

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 2, 2021



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

Редакционная коллегия

М. В. Шпехт – зам. главного редактора, руководитель Центра практической психологии факультета психологии (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 (Новосибирск, 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 (Новосибирск, 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);
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», 2021
Все права защищены

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-75683 от 26 апреля 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

Ветерок Е. В. Проблема половозрастных особенностей виктимности в зарубежных и отечественных исследованиях	5
Ермолова Е. О., Образова Ю. О., Булавина Е. О. Стресс во время беременности матери как детерминанта развития нарушений плода	13
Петровская Т. Ю., Перевозкина Ю. М. К вопросу о профессионально важных качествах психологов как детерминантах успешности профессиональной деятельности	22
Тишкова А. С. Специфика дистанционного обучения детей с умственной отсталостью.....	30

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Биденко Р. А. Интернальность как фактор совладающего поведения курсантов военного института Росгвардии.....	38
Зиновьева Л. В., Гёзде Д. Интерпретативный потенциал в структуре социально-ролевых номинативов	46
Овчаренко С. В., Кожемякина О. А. Особенности половозрастной идентификации старших дошкольников с парциальной несформированностью высших психических функций	53
Перевозкин С. Б. Нейропсихологический профиль высших психических функций у детей с разными формами аутистических синдромов	67

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

Бойкова О. А. Театр и образование: проблемы и современный контекст партнерства.....	74
Космынин С. А., Напреева С. А. Влияние просмотра мультфильмов на формирование агрессивного поведения и творческую активность младших школьников	81
Мекебаев Н. С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и ролевых моделей у военнослужащих по контракту	87

Журнал основан в 2014 г.
Выходит 4 раза в год
Электронная верстка И. Т. Ильюк
Редактор М. В. Праско
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28, т. (383) 244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 10,1. Уч.-изд. л. 6,9.
Тираж 500 экз. Заказ № 62.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Подписано в печать 29.06.2021
Отпечатано в Издательстве НГПУ

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 2, 2021



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

Editorial board

- M. V. Shpekht* – Deputy editor-in-chief, Head of the Center for Practical Psychology of Faculty of Psychology (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 (Novosibirsk, 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 (Novosibirsk, 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);
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

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2021
All rights reserved

The journal is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FS77-75683 from April, 26th, 2019

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

Veterok E. V. The problem of gender and age characteristics of victimization in foreign and domestic research	5
Ermolova E. O., Obrazova Yu. O., Bulavina E. O. Stress during mother's pregnancy as a determinant of development of fetal diseases.....	13
Petrovskaya T. Yu., Perevozkina Yu. M. To the question of professionally important qualities of psychologists as determinants of professional activity success.....	22
Tishkova A. S. Specificity of distance learning for children with mental retardation.....	30

CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Bidenko R. A. Internality as a factor of the coordinating behavior of cadets of the military institute of the National Guard of the Russian Federation.....	38
Zinoveva L. V., Gözde D. Structure of kinship nominatives: interpretive potential	46
Ovcharenko S. V., Kozhemyakina O. A. Peculiarities of gender and age identification in older preschoolers with partial lack of formation of higher mental functions.....	53
Perevozkin S. B. Neuropsychological profile of higher mental functions in children with different forms of autistic syndromes	67

SCIENTIFIC DEBUT

Boykova O. A. Theater and education: problems and modern context of partnership	74
Kosmynin S. A., Napreeva S. A. Influence of watching cartoons on the formation of aggressive behavior and creative activity of younger pupils.....	81
Mekebaev N. S. The relationship of value orientations and role models in military personnel under contract.....	87

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. V. Prasko Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 10,1. Publisher's sheets: 6,9. Circulation 500 issues Order № 62. Format 70×108/16 Signed for printing 29.06.2021
--	--

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

УДК 159.922.1+316.6

Ветерок Екатерина Владимировна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, severus.snegg.1997@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4303-1985*

ПРОБЛЕМА ПОЛОВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВИКТИМНОСТИ В ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. Исследование направлено на изучение теоретико-практической проблемы половозрастных особенностей виктимности. Рассматривается ряд определенных понятия виктимности в контексте отечественных и зарубежных работ. Дается общая характеристика основных проявлений виктимности личности. В процессе исследования проведен аналитический обзор зарубежных и отечественных статей, в которых освещаются особенности виктимности у лиц мужского и женского пола. Описаны результаты различных современных научных исследований, посвященных выявлению особенностей виктимности на протяжении онтогенеза. Проанализированы взаимосвязи виктимности с различными социально-психологическими феноменами, среди которых условия жизни, социальный статус, психологическое благополучие, социальное взаимодействие, посттравматический стресс и т. д. Сделаны выводы о специфике полоролевых различий в проявлении виктимности у подростков и взрослых.

Ключевые слова: виктимность, виктимизация, половозрастные особенности.

Ekaterina Vladimirovna Veterok

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, severus.snegg.1997@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4303-1985*

THE PROBLEM OF GENDER AND AGE CHARACTERISTICS OF VICTIMIZATION IN FOREIGN AND DOMESTIC RESEARCH

Abstract. This study is aimed at studying the theoretical and practical problem of gender and age characteristics of victimization. A number of definitions of the concept of victimhood in the context of domestic and foreign works are considered. A general description of the main manifestations of victimization of the individual is given. In the course of the study, an analytical review of foreign and domestic articles was conducted, which highlight the features of victimization in male and female individuals. The results of various modern scientific studies devoted to identifying the features of victimization during ontogenesis are described. The author analyzes the relationship of victimization with various socio-psychological phenomena, including living conditions, social status, psychological well-being, social interaction, post-traumatic stress, etc. Conclusions are



drawn about the specifics of gender-role differences in the manifestation of victimization in adolescents and adults.

Keywords: victimization, victimization, gender and age characteristics.

Преобладание в современном социальном пространстве различных кризисных процессов обуславливает необходимость решения проблемы приспособления субъекта к условиям функционирования в обществе, связанного с высокой уязвимостью личности к негативным внешним влияниям. Несоответствие между негативным экстернальным воздействием и способностью индивида преодолевать социально-психологические риски выступает как потенциальный предиктор формирования виктимности. Теоретический анализ научных работ, посвященных проблеме виктимности, показывает, что ее изучением занимались такие исследователи, как О. О. Андронникова [1], А. А. Стреленко [4], Е. С. Фоминых [5], М. Г. Яковлева [6], N. Ellonen, V. Salmi [8], S. Moore, R. Maclean [13] и др. Многообразие современных подходов, объясняющих различные аспекты виктимности, обуславливает актуальность данного исследования, посвященного анализу проблемы половозрастных особенностей виктимности в зарубежной и отечественной науке.

В современной научной литературе представлены различные дефиниции понятия «виктимность», имеющие различную специфику в зарубежных и отечественных источниках. В зарубежной науке изучаемый феномен рассматривается в контексте агрессивного и деструктивного поведения как взаимодействие жертвы и агрессора, преимущественно среди детей и подростков [17]. В частности, E. Homer, B. Fisher, T. Mowen [9] утверждают, что школьная виктимизация ежегодно затрагивает относительно небольшую долю учащихся, но такая виктимизация может иметь долгосрочные последствия для жизненного пути ребенка, включая окончание средней школы и поступление в колледж. При этом, по мнению авторов, участие со стороны родителей может нивелировать вредные последствия виктимизации. Результаты исследования показали, что виктимизация не влияет на окончание средней школы или поступление в колледж. Взаимосвязь между виктимизацией учащихся и результатами обучения частично регулируется вовлеченностью со стороны родителей. N. Ellonen, V. Salmi [8] отмечают, что виктимизация чаще всего происходит среди одних и тех же подростков, имеющих определенный виктимный профиль. Авторы изучили специфику проявления виктимности среди финских школьников шестых и девярых классов с учетом психосоциального благополучия детей. В исследовании рассматриваются индивидуальные и семейные характеристики, которые связаны с виктимностью детей. Результаты исследования показывают, что виктимность в данной выборке коррелирует с более высокими уровнями психосоциальных проблем, что подтверждает взаимосвязь виктимности с условиями жизни детей.

По мнению С. Pinto-Cortez с соавторами [18], виктимность является распространенной проблемой среди молодежи на севере Чили. С помощью анкеты по вопросам виктимизации несовершеннолетних авторами была обследована выборка из 706 подростков в возрасте от 12 до 17 лет. Результаты показали, что 89 % участников хотя бы раз в жизни испытали виктимизацию. Подросткам свойственен более высокий риск виктимизации. Процент виктимизации чилийских подростков был выше, чем в Европе или Северной Америке. Результаты подтверждают необходимость оценки множественных форм виктимизации, которые затрагивают подростков, и определения их приоритетности при разработке форм сопровождения с учетом различий по полу и возрасту.



По мнению Е. Papafratzeskakou с соавторами [16], существуют полоролевые различия в проявлениях виктимности в подростковом возрасте. Авторы изучали взаимосвязи между виктимностью, полом, симптомами депрессии и поддержкой со стороны родителей и сверстников. Исследование показало, что уровень виктимизации выше среди подростков мужского пола, в то время как подросткам женского пола удается совладать с проявлениями виктимизации более успешно. Данное исследование проясняет последствия виктимизации в контексте психического здоровья, демонстрируя роль поддержки сверстниками.

По мнению Т. Kulig с соавторами [11], виктимность у подростков связана с таким психологическим феноменом, как низкий самоконтроль. Авторы провели исследование на выборке из 1901 ученика средней школы и обнаружили, что низкий самоконтроль предполагает склонность к виктимному поведению, но не участие в виктимном процессе. Бразильские ученые установили, что виктимизация может способствовать развитию симптомов посттравматического стрессового расстройства. Исследование показало наличие взаимосвязей между индивидуальными характеристиками, жизненным опытом и развитием симптомов посттравматического стрессового расстройства с использованием порядковой модели логистической регрессии у студентов государственного университета, расположенного в штате Сан-Паулу, Бразилия. В частности, авторы обнаружили, что существенными переменными для регрессионной модели были возраст, продолжительность неблагоприятного опыта, а также виктимизация.

Исследование Y. Odenbring с соавторами [15] показало, что виктимизация часто оказывает негативное воздействие на молодежь и детей, повышая для них риск неблагоприятных последствий. Дети, подвергшиеся виктимизации, часто имеют больше академических и поведенческих проблем в школе, чем другие дети. При этом авторы отмечают, что доверие является средством к вовлечению родителей и построению отношений между учениками, родителями и учителями.

S. Mooge, R. Maclean [13] отмечают, что важную роль в виктимизации подростков играет временной период до и после школьного дня. Это период, когда большинство молодых людей среднего школьного возраста из разных слоев общества, с разными интересами и стандартами поведения взаимодействуют друг с другом по пути в школу. Для большинства подростков данный период предполагает отсутствие контроля со стороны взрослых и учителей, что является риском для виктимизации детей средних школ во время поездок в школу и обратно. В ходе исследования были собраны количественные данные об уровне виктимизации и реакции на нее. Исследование показало, что примерно 20 % подростков подвергались преследованиям. Лишь небольшой процент подростков, от 3 до 4 %, регулярно становятся жертвами. Подростки переживают виктимизацию без помощи взрослых, ожидая поддержки от сверстников.

