access: 12.09.2022). (In Russian)

8. Novikov A. M. *Methodology of Gaming Activity*. Moscow: Egves Publ., 2006, 48 p.

9. Platon. *Works in Four Volumes*, vol. 3, part 2 / Under the General Editorship of A. F. Losev and V. F. Asmus; Trans. from Ancient Greek. Saint Petersburg: Publishing House of Saint Petersburg University, 2007, 731 p. (In Russian)

10. Sidorova S. N., Yelchaninov V. S., Gabdulkhakova N. K. Features of the Influence of Computer Games on Personality [Electronic resource]. *Young scientist*, 2014, no. 7 (66), pp. 294–296. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21849208> (date of access: 15.09.2022). (In Russian)

11. Heisinga Y. *A Man Playing: Articles on the History of Culture*. Moscow: Ajris-Press Publ., 2003, 496 p. (In Russian)

12. Shakespeare W. *Romeo and Juliet* [Electronic resource]. URL: https://www.litres.ru/static/or4/view/or.html?baseurl=/download_book/25102035/29350222/&art=25102035&user=656611663&uilang=ru&catalit2&track_reading#back_0 (date of access: 15.09.2022). (In Russian)

13. *Activision Blizzard* [Electronic resource]. URL: <https://investor.activision.com/news-releases/news-release-details/activision-blizzard-announces-second-quarter-2022-financial> (date of access: 15.09.2022).

14. Anguera J. A., Boccanfuso J., Rintoul J. L., Al-Hashimi O., Faraji F., Janowich J., Kong E., Larraburo Y., Rolle C., Johnston E., Gazzaley A. Video Game Training Enhances Cognitive Control in Older Adults. *Nature*, 2013, vol. 501, pp. 97–101. DOI: <https://doi.org/10.1038/nature12486>

15. Camerer C. F. Behavioural Studies of Strategic Thinking in Games. *Trends in Cognitive Sciences*, 2003, vol. 7, issue 5, pp. 225–231. DOI: [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(03\)00094-9](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(03)00094-9)

16. Colzato L. S., van den Wildenberg W. P., Zmigrod S., Hommel B. Action Video Gaming and Cognitive Control: Playing First Person Shooter Games is Associated with Improvement in Working Memory but not Action Inhibition. *Psychological Research*, 2013, vol. 77, issue 2, pp. 234–239. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00426-012-0415-2>

17. Gozli D. G., Bavelier D., Pratt J. The Effect of Action Video Game Playing on Sensorimotor Learning: Evidence from a Movement Tracking Task. *Human Movement Science*, 2014, vol. 13, issue 6, pp. 152–162. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.humov.2014.09.004>

18. Dye M. W., Green C. S., Bavelier D. Increasing Speed of Processing with Action Video Games. *Current Directions in Psychological Science*, 2009, vol. 18, issue 6, pp. 321–326. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01660.x>

19. Gao X., Pan W., Li C., Weng L., Yao M., Chen A. Long-Time Exposure to Violent Video Games Does Not Show Desensitization on Empathy for Pain: An fMRI Study. *Frontiers in Psychology*, 2017. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00650>

20. Gentile D. A. The Multiple Dimensions of Video Game Effects. *Child Development Perspectives*, 2011, vol. 5, issue 2, pp. 75–81. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00159.x>

21. Geppert C. A. *Video Game that Helps us Understand Loneliness* [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=oMBVxhO57JE&list=LL&index=2&t=3s> (date of access: 12.09.2022).

22. Granic I., Lobel A., Engels R. C. The Benefits of Playing Video Games. *American Psychologist*, 2014, vol. 69, issue 1, pp. 66–78. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0034857>



23. Green C. S., Bavelier D. The Cognitive Neuroscience of Video Games [Electronic resource]. *Digital Media: Transformations in Human Communication*, 2006, vol. 1, issue 1, pp. 211–223. URL: <https://greenlab.psych.wisc.edu/wp-content/uploads/sites/280/2017/07/The-Cognitive-Neuroscience-of-Video-GamesGreen-Bavelier-2006.pdf> (date of access: 12.09.2022).