С точки зрения L. Lester с соавторами [12], хроническая виктимизация в подростковом возрасте отрицательно сказывается на психическом здоровье, поэтому крайне важно понимать ключевые прогностические факторы социального здоровья. Исследование свидетельствует о том, что последствия виктимизации усиливаются при переходе из начальной в среднюю школу. Лонгитюдные данные по 1810 учащимся были использованы авторами для определения групп траектории виктимизации. Подростки с более низким социальным здоровьем чаще попадали в растущую и стабильную группу виктимизации. Результаты этого исследования имеют значение для типа и сроков школьных мероприятий, направленных на снижение виктимизации, и ущерба, причиняемого длительным воздействием.



Ряд зарубежных исследователей занимались изучением проявлений виктимности у взрослых. L. Wallace, K. Menard [21] проанализировали влияние виктимизации на отношение к себе и на отношения с другими людьми. Исследование показало, что виктимность связана с сужением круга общения. При этом обнаружено, что в большей степени данные взаимосвязи проявляются у лиц женского пола, а также у лиц с выраженными депрессивными симптомами. Исследование M. Nobles с соавторами [14] было направлено на изучение специфики виктимизации в контексте преследования. Авторы рассматривают преследование как повторяющееся негативное поведение, когда агрессор преследует жертву два и более раза и когда жертва воспринимает поведение как нежелательное и пугающее. Исследователи отмечают, что распространенность преследования в течение всей жизни среди выборки из 8000 женщин составляет от 8 % до 12 % и от 2 % до 4 % среди выборки из 8000 мужчин, в то время как распространенность преследований среди студентов колледжей составляет от 6 % до 27 %. Средний уровень преследования колеблется от 13 % до 30 % для студенток колледжа и от 11 % до 19 % для студентов мужского пола. Также авторы утверждают, что $\frac{2}{3}$ жертв испытывали преследование еженедельно, ежедневно или несколько раз в день. По мнению авторов, жертвы преследования часто испытывают различные физические и психологические последствия.

Например, психологические эффекты преследования часто включают чувство паранойи, страха, беспокойства и симптомы посттравматического стресса, тогда как физические симптомы могут включать нарушение аппетита, головные боли, приступы астмы, стойкую тошноту и хроническое нарушение сна. Примечательно, что эти симптомы в значительной степени совпадают с посттравматическим стрессовым расстройством, что указывает на серьезность и стойкость негативных последствий, которые испытывают некоторые жертвы преследования. Учитывая, что жертвы преследования часто испытывают ряд травмирующих последствий от неоднократных преследований, преследование является важной проблемой для общества. При этом жертвы преследования могут столкнуться с разными переживаниями. Например, преследование часто состоит из множества действий, которые существенно различаются по частоте и продолжительности. Изучая половозрастные и психологические особенности жертв, авторы установили, что жертвы обычно моложе преследователей (до 29 лет), возраст последних более разнообразен.

В процессе проведения эмпирического исследования виктимизации M. Nobles с соавторами [14] был разработан обширный интернет-опрос студентов колледжа. Обследование состояло из модифицированных версий ранее проверенных шкал, касающихся преследований и виктимизации, а также демографических вопросов. Участников опроса спрашивали об их опыте в текущих или прошлых эпизодах преследования, в которых они были жертвой, а также в эпизодах, в которых они были преследователями. По результатам исследования 27 % респондентов признали, что были жертвами преследований в течение своей жизни. 23,4 % жертв преследования составляли мужчины и 76,2 % – женщины. 79 % жертв преследований были белыми, 6,4 % – негроидной расы, 5,6 % – азиатами и 8,1 % указали свою расу как «другую». 5,8 % респондентов признали, что преследовали их в течение жизни. Полоролевые различия показывают, что многие мужчины (почти четверть выборки) становятся жертвами преследований, но большинство жертв – женщины. Этот вывод подтверждает предыдущие исследования, согласно которым женщины чаще становятся жертвами преследований, чем мужчины. Однако значительное число жертв мужского пола указывает на то, что преследование нельзя рассматривать как



риск только для женщин. 36 % преследователей – мужчины, а 64 % – женщины. Это указывает на то, что мужчины менее склонны преследовать, чем женщины.

Авторы выявили, что более 80 % преследователей были белыми, 8,1 % – негроидной расы, 3,6 % – азиатами и 7,2 % указали свою расу как «другую». 18 % выборки сообщили о виктимизации, при этом 25 % жертв были мужчинами и 75 % – женщинами. Для людей, которые сообщили, что они стали жертвами преследования, частота случаев преследования колебалась от двух до двадцати событий. Среди жертв женщины сообщили лишь о немного более частой виктимизации по сравнению с мужчинами. Женщины совершали меньше действий, связанных с преследованием, чем мужчины. 41,97 % жертв и 54,1 % преследователей сообщают о своем первом опыте преследования в возрасте от 18 до 22 лет. Женщины раньше подвергались виктимизации по сравнению с мужчинами. Результаты по продолжительности показывают, что преследование, по-видимому, является единичным случаем как для жертв, так и для преступников. Большинство лиц, участвовавших в преследовании, сообщили только об одном эпизоде, и большинство также сообщили, что эпизод длился примерно один месяц. Косвенные данные подтверждают представление о преследовании как о ситуационном акте, который имеет тенденцию происходить изолированно от других эпизодов преследования, а не как о деятельности, которая происходит с относительной частотой и длительностью на протяжении всей жизни.

D. Isom Scott [10] отмечает, что виктимизации подвержены как лица женского пола, так и мужского. Исследование показало, как чернокожие, латиноамериканские и белые девушки переживают и реагируют на прямую и косвенную виктимизацию. Результаты дают представление о различных способах, с помощью которых молодые женщины разной расы переживают виктимизацию и эмоционально реагируют на нее. Полученные данные свидетельствуют о значительных различиях в опыте косвенной виктимизации, но не в опыте прямой виктимизации между молодежью разной расы. Более того, опыт виктимизации по-разному влияет на вероятность совершения правонарушений молодыми женщинами в зависимости от их расы или этнической принадлежности. Таким образом, хотя в опыте молодых женщин есть общие черты, это исследование подчеркивает, что существует также много различий. Следовательно, универсальный подход не может разрешить сложности виктимизации.

M. Simmler, M. Stempkowski, N. Markwalder [19] провели исследование виктимизации среди сотрудников полиции. Авторы отмечают, что работа в силовых структурах связана с высоким уровнем риска, и сотрудники полиции часто становятся жертвами при исполнении служебных обязанностей. Однако показатели виктимизации значительно различаются внутри полицейского корпуса и зависят от ряда личных и ситуационных переменных. Это исследование основано на опросе сотрудников полиции в кантоне Санкт-Галлен, Швейцария. Результаты показали, что существенной разницы между мужчинами- и женщинами-офицерами с точки зрения виктимизации не было. При этом офицеры, не имевшие опыта виктимизации в течение трех лет, предшествовавших опросу, демонстрировали значительно более высокие уровни агрессивного поведения, чем их преследуемые коллеги.

По мнению J. Soares с соавторами [20], существуют демографические и социально-экономические характеристики виктимизации, а также особенности психического и физического здоровья у подвергшихся виктимизации мужчин. Авторы отмечают, что виктимные мужчины, по сравнению с не виктимными, моложе, у них более высокий средний уровень образования. Они чаще являются служащими,

более склонны к аддиктивному поведению и чаще сообщают о головных болях, депрессии, напряжении и когнитивных проблемах. А. Ahmed, E. Lång [7] провели исследование, которое показало, что лица с виктимным поведением имеют более высокий уровень безработицы, более низкие заработки и часто оказываются в условиях текучести кадров, что может быть обусловлено наличием психологических травм. Авторы считают, что это может быть связано с негативным восприятием работодателями виктимных служащих, которые ассоциируются у них с низкой производительностью или нестабильной жизненной ситуацией.

Обобщая данные современных зарубежных исследований можно предположить, что понимание виктимности в данном научном пространстве включает в себя взаимодействие жертвы и агрессора, имеющее негативные последствия для физического и психологического здоровья жертвы, ее профессионального становления и социализации в целом.

В отечественной науке виктимность рассматривается как ролевая позиция субъекта, обусловленная психофизиологическими и психологическими особенностями индивида, снижающая уровень психологического здоровья и коррегируемая посредством различных психотерапевтических технологий [2; 3]. Соответственно, на основе теоретического анализа научной литературы можно утверждать, что виктимность представляет собой сложный психологический феномен, зависящий от различных социальных и личностных особенностей индивида, оказывающий негативное влияние на психологическое здоровье субъекта, его профессиональную сферу и возможности самореализации в социуме.

Таким образом, в современной научной литературе представлены различные определения понятия «виктимность», имеющие различную специфику в зарубежных и отечественных источниках. В зарубежной научной литературе виктимность определяется в рамках враждебного и дестабилизирующего поведения как взаимодействие агрессора и жертвы, в основном среди детей и подростков.

Авторы подчеркивают, что существуют полоролевые различия в проявлениях виктимности в подростковом возрасте. Исследование показало, что уровень виктимизации выше среди подростков мужского пола. Ряд зарубежных исследователей занимались изучением проявлений виктимности у взрослых. Исследование показало, что виктимность связана с сужением круга общения. При этом обнаружено, что в большей степени данные взаимосвязи проявляются у лиц женского пола, а также у лиц с выраженными депрессивными симптомами. В отечественной науке виктимность понимается как ролевая позиция индивида, детерминированная психофизиологическими и личностными характеристиками субъекта, которая препятствует психологическому благополучию и успешной самореализации в социуме. Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные эмпирические данные могут быть использованы для оптимизации процесса психологического сопровождения лиц, склонных к виктимному поведению, с учетом их половозрастных особенностей.

Список литературы

1. Андронникова О. О., Ветерок Е. В. Гендерные характеристики виктимного поведения как результат нарушения социального развития [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 3-1 (57). С. 111–113. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28825795> (дата обращения: 15.04.2021).



2. Андронникова О. О., Ветерок Е. В. Психологическое благополучие и здоровье как актуальная потребность современного человека в рамках девиктимизации [Электронный ресурс] // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 1 (65). С. 72–76. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-i-zdorovie-kak-aktualnaya-potrebnost-sovremennogo-cheloveka-v-ramkah-deviktimizatsii> (дата обращения: 15.04.2021).

3. Ветерок Е. В., Перевозкина Ю. М., Андронникова О. О. Рольевые виктимные характеристики мужчин и женщин с разным профилем функциональной асимметрии мозга [Электронный ресурс] // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 5 (33). С. 88–101. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rolevye-viktimnye-harakteristiki-muzhchin-i-zhenschin-s-raznym-profilem-funktsionalnoy-asimmetrii-mozga> (дата обращения: 12.04.2021).

4. Стреленко А. А. Детско-подростковая виктимность как социально-психологическое явление [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 5 (42). С. 222–224. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detsko-podrostkovaya-viktimnost-kak-sotsialno-psihologicheskoe-yavlenie> (дата обращения: 12.04.2021).

5. Фоминых Е. С. Психологические механизмы виктимности [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014. № 5. С. 116–120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21577624> (дата обращения: 15.04.2021).

6. Яковлева М. Г. Возраст как предпосылка виктимизации человека [Электронный ресурс] // Виктимология. 2016. № 2 (8). С. 22–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrast-kak-predposylka-viktimizatsii-cheloveka> (дата обращения: 15.04.2021).

7. Ahmed A. M., Lång E. Victimized Twice: A Field Experiment on the Employability of Victims // Victims & Offenders. 2019. Vol. 14, Issue 7. P. 859–874. DOI: <https://doi.org/10.1080/15564886.2019.1641449>

8. Ellonen N., Salmi V. Poly-Victimization as a Life Condition: Correlates of Poly-Victimization among Finnish Children // Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention. 2011. Vol. 12, Issue 1. P. 20–44. DOI: <https://doi.org/10.1080/14043858.2011.561621>

9. Homer E. M., Fisher B. W., Mowen T. J. Examining the Moderating Role of Social Bonds in the Relationship between School Victimization and Educational Attainment // Victims & Offenders. 2020. Vol. 15, Issue 5. P. 663–683. DOI: <https://doi.org/10.1080/15564886.2020.1771494>

10. Isom Scott D. A. Disentangling the Impact of Female Victimization Across Racial and Ethnic Lines // Victims & Offenders. 2018. Vol. 13, Issue 5. P. 711–737. DOI: <https://doi.org/10.1080/15564886.2018.1468369>

11. Kulig T. C., Pratt T. C., Cullen F. T. [etc.] Explaining Bullying Victimization: Assessing the Generality of the Low Self-Control/Risky Lifestyle Model // Victims & Offenders. 2017. Vol. 12, Issue 6. P. 891–912. DOI: <https://doi.org/10.1080/15564886.2017.1307297>

12. Lester L., Cross D., Dooley J. [etc.] Developmental trajectories of adolescent victimization: Predictors and outcomes // Social Influence. 2013. Vol. 8, Issue 2-3. P. 107–130. DOI: <https://doi.org/10.1080/15534510.2012.734526>

13. Moore S., Maclean R. Victimization, friendship and resilience: crossing the land in-between // Pastoral Care in Education. 2012. Vol. 30, Issue 2. P. 147–163. DOI: <https://doi.org/10.1080/02643944.2012.679956>

14. Nobles M. R., Fox K. A., Piquero N. [etc.] Career Dimensions of Stalking Victimization and Perpetration // Justice Quarterly. 2009. Vol. 26, Issue 3. P. 476–503. DOI: <https://doi.org/10.1080/07418820802427833>

15. Odenbring Y., Johansson T., Lunneblad J. [etc.] Youth victimisation, school and family support: schools' strategies to handle abused children // Education Inquiry. 2015. Vol. 6, Issue 2. DOI: <https://doi.org/10.3402/edui.v6.26417>



16. *Papafratzeskakou E., Kim J., Longo G. S. [etc.] Peer Victimization and Depressive Symptoms: Role of Peers and Parent–Child Relationship // Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma. 2011. Vol. 20, Issue 7. P. 784–799. DOI: <https://doi.org/10.1080/10926771.2011.608220>*

17. *Pegolo de Albuquerque P., Cavalcanti de Albuquerque Williams L. Predictor Variables of PTSD Symptoms in School Victimization: A Retrospective Study with College Students // Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma. 2015. Vol. 24, Issue 10. P. 1067–1085. DOI: <https://doi.org/10.1080/10926771.2015.1079281>*

18. *Pinto-Cortez C., Pereda N., Álvarez-Lister M. S. Child Victimization and Poly-Victimization in a Community Sample of Adolescents in Northern Chile // Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma. 2018. Vol. 27, Issue 9. P. 983–1002. DOI: <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1410748>*

19. *Simmler M., Stempkowski M., Markwalder N. Punitive attitudes and victimization among police officers in Switzerland: an empirical exploration // Police Practice and Research. 2021. Vol. 22, Issue 2. P. 1191–1208. DOI: <https://doi.org/10.1080/15614263.2019.1697264>*

20. *Soares J. J. F., Macassa G., Miranda J. [etc.] Health among lifetime victimized men // International Journal of Circumpolar Health. 2007. Vol. 66, Issue 4. P. 351–364. DOI: <https://doi.org/10.3402/ijch.v66i4.18278>*

21. *Wallace L. N., Ménard K. S. Friendships Lost: The Social Consequences of Violent Victimization // Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma. 2017. Vol. 26, Issue 2. P. 116–136. DOI: <https://doi.org/10.1080/10926771.2016.1250852>*

Дата поступления статьи: 01.05.2021



Ермолова Екатерина Олеговна

*кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, shatka05@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-1636-1527*

Образова Юлия Олеговна

*студент факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,
humanbeing020202@gmail.com*

Булавина Екатерина Олеговна

*студент факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,
bulavina200071@gmail.com*

СТРЕСС ВО ВРЕМЯ БЕРЕМЕННОСТИ МАТЕРИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА РАЗВИТИЯ НАРУШЕНИЙ ПЛОДА

Аннотация. Основа физического и психического здоровья человека закладывается в период пренатального филогенеза и онтогенеза. В последние десятилетия все больше внимания ученых уделяется рассмотрению факторов, влияющих на созревание и развитие плода, однако количество таких исследований нельзя назвать исчерпывающим. Также отсутствуют систематизированные данные об эпигенетических механизмах, влияющих на дезонтогенез развития. В статье рассматривается проблема влияния стресса на созревание, развитие и вынашивание плода как одного из ключевых механизмов, запускающих дезадаптацию организма. Представлен обзор зарубежных и отечественных исследований по данной проблеме. Выделены стресс-факторы, вызывающие возникновение нарушений в развитии плода и в дальнейшем ребенка. Содержательно раскрыты такие понятия, как «стресс», «адаптационный синдром» и «адаптация к беременности». В работе делается вывод о том, что психоэмоциональное состояние матери во время беременности является ключевой ситуацией развития плода, а материнский стресс оказывает тератогенное воздействие.

Ключевые слова: развитие, беременность, плод, стресс, перинатальный период, тератогенные факторы.



Ermolova Ekaterina Olegovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, shamka05@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-1636-1527

Obrazova Yulija Olegovna,

Student Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, humanbeing020202@gmail.com

Bulavina Ekaterina Olegovna

Student Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, bulavina200071@gmail.com

STRESS DURING MOTHER'S PREGNANCY AS A DETERMINANT OF DEVELOPMENT OF FETAL DISEASES

Abstract. The basis of a person's physical and mental health is undoubtedly laid during the period of prenatal phylogenesis and ontogenesis. In recent decades, more and more attention of scientists is paid to the consideration of factors affecting the maturation and development of the fetus, but the number of such studies cannot be called exhaustive. In addition, the problem of the study is due to the lack of systematized data on epigenetic mechanisms that affect developmental desontogenesis. The article deals with the problem of the influence of stress on the maturation, development and bearing of the fetus, as one of the key mechanisms that trigger the maladjustment of the body. An overview of foreign and domestic studies on this issue is presented. Highlighted stress factors that cause the occurrence of disorders in the development of the fetus and in the future of the child. Such concepts as "stress", "adaptation syndrome" and "adaptation to pregnancy" are disclosed in a meaningful way. The paper concludes that the psychoemotional state of the mother during pregnancy is a key situation in the development of the fetus, and maternal stress is a teratogenic effect.

Keywords: evolution development, pregnancy, fetus, stress, perinatal period, teratogenic factors.

В XX–XXI вв. большое внимание уделяется влиянию психоэмоционального состояния женщины на репродуктивную функцию, а также на развитие и вынашивание плода. Перинатальная психология стала активно изучать развитие ребенка в контексте системы «мать – ребенок». Как отмечают Ж. Г. Артемьева и М. С. Поздеева, основа здоровья «...закладывается в период пренатального филогенеза и онтогенеза» [3, с. 546]. Согласно статистике наблюдается рост самопроизвольных выкидышей, а также увеличение числа «...преждевременных родов, в силу чего дети появляются на свет крайне недоношенными», с массой тела менее 1500 г [2, с. 105]. Кроме того, по данным ВОЗ каждый двадцатый ребенок имеет те или иные нарушения развития, требующие проведения специальных медицинских мероприятий [6].

Безусловно, одним из значимых событий в жизни женщины является беременность, которая предопределяет дальнейшее взаимодействие ребенка с матерью. Так, специфика эмоционального и психологического состояния во время вынашивания ребенка формирует особенности их отношений в будущем, а также может стать причиной дисфункций как физического, так и психологического здоровья будущего



ребенка. В. Е. Купченко отмечает, что необходимо уделять внимание психопрофилактической и коррекционной работе с женщиной в период беременности, которая помогает «...предупредить множество возможных проблем взаимоотношений матери с ребенком, эмоциональных и поведенческих нарушений формирующейся личности» [11, с. 30].

Перинатальный период начинается с 28-й недели беременности, включает период родов и заканчивается через 7 полных дней жизни новорожденного [8]. Этот период является чрезвычайно важным для развития человека, поскольку заканчивается внутриутробное развитие плода, а во время родов на плод начинают действовать дополнительные факторы.

Н. Д. Творогова и К. В. Кулешова рассматривают беременность как два кризиса [20]. С одной стороны, это нормальный кризис, который встречается у большинства женщин. Во время этого кризиса действуют те закономерности, которые являются главенствующими в процессе перестройки личности беременной женщины (в этом плане они схожи с закономерностями психического развития человека). Перестройка заключается как в обретении новых знаний, умений и навыков, так и в появлении качественных изменений черт и структуры личности.

С другой стороны, беременность можно рассмотреть как развивающий кризис, который:

- 1) формирует идентичность женщины;
- 2) меняет иерархию мотивов, ценностную и мировоззренческую ориентацию;
- 3) подготавливает женщину к новой социальной роли;
- 4) включает женщину в диadu «мать – дитя» [20].

Учитывая многие трудности с адаптацией, с осознанием и принятием новой социальной роли и т. д., стоит отметить, что существует связь между психосоциальным опытом женщины и возникновением осложнений во время родов, к которым относятся недоношенность, низкий вес при рождении, низкий статус по шкале Апгар и т. д.

В целом в настоящее время информация о переживаниях женщин в период беременности ограничена. Это обусловлено в первую очередь тем, что проведение ретроспективных исследований на беременных женщинах осложняется ситуацией (многие воспоминания о переживании стресса могут искажаться со временем, особенно в случае каких-либо осложнений во время беременности или родов). Другими словами, женщины, пережившие осложнения, могут преувеличивать количество перенесенного стресса в попытке найти объяснение своим переживаниям [24].

Таким образом, возникающие дополнительные сложности могут усилить внутренний конфликт беременной женщины, обострить переживание кризиса, «вызвать состояние острой эмоциональной напряженности» [7, с. 226]. Это обуславливает необходимость не только в поддержке близких людей и семьи, но и в комплексном психологическом сопровождении в течение всего периода беременности.

Ситуацию переживания беременности также усложняет воздействие тератогенных факторов. Тератогенными называются те факторы, которые вызывают аномальное развитие плода. Тератогенез – это процесс возникновения отклонений и пороков развития плода под влиянием тератогенных факторов (к ним относятся, например, воздействие радиации, химические вещества, лекарственные средства, различные инфекции) [22]. Среди повреждающих факторов также можно выделить физические воздействия окружающей среды, соматические патологии, болезни и вредные привычки матери, патологии плацентарного кровообращения и родовые травмы.