24. Wheatcroft J. M., Jump M., Breckell A. L., Adams-White J. Unmanned Aerial Systems (UAS) Operators' Accuracy and Confidence of Decisions: Professional Pilots or Video Game Players? *Cogent Psychology*, 2017, vol. 4, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1327628>

25. Johannes N., Vuorre M., Przybylski A. K. Video Game Play is Positively Correlated with Well-Being. *Royal Society Open Science*, 2021, vol. 8, issue 2. DOI: <http://doi.org/10.1098/rsos.202049>

26. Merry S. N., Stasiak K., Shepherd M. J., Frampton C., Fleming T., Lucassen M. F. The Effectiveness of SPARX, a Computerised Self Help Intervention for Adolescents Seeking Help for Depression: Randomised Controlled Non-Inferiority Trial. *The BMJ*, 2012, vol. 344. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.e2598>

27. Nouchi R., Taki Y., Takeuchi H., Hashizume H., Nozawa T., Kambara T. Brain Training Game Boosts Executive Functions, Working Memory and Processing Speed in the Young Adults: a Randomized Controlled Trial. *PLOS One*, 2013, vol. 8, issue 2. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055518>

28. Przybylski A. N., Weinstein N. Violent Video Game Engagement is not Associated with Adolescents' Aggressive Behaviour: Evidence from a Registered Report. *Royal Society Open Science*, 2019, vol. 6, issue 2. DOI: <https://doi.org/10.1098/rsos.171474>

29. Rosser J. C., Lynch P. J., Cuddihy L., Gentile D. A., Klonsky J., Merrell R. The Impact of Video Games on Training Surgeons in the 21st Century. *Archives of Surgery*, 2007, vol. 142, issue 2, pp. 181–186. DOI: <https://doi.org/10.1001/archsurg.142.2.181>

30. Ryan R. M., Rigby C. S., Przybylski A. The Motivational Pull of Video Games: A Self-Determination Theory Approach. *Motivation and Emotion*, 2006, vol. 30, issue 4, pp. 344–360. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9051-8>

31. Hemenover S. H., Bowman N. D. Video Games, Emotion, and Emotion Regulation: Expanding the Scope. *Annals of the International Communication Association*, 2017, vol. 42, issue 2, pp. 125–143. DOI: <https://doi.org/10.1080/23808985.2018.1442239>

32. Szycik G. R., Mohammadi B., Münte T. F., Wildt B. T. Lack of Evidence that Neural Empathic Responses are Blunted in Excessive Users of Violent Video Games: an fMRI Study. *Frontiers in Psychology*, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.e2598>

Информация об авторе

Морозова Юлия Константиновна – студент факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, julls00@mail.ru

Information about the Author

Yulia K. Morozova – Student of Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, julls00@mail.ru

Научный руководитель – *Ольга Александровна Кожемякина*,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
практической и специальной психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия,



<https://orcid.org/0000-0003-1895-1026>
olgaleko@mail.ru

Scientific Director – *Olga A. Kozhemyakina*,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Practical and Special Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia,
<https://orcid.org/0000-0003-1895-1026>,
olgaleko@mail.ru

Поступила: 22.11.2022

Одобрена после рецензирования: 06.12.2022

Принята к публикации: 23.12.2022

Received: 22.11.2022

Approved after peer review: 06.12.2022

Accepted for publication: 23.12.2022



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*

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

²*Новосибирск, 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*

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

²*Novosibirsk, 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.



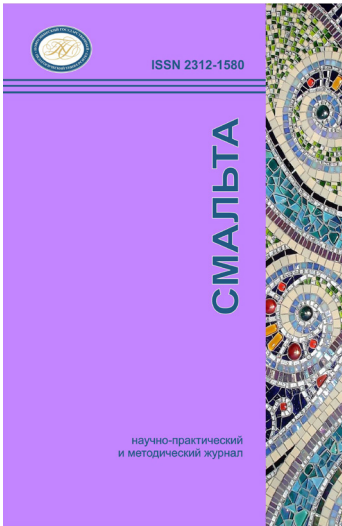
37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД)

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.