Воздействие тератогенных факторов может проявляться в виде анатомических дефектов, генных и цитогенетических нарушений.

Результаты исследования Л. А. Zakharova показывают, что «иммунологический стресс», вызванный вирусной или бактериальной инфекцией, нездоровое питание и поведение матери во время беременности и лактации являются значительными факторами риска для развивающегося плода [30]. Так, мозг является ключевой мишенью для этих факторов. Непрерывный эффект стрессовых стимулов в критические периоды развития мозга вызывает гиперактивность и повышенную реакцию гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы. Это может увеличить риск развития психоневрологических, метаболических, иммунологических и поведенческих расстройств и подавления размножения у будущего ребенка. Однако особо подчеркивается, что пластичность физиологических систем помогает развивающемуся организму адаптироваться к меняющейся окружающей среде.

Таким образом, тератогенное влияние – это влияние, приводящее к возникновению пороков и патологий развития у плода, который ранее развивался в норме [22]. Негативное воздействие на течение беременности оказывают не только прямые тератогенные факторы, но и переживание стресса [23–30].

Так, в Советском энциклопедическом словаре «стресс» определяется как особое состояние напряжения, которое может испытывать как животное, так и человек под влиянием стрессовых факторов, а адаптационный синдром (общий адаптационный синдром) – как ответная реакция на стресс у человека или животного, которая проявляется в виде совокупности защитных реакций [19].

Понятие «стресс» стало общеизвестным во второй половине XX в. после публикации результатов исследований канадского врача-эндокринолога Ганса Селье. В его концепции стресс понимался как «неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование» [12, с. 206]. Кроме того, Г. Селье обратил внимание на психологические стрессы и разделил их на дистрессоры и эустрессоры [5]. Дистрессоры могут быть патогенными (превышают адаптивные возможности организма и действуют негативно) или мобилизующими (вызывают оптимальный уровень реакции, используют резервы организма, действуют позитивно). Эустрессоры оказывают влияние на те же системы организма, но при этом могут сопровождаться положительными эмоциями. Несмотря на значимость исследований Г. Селье, в настоящее время более характерной является тенденция рассматривать стресс как особое состояние, связанное с другими эмоциональными состояниями (с аффектами, чувствами, тревожностью и др.).

В работах советского психолога С. Л. Рубинштейна [15–17] доказывается, что любой фактор не определяет однозначно динамику психологических явлений. Это зависит от множества сторонних условий, к которым относятся тип темперамента, мотивация, способности, физическое состояние и т. д. Поэтому одна и та же ситуация может действовать на людей по-разному и стать причиной формирования различных психических состояний.

Резюмируя, можно сказать, что под стрессом мы понимаем такое состояние человека, которое возникает в ответ на воздействие неблагоприятных факторов. Проблема психологического стресса приобретает актуальность также в акушерстве и перинатальной психологии, так как беременные женщины уязвимы к различным воздействиям и факторам в период беременности.

В связи с этим становится все более распространенным термин «адаптация к беременности». Он включает в себя, с одной стороны, адаптацию к беременности как



физиологическому и психосоматическому состоянию, а с другой – принятие новой социальной роли и формирование материнской позиции, а также принятие ребенка и всех связанных с его появлением изменений [18].

Беременность меняет условия жизни материнского организма. Этот физиологический процесс затрагивает и нервную систему, из-за чего беременные женщины становятся более чувствительными и ранимыми. И. В. Добряков использует понятие «тип психологического компонента гестационной доминанты», который представляет собой «совокупность механизмов психической саморегуляции, включающихся у беременной и обуславливающих особенности ее эмоционально-волевой сферы, поведенческие стереотипы» [9, с. 35]. Он также направлен на сохранение гестации и создание условий для развития будущего ребенка.

Важно отметить, что даже в процессе развития желанной, запланированной и осмысленной беременности могут возникнуть многие негативные изменения в эмоциональной сфере. По результатам исследования Sanjay Kumar Nayak, почти 20 % женщин страдают от эмоциональных проблем или тревоги во время беременности и в послеродовой период, причем женщины с предыдущим анамнезом психических проблем подвергаются повышенному риску [27].

Большую проблему представляет и то, как сильный или длительный стресс влияет на организм беременной женщины. В этом случае под угрозой находится не только психоэмоциональное состояние самой женщины, но и внутриутробное развитие плода. Этот период особенно важен, ведь в нем происходят такие процессы, как формирование органов и систем организма, частей тела и головного и спинного мозга, дифференцировка тканей и т. д.

Воздействие во время беременности тревоги, депрессии и стресса связано с целым рядом физических (например, врожденные пороки развития, низкий вес при рождении), когнитивных, эмоциональных и поведенческих проблем [25].

Можно выделить основные последствия переживания стресса во время беременности на развитие и вынашивание плода.

1. Под влиянием стрессовых ситуаций страдает маточно-плацентарный кровоток, в результате выброса в кровь катехоламинов, которые являются медиаторами гормонов стресса (адреналина и норадреналина) и вызывают спазм сосудов плаценты, в результате чего плод находится в постоянных условиях дефицита питательных веществ и кислорода, что вызывает гипоксию и гиперактивацию гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой оси. Также О. О. Полякова и Я. В. Ушакова отмечают, что среди новорожденных, чьи матери пережили стресс, чаще встречается раннее родоразрешение, малый вес при рождении и задержки внутриутробного развития, которые впоследствии проявляются в задержках психического и речевого развития [14].

2. Хронические переживания стресса матерью приводят к постоянно повышенному уровню катехоламинов в крови, что является предпосылкой увеличения потребления пищи в онтогенезе и формирования реакции «заедания стресса». Плод же начинает воспринимать такой гормональный фон как норму, адаптируясь к нему. В будущем такой ребенок может бессознательно стремиться к стрессовым ситуациям, выступает инициатором конфликтов, демонстрирует агрессию по отношению к окружающим. Кроме того, О. О. Полякова и Я. В. Ушакова подчеркивают, что взрослые люди, прошедшие период внутриутробного развития в условиях постоянного стресса матери, склонны к экстремальным видам развлечений [14].

3. Плод достаточно уязвим к стрессам, особенно на восьмой неделе, а также во втором триместре на шестнадцатой и восемнадцатой неделях. Так, травмирующие



факторы могут привести к угрозе прерывания беременности, замершей беременности, вследствие чего плод перестает развиваться в утробе матери. И. А. Агаркова выделяет несколько причин развития данной патологии: «злоупотребление алкоголем, инфекционные заболевания, гормональный дисбаланс, поднятие тяжестей, предыдущие аборт» [1, с. 83]. Однако М. Н. Котлярова подчеркивает, что в отдельных случаях медики могут объяснить причину неразвивающейся беременности эмоциональным истощением и нервными срывами [10].

4. Особое внимание уделяется негативному влиянию стресса на развитие нервной системы плода. Специалисты утверждают: если беременная женщина испытала негативное психологическое воздействие, то в дальнейшем увеличивается риск того, что ребенок может страдать гиперактивностью [21]. Также в зарубежных исследованиях показано, что психологический стресс матери выступает фактором риска нарушений нервного развития ребенка, таких как синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), расстройства аутистического спектра (РАС), расстройства шизофренического спектра, асоциальное поведение, когнитивные нарушения [23; 26].

5. Стресс оказывает влияние на развитие заболеваний у плода. Чрезмерный выброс кортизола в кровь плода приводит к нарушению структуры печени, а также поджелудочной железы плода, что впоследствии прогнозирует развитие у детей диабета 2-го типа, ожирения и гипертензии. Так, в утробе плод может страдать от «...гипоксии, а после рождения подвержен аллергическим и астматическим реакциям» [21, с. 437]. Также гипоксия плода пагубно влияет в последнем триместре на миелинизацию нервных волокон в корковых структурах мозга. Недостаток кислорода приводит к задержке формирования миелиновых оболочек, что в последующем сказывается на развитии высших психических функциях.

6. Дети матерей, которые испытывали домашнее насилие во время вынашивания ребенка (домашний стресс), показали более низкое интеллектуальное развитие, чем сверстники, которые пережили период внутриутробного развития в гармоничных условиях. Наблюдения за детьми, которые «...были жертвами сильного нервного потрясения матери, перенесенного в период внутриутробного развития» [20, с. 858], показали, что они проявляли признаки тревожности, дефицита внимания, задержки развития психомоторных функций.

Таким образом, стрессовые ситуации разной интенсивности могут оказать доминирующее влияние как на психологическое, так и физическое здоровье плода, а в дальнейшем и ребенка. Показательным будет исследование, которое проводилось под руководством Кэтрин Лимперопулос при Национальном детском университете в Вашингтоне. Данный эксперимент состоял из выборки 50 беременных женщин, средний возраст которых варьировался в пределах 33 лет [4]. Во время работы производился анализ состояния мозга плода каждой участницы с помощью аппарата МРТ, а также изучался уровень тревоги женщин с использованием шкалы Спилбергера. В результате проведенного исследования К. Лимперопулос пришла к выводу, что у детей матерей с высоким уровнем тревоги ослаблены связи между теми областями мозга, которые связаны с контролем поведения и эмоций [4]. В последующем у детей могут быть нарушения координации движений, появляться симптомы повышенной реактивности и задержки речевого аппарата. Также исследование показало, что нервное потрясение и переживание нарушает физиологические процессы в мозге ребенка и формирование участков гиппокампа – участка мозга, который отвечает за обучение и связан с формированием эмоций [4].



Особое внимание хотелось бы уделить открытию американских исследователей. Они выявили, что женщины, которые испытывали стресс, реже рожают детей мужского пола. Так, ученые сформулировали гипотезу: «Мальчики более уязвимы к неблагоприятным условиям в утробе матери» [13]. Американские исследователи убеждены в том, что материнский пренатальный стресс влияет на развитие физических патологий и исходы родов, включая соотношение родившихся детей мужского и женского пола [29]. Однако обобщение результатов публикаций привело специалистов к выводу, что существует ограниченное понимание того, какие виды стресса имеют значение для определенного пола [29]. Анализ амбулаторных дневников и медицинских данных, собранных на ранних стадиях беременности 187 женщин, позволил сформировать 3 профиля материнского пренатального стресса, которые были связаны с полом при рождении, исходами родов и нейроразвития плода. Так, исследования показали повышенную адаптацию плода женского пола к измененным пренатальным условиям окружающей среды, а плоды мужского пола показали высокий уровень восприимчивости к стрессу [29].

Аналог такого исследования проводился и в России, его участницами стали 187 здоровых беременных женщин в возрасте от 18 до 45 лет [29]. Обследование с помощью МРТ, анкетирование и анализ продуктов деятельности (дневников) показали, что беременные женщины, которые стали жертвами разного вида стресса, реже рожают мальчиков. Специалисты объясняют эту закономерность следующим образом. Пол ребенка определяется в момент слияния сперматозоида с яйцеклеткой. Однако с момента зачатия развитие плода зависит как от внутренних, так и от внешних факторов. Моменты переживания будущей матерью сильного стресса приводят к увеличению вероятности выкидыша эмбриона мужского пола.

Итак, стоит отметить, что во время переживания стресса надпочечники матери начинают вырабатывать и выбрасывать в кровь стрессовые гормоны, которые необходимы организму в критический момент. Поскольку плод достаточно уязвим и плохо защищен, то многие гормоны стресса преодолевают плацентарный барьер и оказывают тератогенное воздействие на него. Воздействие избыточного материнского кортизола на плод может привести к нарушению развития мозга в результате нейротоксичности [28]. Другим условием риска является повышенное содержание гормонов стресса в плаценте, что нарушает маточно-плацентарный кровоток, приводит к фетоплацентарной недостаточности и сказывается на внутриутробной гипоксии плода [13].

Таким образом, стресс матери оказывает негативное влияние, прежде всего, на течение беременности, а затем на процесс родов и развитие ребенка. Влияние различных дополнительных стрессогенных факторов нарушает естественные процессы психологической адаптации беременной женщины и негативно влияет на гестационный процесс. Поэтому мы приходим к выводу, что проблема психоэмоционального состояния женщины во время беременности и его влияния на плод не теряет своей актуальности и имеет теоретическую и практическую значимость в современной психологии.

Список литературы

1. *Агаркова И. А.* Неразвивающаяся беременность: оценка факторов риска и прогнозирование (обзор) [Электронный ресурс] // Медицинский альманах. 2010. № 4. С. 82–88. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nerazvivayuschayasya-beremennost-otsenka-faktorov-riska-i-prognozirovanie-obzor> (дата обращения: 26.04.2021).



2. Анисимова Н. В., Хрянин А. В. К вопросу изучения причин ранней эмбриональной смертности у человека [Электронный ресурс] // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. 2008. № 14. С. 105–108. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-izucheniya-prichin-ranney-embrionalnoy-smertnosti-u-cheloveka> (дата обращения: 25.04.2021).

3. Артемьева Ж. Г., Поздеева М. С. Влияние условий перинатального периода на развитие ребенка [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2017. № 15 (149). С. 546–548. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29042156> (дата обращения: 25.04.2021).

4. Ахметишина Д. Р., Валеева Г. Р., Колоннезе М., Хазипов Р. Н. Активность мозга на эмбриональных этапах развития [Электронный ресурс] // Ученые записки Казанского университета. Серия: Естественные науки. 2015. Т. 157, № 2. С. 5–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24035854> (дата обращения: 26.04.2021).

5. Воробейчик Я. Н. Руководство по аутопсихотерапии (история, теория, практика). Одесса: Альянс-Юг, 2004. 360 с.

6. Выговская Л. Е., Шулаев А. В., Закиров И. К. Медико-статистический анализ влияния неблагоприятных факторов перинатального периода на рождение недоношенных детей [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2011. № 9-2. С. 223–227. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16524919> (дата обращения: 26.04.2021).

7. Грандильевская И. В. Комплексная программа психологического сопровождения беременных [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 4. С. 226–230. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnaya-programma-psihologicheskogo-soprovozhdeniya-beremennyh> (дата обращения: 26.04.2021).

8. Демидова Т. В. Сестринский уход за недоношенным новорожденным: учебное пособие. Иркутск: Изд-во ИГМУ, 2013. 52 с.

9. Добряков И. В. Семейные факторы, влияющие на формирование различных типов психологического компонента гестационной доминанты [Электронный ресурс] // Российский психиатрический журнал. 2011. № 2. С. 35–40. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynye-factory-vliayuschie-na-formirovanie-razlichnyh-tipov-psihologicheskogo-komponenta-gestatsionnoy-dominanty> (дата обращения: 26.04.2021).

10. Котлярова М. Н. Изучение влияния социальных отношений беременных женщин на характер протекания беременности [Электронный ресурс] // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2014. № 3 (6). С. 36–58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-vliyaniya-sotsialnyh-otnosheniy-beremennyh-zhenschin-na-harakter-protekaniya-beremennosti> (дата обращения: 27.04.2021).

11. Купченко В. Е. Психология беременности: основные направления исследования [Электронный ресурс] // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2007. № 1. С. 30–34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-beremennosti-osnovnye-napravleniya-issledovaniya> (дата обращения: 26.04.2021).

12. Маркель А. Л. Стресс и эволюция [Электронный ресурс] // Информационный вестник ВОГиС. 2008. Т. 12, № 1-2. С. 206–215. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12515817> (дата обращения: 25.04.2021).

13. Оганов Р. Г., Погосова Г. В. Стресс: что мы знаем сегодня об этом факторе риска? [Электронный ресурс] // Рациональная фармакотерапия в кардиологии. 2007. Т. 3, № 3. С. 60–67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-cto-my-znaem-segodnya-ob-etom-faktore-riska> (дата обращения: 26.04.2021).

14. Полякова О. О., Ушакова Я. В. Влияние стресса на психологические особенности беременных женщин [Электронный ресурс] // Огарёв-Online. 2014. № 1 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-stressa-na-psihologicheskie-osobennosti-beremennyh-zhenschin> (дата обращения: 26.04.2021).

15. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1957. 327 с.

16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2010. 705 с.



17. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
18. Серебрякова А. А. Адаптация к беременности и материнству женщин, обучающихся в высших учебных заведениях [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 9. С. 260–262. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-k-beremennosti-i-materinstvu-zhenschin-obuchayuschih-sya-v-vysshih-uchebnyh-zavedeniya> (дата обращения: 26.04.2021).
19. Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1989. 1633 с.
20. Творогова Н. Д., Кулешова К. В. Беременность как период психологической трансформации [Электронный ресурс] // РМЖ. Мать и дитя. 2015. Т. 23, № 14. С. 857–860. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/beremennost-kak-period-psihologicheskoy-transformatsii-1> (дата обращения: 26.04.2021).
21. Ульянич А. Л., Бохан Т. Г., Лецинская С. Б. [и др.] Особенности внутренней картины беременности у женщин с соматическими осложнениями с угрозой прерывания беременности [Электронный ресурс] // Вестник Кемеровского государственного университета. 2019. Т. 21, № 2 (78). С. 435–450. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vnutrenney-kartiny-beremennosti-u-zhenschin-s-somaticheskimi-oslozhneniyami-s-ugrozoj-preryvaniya-beremennosti> (дата обращения: 26.04.2021).
22. Шеп С. А. Тератогенное воздействие лекарственных средств на организм будущего ребенка на этапе внутриутробного развития [Электронный ресурс] // Педиатрическая фармакология. 2011. Т. 8, № 6. С. 57–60. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teratogennoe-vozdeystvie-lekarstvennyh-sredstv-na-organizm-budushchego-rebenka-na-etape-vnutriutrobnogo-razvitiya> (дата обращения: 26.04.2021).
23. Abdoli A., Falahi Sh., Kenarkooi A., Shams M. The COVID-19 pandemic, psychological stress during pregnancy, and risk of neurodevelopmental disorders in offspring: a neglected consequence // Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology. 2020. Vol. 41, Issue 3. P. 247–248. DOI: <https://doi.org/10.1080/0167482X.2020.1761321>
24. Da Costa D., Larouche J., Dritsa M., Brender W. Variations in stress levels over the course of pregnancy: Factors associated with elevated hassles, state anxiety and pregnancy-specific stress // Journal of Psychosomatic Research. 1999. Vol. 47. P. 609–621.
25. Glover V., Barlow J. Psychological adversity in pregnancy: what works to improve outcomes? // Journal Children's Services. 2014. Vol. 9, Issue 2. P. 96–108. DOI: <https://doi.org/10.1108/JCS-01-2014-0003>
26. Glover V. The Effects of Prenatal Stress on Child Behavioural and Cognitive Outcomes Start at the Beginning [Электронный ресурс] // Encyclopedia on Early Childhood Development. URL: <https://www.child-encyclopedia.com/stress-and-pregnancy-prenatal-and-perinatal/according-experts/effects-prenatal-stress-child> (дата обращения: 25.04.2021).
27. Nayak S. K., Poddar R., Jahan M. Psychological Problems during Advance Stage of Pregnancy [Электронный ресурс] // The International Journal of Indian Psychology. 2015. Vol. 2. Issue 2. URL: <http://oaji.net/articles/2015/1170-1421476192.pdf> (дата обращения: 25.04.2021).
28. Nath A., Murthy G. V. S., Babu G. R. [etc.] Effect of prenatal exposure to maternal cortisol and psychological distress on infant development in Bengaluru, southern India: a prospective cohort study // BMC Psychiatry. 2017. № 17. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1424-x>
29. Walsh K., McCormack C. A. Webster R. [etc.] Maternal prenatal stress phenotypes associate with fetal neurodevelopment and birth outcomes // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2019. № 116 (48). DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1905890116>
30. Zakharova L. A. Perinatal stress in brain programming and pathogenesis of psychoneurological disorders // Biology Bulletin. 2015. Vol. 42. № 1. P. 12–20. DOI: <https://doi.org/10.7868/S0002332915010130>

Дата поступления статьи: 14.05.2021



Петровская Татьяна Юрьевна

*старший преподаватель кафедры социальной психологии и виктимологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, element_t@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-6243-9487*

Перевозкина Юлия Михайловна

*доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической
и специальной психологии, Новосибирский государственный
педагогический университет, Новосибирск, Россия, per@bk.ru
ORCID ID: 0000-0003-4201-3988*

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВАХ ПСИХОЛОГОВ КАК ДЕТЕРМИНАНТАХ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы профессиональной пригодности психологов. Обоснована актуальность проблемы в современной России. В ходе исследования рассмотрена проблема многогранности толкования профессионально важных качеств в отечественной и зарубежной психологической науке. Представлен теоретический анализ подходов к пониманию профессионально важных качеств специалистов-психологов. На основе проведенного теоретического анализа сделаны выводы о роли профессионально важных качеств в успешности осуществления профессиональной деятельности психолога. Таким образом, установлено, что разработанность проблематики профессионально важных качеств психологов требует дальнейшего научного прояснения в аспектах однозначности их перечня, структуризации и комплексирования, динамики развития и становления.

Ключевые слова: профессионально важные качества, профессиональная деятельность, профессия, психолог, деятельность.

Petrovskaya Tatyana Yuryevna

*Senior Lecturer of the Department of Social Psychology and Victimology,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, element_t@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-6243-9487*

Perevozkina Yuliya Michaylovna

*Psy. D. (professional doctoral degree), Associate Professor, Head of the Department
of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, per@bk.ru ORCID ID: 0000-0003-4201-3988*

TO THE QUESTION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF PSYCHOLOGISTS AS DETERMINANTS OF PROFESSIONAL ACTIVITY SUCCESS

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of professional suitability of psychologists. The urgency of the problem in modern Russia has been substantiated. In the course of the study, the problem of the multifaceted interpretation of professionally important qualities in domestic and foreign psychological science is considered. A theoretical analysis of approaches to understanding the professionally important qualities of psychologists is



presented. On the basis of the performed theoretical analysis, conclusions were drawn about the role of professionally important qualities in the success of the professional activity of a psychologist. Thus, it has been established that the elaboration of the problematics of professionally important qualities of psychologists requires further scientific clarification in the aspects of the uniqueness of their list, structuring and integration, the dynamics of development and formation.

Keywords: professionally important qualities, professional activity, profession, psychologist, activity.

На современном рынке труда очевидна востребованность в эффективных профессионалах и на уровне государственного управления. Это выражается во все более крутом развороте системы образования на профессиональные стандарты и анализ требований, предъявляемых к профессиональным компетенциям специалистов [6; 7]. Однако подготовка будущих специалистов и выстраивание их карьеры происходит в ситуации высокой степени изменчивости и неопределенности вследствие значительной подвижности области социального обслуживания, на которую ориентировано большинство человекоцентрированных профессий, в том числе профессия психолога. В связи с тем, что в данной сфере практической деятельности инструментом профессиональной деятельности выступает сама личность специалиста, безусловно, требуется устремление научной мысли к анализу особенностей процесса ее личностно-профессионального самоопределения, а также условий, оказывающих на такой процесс влияние.

Актуальность исследования роли профессионально важных качеств студентов-психологов в профессиональной самореализации определяется несколькими факторами. Несмотря на то что ежегодно вузы выпускают значительное число специалистов в области психологии, специфика современного рынка труда характеризуется нехваткой квалифицированных психологов в различных сферах жизнедеятельности общества. При этом о полной готовности к выполнению профессиональной деятельности выпускниками психологических факультетов заявлять не всегда приходится. Одной из причин этого выступает низкий уровень мотивации получения именно психологического образования в связи с приоритетностью самого факта наличия высшего образования, а не его профиля или неумение применять полученные знания, умения и навыки в деятельности из-за недостатка практического освоения компетенций в период обучения. То есть наблюдается демотивация на фоне низкого престижа профессии. Не последнюю роль играет присутствие личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности [14]. Ряд кандидатских и докторских диссертационных исследований последних лет по проблемам изучения личностных качеств, важных в профессиональной деятельности психолога с точки зрения успешности и эффективности такой деятельности, является прямым доказательством необходимости научного анализа данной проблемы [1–4]. Обзор проведенных и опубликованных результатов исследований показывает, что наблюдается фрагментарность установленного знания, обусловленная исследованиями профессиональной деятельности психолога в различных сферах: социального обслуживания, управления, образования и науки, здравоохранения. Указанное создает необходимость изучать назревшую проблемную ситуацию в поле теоретических и практических исследований.

Для определения успешности, эффективности, результативности, как и любых других характеристик профессиональной деятельности, первоначально необходимо



определить доступные современной науке уровни анализа профессиональной деятельности. Сторонники системогенетического подхода указывают на возможность выделения двух уровней анализа профессиональной деятельности: операционально-деятельностный и субъектно-деятельностный [9–11]. Первый уровень анализа связан с изучением структурных и процессуальных составляющих деятельности: мотивы, информация, цели, планы, самоконтроль, а также мотивация, целеполагание, прогнозирование и т. д. В контексте нашего исследования представляет интерес второй уровень анализа, на котором изучаются качества индивида, влияющие на эффективность осуществления деятельности. Как раз эти качества являются детерминирующими деятельность и относятся к группе субъективных детерминант, а в современном категориальном аппарате отечественной науки определяются профессионально важными [8; 21].

Понятие профессионально важных качеств (ПВК) в научную терминологию в России ввел В. Д. Шадриков, понимая под ПВК индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности. Автор установил, что успешность деятельности связана с уровнем развития ПВК, т. е. необходимо достичь определенного уровня развития ПВК для успешности и эффективности деятельности [27]. В дальнейшем развитии психологической науки в нашей стране понятие ПВК прочно вошло в категориальный аппарат психологии благодаря работам В. С. Мерлина, Е. С. Климова, В. А. Бодрова, К. К. Платонова, Б. Ф. Ломова, А. А. Крылова, В. Н. Дружинина, А. В. Карпова и др. [8; 11]. Однако до сих пор в науке нет единого подхода к пониманию ПВК личности. Обобщая различные научные взгляды, можно сказать, что ПВК, с одной стороны, являют собой вектор, эталон для представителей конкретной профессии, позволяют прогнозировать шансы на успех деятельности, с другой – необходимое условие для эффективной деятельности конкретного специалиста в реальном рабочем пространстве.

Изучение ПВК психологов стало предметом исследований как зарубежных (Дж. Келли, Ш. Чендлер, К. Фредерик), так и отечественных ученых (Э. Ф. Зеер, А. А. Деркач, О. С. Анисимов, С. А. Анисимов, Г. М. Белокрылова, А. А. Бодалёв, Ю. П. Поварёнков, А. С. Гусева, Ю. М. Забродин, В. Г. Зазыкин, Н. И. Конюхов, Н. В. Кузьмина, В. Г. Михайловский, А. Ю. Панасюк, Е. А. Быкова, Ю. В. Сорокопуд, И. В. Лаврентьева и др.) сравнительно недавно (приводится по: [8; 24]). Но и за этот непродолжительный период психологическая наука скопила многообразие экспериментальных и эмпирических данных, зачастую подтверждающих, а порой и противоречащих друг другу или оставляющих белые пятна в понимании значимости личностных характеристик психологов разных профилей и специализаций в успешности их профессиональной деятельности, а также недостаточно проработанным остается вопрос структурной организации ПВК психологов.

В исследовании В. Е. Петрова, Т. Н. Левашовой проведен факторный анализ успешности профессиональной деятельности психологов ОВД [19]. Авторы выделяют три компонента успешности: личностный аспект, включающий индивидуально-психологические особенности; фоновые условия (стаж профессиональной деятельности в структуре ОВД и на должности психолога, уровень образования); внешний компонент (материально-техническое обеспечение, методическая поддержка, урегулирование правовых вопросов, организационно-управленческие особенности). Наиболее значимым фактором успеха считается личностный фактор. Установлено, что профессиональная успешность психологов ОВД связана с такими индивидуально-психологическими особенностями личности, которые выступают



ПВК: самоконтроль, эмпатия, самопринятие, трудолюбие, ответственность, гибкость, интеллектуальная эффективность, независимость, сверхконтроль, направленность на дело, ориентация на деловые ценности, самостоятельность, гибкость, прогностичность, глубина мышления, умение работать в дефиците информации. Также выявлены и обратные связи успешности с обычностью, оптимизмом и активностью [26]. В статье Н. С. Ткаченко и Ю. А. Парамоновой [25] представлен следующий комплекс ПВК психологов, сопровождающих деятельность сотрудников правоохранительных органов: эмоциональность, интернальность, стратегичность, порядочность, исполнительность, коммуникативность, ответственность. Близкую к вышеописанной сфере профессиональной деятельности психолога изучают И. В. Лаврентьева и Ю. М. Рекша, рассматривающие личностные характеристики психолога уголовно-исполнительной системы [16].

В работе Т. С. Тимофеевой [24] представлены результаты исследования, проведенного на выборке психологов-практиков и психологов-студентов по выявлению ПВК во взаимосвязи со сформированностью компонентной полноты профессиональной идентичности. Было установлено, что такие качества, как эмоциональная стабильность, высокий уровень самоконтроля, нормативности поведения, эмоциональной чувствительности, уверенность в себе и отсутствие тревожности, общительность, смелость и не ниже среднего уровень интеллекта, логических способностей, характеризуют психолога с готовой сформированной профессиональной идентичностью. Установлена значимая роль ПВК в структуре профессиональной идентичности и значение комплекса ПВК для принятия роли психолога и восприятия себя как профессионала.

Интересные результаты по данной проблеме были получены в диссертационном исследовании А. Б. Косаревой. Автором наиболее значимой отмечается «индивидуально-личностная готовность психолога, предполагающая наличие определенных индивидуально-личностных качеств, на базе которых будет проходить процесс самоопределения, адекватного выбора профессии и овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками в период обучения студента в вузе, формирования у него профессионально важных качеств личности» [14, с. 11]. Эмпирически проверены теоретически установленные существенные индивидуально-личностные качества психолога, выступающие критериями измерения сформированности у студентов-психологов индивидуально-личностной готовности к самореализации в будущей профессиональной деятельности, систематизированные в пять блоков: эмоционально-волевой, мотивационно-познавательный, коммуникативный, интеллектуально-смысловой, морально-нравственный. Интерес вызывает уровневое представление совокупности индивидуально-личностных качеств и определение факторной структуры этих качеств на каждом из выявленных уровней профессиональной самоактуализации будущих психологов.

В диссертационном исследовании О. Г. Плахута [20] рассмотрен важный для всестороннего изучения проблемы аспект динамики становления ПВК психологов, протекающий именно в ходе осуществления практической профессиональной деятельности. Отмечено, что системный и многогранный процесс становления ПВК запускается в период обучения и поэтапно протекает на протяжении всего периода практической деятельности, при этом пирамидальная структура ПВК меняется и содержательно обогащается, ведущими становятся то одни, то другие качества. Об иерархизированной структуре ПВК психолога, но уже военного профиля пишет В. В. Кулишов [15], чье диссертационное исследование приоткрывает занавес на



модель (четырёхкомпонентную) ПВК военного психолога и экспериментально подтверждает сформулированное ранее В. Д. Шадриковым, А. В. Карповым утверждение о роли учебно-профессиональной деятельности в становлении и определении специфики структуры ПВК специалиста. Значимость периода обучения профессии в развитии и становлении ПВК (ПЗК) психолога в различных сферах и отраслях деятельности, обуславливающих успешность деятельности, подтверждается в трудах Т. В. Киселевой, А. П. Рожковой, А. А. Лебедевой и др. [2–4; 12; 17; 22]. Уникальные данные приведены в недавнем исследовании личностно-профессиональных качеств и особенностей обучения в вузе студентов-психологов как психологических факторов формирования престижа профессии, который на данный период в нашей стране является невысоким [18].

Зачатки идей о ПВК у зарубежных авторов (В. Штерн, Г. Мюнстерберг, Ф. Тейлор, В. Бернари, О. Липман) появились давно, но при этом не получили внушительного развития в исследованиях российских ученых [28]. Немногочисленные современные зарубежные исследования фрагментарно освещают вопрос: Ш. Чендлер, М. Юбанк анализируют ПВК спортивных психологов [29], Э. Ван, К. Фредерик – ПВК психологов-менеджеров [31].

В некоторых работах исследователей ПВК психологов последних лет можно встретить предложения о включении в перечень ПВК особой группы качеств, раскрывающих способность личности следовать правилам профессиональной этики и общечеловеческой морали [5]. Подтверждением острой актуальности данного аспекта ПВК психологов служат труды Н. В. Ключевой об этических регуляторах помогающих профессий в современной России на примере психологического консультирования и психотерапии [13].

Некоторые авторы предпринимали попытки выявить базовый перечень ПВК [23], обеспечивающих успешность в целом профессиональной деятельности психолога безотносительно сферы деятельности или специализации. Так, базисными ПВК названы: развитые коммуникативные навыки (умение слышать и понимать другого, умение отнестись и задать вопрос, изложить и аргументировать свою точку зрения), умение управлять своими эмоциями, способность к эмпатии (сопереживание), умение хранить тайну, высокий уровень развития словесно-логического, образного и абстрактно-символического мышления, хорошая логическая и эмоциональная память, развитые свойства внимания, высокая интеллектуальная работоспособность; гибкость, объективность, доброжелательность, уверенность в себе, ответственность, наблюдательность, терпеливость, тактичность; широкий кругозор и эрудированность; склонность к работе с людьми и исследовательским видам деятельности. Зарубежный исследователь Дж. Келли перечислил качества, необходимые при работе специалиста-психолога с большими социальными группами: компетентность, экологическая (логическая) идентичность, толерантность, способность эффективно использовать ресурсы, готовность рисковать, баланс терпения и рвения, отказ от незначимых, второстепенных активностей [30].

Завершая рассмотрение вопроса, отметим, что ПВК являются характерологическими для большинства представителей психологической профессии. Наличие ПВК у специалистов данной профессиональной деятельности объединяет их, присутствие же разного рода способностей у этих психологов, наоборот, окрашивает деятельность индивидуальным стилем и является предпосылкой сопоставления успешности различных специалистов. Исходя из вышесказанного, можно заключить, что в абсолютном большинстве случаев ПВК определены как характеристики



субъекта, приводящие к эффективности и продуктивности его отдельных профессиональных действий или же успешности профессиональной деятельности в целом. Однако остается открытым вопрос об однозначности их перечня, структуризации и комплексировании, динамики развития и становления.

Список литературы

1. *Бозаджиев В. Л.* К вопросу о профессиональной некомпетентности и профессиональной беспомощности психолога [Электронный ресурс] // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2020. № 2–3 (10–11). С. 71–75. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44614085> (дата обращения: 01.04.2021).
2. *Винарчик Е. А., Акинина Е. Б.* Формирование и развитие профессионально важных качеств психологов [Электронный ресурс]: практикум. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2019. 88 с. URL: <http://dspace.www1.vlsu.ru/bitstream/123456789/7970/1/01854.pdf> (дата обращения: 03.04.2021).
3. *Винарчик Е. А.* Особенности развития профессионально-важных качеств студентов-психологов первого курса обучения [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 431–434. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35197042> (дата обращения: 01.03.2021).
4. *Гильфантинова Р. В.* Психолого-педагогическая модель формирования готовности психологов-консультантов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2020. 187 с.
5. *Жигулин А. А.* Профессионально-значимые качества психолога [Электронный ресурс] // Территория науки. 2014. № 2. С. 30–34. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22992445> (дата обращения: 01.04.2021).
6. *Забродин Ю. М., Леонова О. И.* Организация применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в режиме адаптации [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9, № 3. С. 19–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30455163> (дата обращения: 05.04.2021).
7. *Забродин Ю. М., Пахальян Э. В.* Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (Еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10, № 2. С. 21–42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35132560> (дата обращения: 01.04.2021).
8. *Карпов А. В.* Этика и психология профессиональной деятельности: учебник для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2019. 570 с.
9. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т. Т. I: Системогенез профессиональной и учебной деятельности / В. Д. Шадриков [Электронный ресурс]. М.: Изд. дом РАО; Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2017. 326 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30649986> (дата обращения: 05.03.2021).
10. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т. Т. IV: Интегральная концепция системогенеза деятельности / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков [Электронный ресурс]. М.: Изд. дом РАО; Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2017. 446 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30705900> (дата обращения: 01.04.2021).
11. *Карпов А. В.* Закономерности структурно-уровневой организации профессионально-важных качеств личности [Электронный ресурс] // Методология современной психологии. 2017. № 7. С. 145–160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30622007> (дата обращения: 31.03.2021).
12. *Киселева Т. В.* Психолого-педагогические условия развития профессионально значимых качеств военных педагогов-психологов: дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2009. 185 с.



13. Ключева Н. В., Армашова А. Б., Руновская Е. Г. Этические принципы в психологическом консультировании [Электронный ресурс] // II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Федора Ефимовича Василюка: сборник материалов. М.: Изд-во Психологического института РАО, 2020. С. 128–132. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44208983> (дата обращения: 01.04.2021).

14. Косарева А. Б. Индивидуально-личностные особенности готовности студентов-психологов к самореализации в будущей профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 302 с.

15. Кулишов В. В. Психологическая модель профессионально важных качеств будущего военного психолога: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2008. 25 с.

16. Лаврентьева И. В., Рекиа Ю. М. Профессионально важные свойства личности психологов уголовно-исполнительной системы [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. 2015. № 9. С. 243–245. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-vazhnye-svoystva-lichnosti-psihologov-ugolovno-ispolnitelnoy-sistemy> (дата обращения: 01.04.2021).

17. Лебедева А. А. Развитие профессионально важных качеств психолога-консультанта: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007. 173 с.

18. Небольсин Ю. А. Формирование престижа профессии психолога: дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 180 с.

19. Петров В. Е., Левашова Т. Н. Психодиагностика в прогнозировании успешности профессиональной деятельности психолога ОВД [Электронный ресурс] // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2011. № 1 (44). С. 71–73. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16921243> (дата обращения: 01.04.2021).

20. Плахута О. Г. Динамика становления профессионально важных качеств практических психологов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 196 с.

21. Поваренков Ю. П. Классификация субъективных детерминант деятельности профессионала [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 4. С. 186–194. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29948051> (дата обращения: 01.04.2021).

22. Рожкова А. П. Развитие личностных профессионально важных качеств студентов-психологов средствами тренинга: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004. 203 с.

23. Стасенко В. Г. Профессия психолог в современном мире. Воронеж: МИКТ, Corol studia, 2010. 77 с.

24. Тимофеева Т. С. Профессионально важные качества и компетенции в структуре профессиональной идентичности психолога [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/79PSMN519.pdf> (дата обращения: 25.02.2021).

25. Ткаченко Н. С., Парамонова Ю. А. Профессионально важные качества психолога служебной деятельности как условия его профессионализма [Электронный ресурс] // Психологическое сопровождение личностно-профессионального самоопределения и развития на различных этапах становления профессионала: сборник научных статей по итогам проведения международного круглого стола (Белгород, 17 апреля 2018 г.). Белгород: Эпицентр, 2018. С. 48–53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42420733> (дата обращения: 10.04.2021).

26. Цветков В. Л., Хрусталева Т. А. Профиль профессиональных компетенций психолога органов внутренних дел [Электронный ресурс] // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 2 (61). С. 22–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profil-professionalnyh-kompetentsiy-psihologa-organov-vnutrennih-del> (дата обращения: 10.04.2021).

27. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Логос, 2007. 189 с.



28. *Штерн В.* Дифференциальная психология и ее методические основы. М.: Наука, 1998. 335 с.

29. *Chandler C., Eubank M., Nesti M., Cable T.* Personal Qualities of Effective Sport Psychologists: A Sports Physician Perspective // *Physical Culture and Sport Studies and Research*. 2014. Vol. 61 (4). P. 28–38. DOI: <http://dx.doi.org/10.2478/pcssr-2014-0003>

30. *Kelly J. G.* Qualities for the community psychologist // *American Psychologist*. 1971. Vol. 26, Issue 10. P. 897–903. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0032231>

31. *Wang A. Y., Frederick C. M.* Leadership in higher education: Opportunities and challenges for psychologist-managers // *The Psychologist-Manager Journal*. 2018. Vol. 21, Issue 3. P. 197–207. DOI: <https://doi.org/10.1037/mgr0000072>

Дата поступления статьи: 19.04.2021



Тишкова Альбина Сергеевна

*старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, umarowa.albina@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-3854-982X*

СПЕЦИФИКА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор проблемы дистанционного обучения детей с умственной отсталостью в современных условиях. Отмечено, что дистанционная форма обучения стала значимой формой реализации образования в связи с пандемией коронавируса, возникшей в 2020 г. Обозначено, что особые сложности в процессе дистантного образования испытывают обучающиеся с умственной отсталостью, что может быть обусловлено тяжестью интеллектуального нарушения, необходимостью непосредственного контакта с педагогом и применением преимущественно наглядных средств обучения. Обозначена психолого-педагогическая характеристика детей с легкой, умеренной, тяжелой и глубокой степенью умственной отсталости, обуславливающая особые образовательные потребности ребенка и возможность применения дистанционных технологий в процессе образования. Раскрываются основные проблемы дистанционного образования обучающихся с умственной отсталостью и обозначены эффективные пути их преодоления. В заключение указано, что перспективным направлением онлайн-образования детей с интеллектуальными нарушениями будет выступать разработка новых интерактивных технологий с учетом тяжести нарушения и особых образовательных потребностей обучающихся.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационные технологии, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, интеллектуальные нарушения, умственная отсталость.

Tishkova Albina Sergeevna

*Senior Lecturer of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, umarowa.albina@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-3854-982X*

SPECIFICITY OF DISTANCE LEARNING FOR CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The article presents a theoretical overview of the problem of distance learning for children with mental retardation in modern conditions. It was noted that distance learning has become a significant form of education implementation in connection with the coronavirus pandemic that emerged in 2020. It is indicated that students with mental retardation experience particular difficulties in the process of distant education, which may be due to the severity of intellectual impairment, the need for direct contact with the teacher and the use of mainly visual teaching aids. The psychological and pedagogical characteristics of children with mild, moderate, severe and profound mental retardation, which determine the special educational needs of the child and the possibility of using distance technologies in the educational process, are indicated. The main problems of distance education of students with mental retardation are revealed and effective ways to overcome them are indicated. In the conclusion, it is indicated that a promising area of



online education for children with intellectual disabilities will be the development of new interactive technologies, taking into account the severity of the impairment and the special educational needs of students.

Keywords: distance learning, information technology, disabilities, special educational needs, intellectual disabilities, mental retardation.

Актуальность теоретического исследования обусловлена факторами, наблюдающимися в современном обществе: пандемией коронавируса, информатизацией и цифровизацией в образовании, повышением профессиональной и личностной мобильности, трансформацией базовых ценностей и потребностей, экономическими преобразованиями. Это создает необходимость обеспечения равных прав для каждого человека, особенно для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, на образование, развитие индивидуальных способностей, успешную социализацию в обществе, в том числе в современных условиях активного использования дистанционных технологий в сфере образования.

Количество детей с умственной отсталостью постоянно увеличивается, более того, дети с умственной отсталостью составляют самую многочисленную группу среди инвалидов детства. Именно поэтому возникает необходимость организовывать исследовательскую деятельность в области специального и инклюзивного образования с целью успешной интеграции детей с интеллектуальными нарушениями в современное общество, удовлетворения особых образовательных потребностей, обеспечения специальных условий, в том числе с использованием дистанционных технологий. Одним из основных нормативно-правовых актов, регламентирующих реализацию образовательных программ с применением дистанционных технологий, является федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. В нем (статья 16) дистанционные образовательные технологии рассматриваются как технологии опосредованного взаимодействия педагогов и обучающихся, для реализации которых необходимо использование информационно-коммуникационных сетей [15]. Большинство отечественных исследователей к умственной отсталости относят состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной (мыслительной) деятельности, вызванное органическим повреждением головного мозга [1; 4; 5; 9].

В российской образовательной системе учебно-воспитательная деятельность с детьми с нарушением интеллекта осуществляется в специализированных и инклюзивных учреждениях. Выбор типа учреждения и формы обучения детей с интеллектуальными нарушениями зависит не только от уровня психофизического развития ребенка, но и от степени интеллектуальной недостаточности. В этой связи представим характеристику детей с различными степенями умственной отсталости: легкой, умеренной, тяжелой и глубокой. Как отмечает М. Н. Ильина, дети с легкой степенью умственной отсталости обучаемы, в дошкольный период у них могут быть достаточно развиты навыки общения, отставание в развитии двигательной и сенсорной сфере может быть выражено в минимальной степени [10]. Наиболее полную характеристику легкой степени умственной отсталости представляет Л. М. Шипицына [19]. Она отмечает, что дети с легкой степенью умственной отсталости обладают хорошо развитым вниманием и механической памятью, благодаря чему могут обучаться по специальной (коррекционной) программе, основанной на конкретно-наглядных методах обучения. Данная программа, полагает автор, облегчает усвоение письма, чтения, математики и других предметов, ее освоение



помогает детям приобрести профессиональные навыки и работать на производстве. Также для детей с легкой степенью умственной отсталости характерно следующее: недостаточно развитое восприятие; сложности в установлении сходств и различий между предметами и явлениями; конкретность мышления; замедленность и непрочность памяти; недостаточная дифференциация эмоций, их неадекватность; неустойчивость настроения; внушаемость и упрямство; недостаточно инициативы. Однако при определенной зрелости личности большинство людей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности способны обучаться в системе специального и инклюзивного образования и достичь независимости и самостоятельности, способны к самообслуживанию и самостоятельности в бытовой деятельности.

Как отмечаем М. Н. Ильина, при умеренной умственной отсталости дети могут научиться некоторым речевым и коммуникативным навыкам, а также навыкам самообслуживания, но при этом они будут нуждаться в помощи и руководстве [10]. Л. М. Шипицына умеренную умственную отсталость относит к средней степени психического недоразвития и характеризует ее несформированностью познавательных процессов. Для детей с умеренной умственной отсталостью характерно следующее: конкретность и непоследовательность мышления; замедленное понимание и использование речи, бедность словарного запаса; проблемы с координацией, точностью и темпом движений; отставание в развитии навыков самообслуживания; неустойчивость внимания; недоразвитие восприятия и памяти; возможность освоить основные навыки чтения, письма и элементарного счета; способность устанавливать социальные контакты с другими людьми; присутствие аутистических проявлений или других общих расстройств развития; повышение и извращение влечений. В целом лица с умеренной умственной отсталостью способны обучаться в специальных образовательных организациях [19].

Дети с тяжелой степенью умственной отсталости, по мнению М. Н. Ильиной, имеют нарушения не только в интеллектуальной, но и в двигательной сфере. У них практически отсутствует речь, в старшем возрасте они способны обучиться нескольким словам, могут освоить элементарные гигиенические навыки. Во взрослом возрасте при контроле со стороны способны выполнять некоторые навыки самообслуживания [10]. По мнению Л. М. Шипицыной, лица с тяжелой степенью умственной отсталости будут отличаться следующим: недоразвитием моторных функций, нарушением координации; особой сложностью в освоении навыков самообслуживания; умением самостоятельно передвигаться, минимально использовать речь как средство общения; способностью овладеть лишь элементарными трудовыми процессами; выраженностью неврологических патологий (парезы и параличи). Исходя из этого отметим, что дети с тяжелой степенью умственной отсталости даже во взрослом возрасте не смогут существовать самостоятельно и постоянно будут нуждаться в помощи окружающих, они с трудом осваивают учебную программу [19].

При глубокой степени умственной отсталости, как отмечает М. Н. Ильина, возможно минимальное развитие сенсорных и двигательных функций. Дети с глубокой степенью умственной отсталости нуждаются в постоянном уходе на протяжении всей жизни. У них отсутствуют речевые навыки, а также способность узнавать объекты [10]. У детей с глубокой интеллектуальной недостаточностью не развито внимание, память, восприятие, отсутствует способность к элементарным процессам мышления. Большинство из них неподвижны, мало способны удовлетворять свои элементарные потребности и постоянно нуждаются в помощи [19].

Исходя из обозначенной психолого-педагогической характеристики детей с умственной отсталостью, Т. Г. Богданова и Н. М. Назарова выделяют следующие спе-



цифические особые образовательные потребности таких детей: обучение по адаптированной образовательной программе; проведение коррекционных занятий; адаптация учебного материала с учетом индивидуальных возможностей ребенка; обеспечение преемственности между дошкольным и школьным образованием; использование наглядных методов в обучении; опора на предметно-практическую деятельность; формирование представлений о социальных и природных компонентах окружающего мира; развитие навыков коммуникации; обеспечение профильного трудового обучения [16].

Необходимо отметить, что возникновение и развитие пандемии коронавируса в 2020 г. затронуло все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и образовательную систему специального и инклюзивного образования. Как отмечено в некоторых исследованиях, трансформация в образовательной системе в результате пандемии и переход на дистанционное образование в значительной степени коснулись и обучения детей с особыми образовательными потребностями [14]. Это обусловлено тем, что лица с ограниченными возможностями здоровья в большей степени нуждаются в практическом ориентировании образования, в использовании наглядных стимульных материалов, в личном визуальном и тактильном контакте с педагогом. Как отмечает Е. А. Иуков, под дистанционным обучением в «Глоссарии терминов и определений в сфере дистанционного образования и обучения» понимается специфический процесс формирования знаний, умений и навыков, предусматривающий интерактивное взаимодействие педагогов и учащихся и реализующийся при помощи средств информационно-коммуникационных технологий [11]. Е. В. Грунт, Е. А. Беляева, С. Лисситса выделяют основные направления цифровизации образования: дистанционное образование, применение отдельных элементов дистанционного образования в очной форме обучения, образовательные онлайн-ресурсы [7]. По мнению Е. Б. Лычагиной, наиболее эффективной моделью обучения является смешанная модель, сочетающая в себе элементы традиционного и дистанционного образования [13].

Следует отметить, что в качестве преимуществ дистанционной формы обучения выделяют ее модульность, гибкость, технологичность, широкий охват, доступ к мировым информационным ресурсам. Эффективность дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья А. Ф. Головач и Н. В. Кохан связывают с необходимостью обеспечения максимального взаимодействия педагога с учащимися; наличием высокоэффективной обратной связи от учителя; индивидуализацией обучения за счет формирования практических навыков и учебной мотивации; приобщение обучающихся к проектной и исследовательской деятельности [6]. В настоящее время специфика дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с интеллектуальными нарушениями, исследована недостаточно. Имеющиеся малочисленные научные исследования раскрывают общие рекомендации организации образования с применением информационных средств для обучающихся с особыми образовательными потребностями, однако в теоретических источниках не раскрыт вопрос детального планирования реализации дистанционного образования для каждой из категорий детей с ОВЗ с учетом специфических закономерностей развития. Однако эта проблема в некоторой степени раскрыта в ряде современных научных статей. Так, Е. В. Михальчи полагает, что дистанционное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья должно быть организовано с учетом психофизиологических особенностей детей и дозированием учебной нагрузки [14]. В. М. Ермолова с соавторами выделяет

следующие формы электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий:

- применение дистанционных технологий на учебных занятиях;
- индивидуальные и групповые дистанционные уроки и консультации;
- дистанционное включение детей с ограниченными возможностями здоровья в работу класса на учебных занятиях;
- самостоятельные занятия обучающихся на основе размещенного педагогами материала на специализированных ресурсах с тьюторским сопровождением.

Как отмечают авторы, администрация образовательной организации разрабатывает и утверждает локальные акты, которые регламентируют образовательную деятельность с применением дистанционных технологий. Роль администрации учреждения состоит в анализе возможностей программного и технического обеспечения учреждения, определении перечня ресурсов, рекомендованных для использования в учебном процессе, составлении расписания занятий в соответствии с учебным планом и имеющимся техническим оснащением, учет результатов образовательного процесса, реализуемого в электронной форме. В свою очередь, методическое обеспечение образовательной программы в дистанционном формате осуществляет педагог, посредством подготовки и адаптации дидактических материалов для проведения занятий по учебным предметам. Большую роль в закреплении программного материала отводится родителям, которые должны быть активно включены в учебно-воспитательную деятельность ребенка [8].

В некоторых исследованиях отмечается успешная практика реализации программы дистанционного обучения методом и принципам коррекционной работы родителей детей с тяжелыми формами интеллектуальных нарушений [2].

Использование информационных технологий в обучении детей с умственной отсталостью активизирует познавательную деятельность учащихся и повышает их компьютерную грамотность. Более того, использование информационных технологий, как отмечено С. В. Курдюковой, способствует саморазвитию и росту профессионализма педагога [12]. Несмотря на это, существует ряд ограничений в применении дистанционных форм обучения для детей с умственной отсталостью, которые, по мнению Л. А. Тишиной с соавторами, обусловлены тяжестью интеллектуального дефекта, наличием дополнительных нарушений (зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата), что создает необходимость в личном, длительном и систематическом контакте учащегося с педагогом [18]. Сложности в реализации дистанционного обучения школьников с умственной отсталостью авторы связывают с рядом проблем: отсутствие у родителей соответствующей компетенции в контроле за процессом обучения; невозможность дистанционного преподавания по ряду предметов, связанных с трудовыми и практическими навыками; необходимость тесного контакта ребенка со специалистами, осуществляющими коррекционно-педагогическую работу; необходимостью реализации индивидуального подхода к каждому обучающемуся, который сложно осуществить без непосредственного контакта; необходимостью включения во временной интервал урока различных форм работы (наглядное и звуковое сопровождение, использование анимационных эффектов).

Для преодоления вышеобозначенных трудностей реализации дистанционного образования лиц с умственной отсталостью Л. А. Тишина с соавторами предлагает следующее: использование компьютерных программ, учитывающих интеллектуальные и психофизические особенности обучающихся; применение новых образовательных технологий, отвечающих потребностям и возможностям детей;



повышение уровня профессиональной компетенции педагогов в сфере использования информационных технологий в работе с детьми с нарушением интеллекта; совершенствование материально-технической базы образовательного учреждения [18]. Остановимся более подробно на технических средствах, которые предлагает использовать В. М. Ермолова с соавторами для обеспечения образовательного процесса детей с интеллектуальными нарушениями. Образовательный процесс для детей с умственной отсталостью, по мнению авторов, должен обеспечиваться не только за счет использования традиционных технических средств (персональный компьютер с возможностью воспроизведения видео и звука, веб-камера, микрофон, проектор, звукоусиливающая аппаратура, программное обеспечение и возможность подключения к сети Интернет), но и за счет специальных средств, ориентированных на особые образовательные потребности детей с умственной отсталостью. К таким средствам авторы относят:

- индивидуально разработанные задания для обучающихся с учетом типа интеллектуального нарушения, вариантом образовательной программы, индивидуальных образовательных возможностей и потребностей;
- обеспечение присутствия родителей на занятиях и контроль за организацией технических возможностей для трансляции информации;
- соблюдение временных границ занятия, предусматривающее своевременное его начало и окончание;
- разделение каждого занятия на этапы с конкретным обозначением их целей;
- использование наглядности, опоры на ранее изученный материал;
- предоставление учебного материала доступным способом, исходя из индивидуальных возможностей ребенка;
- проведение рефлексии занятий и осуществление оценки выполненных обучающимся заданий [8].

Одним из методов развития общей осведомленности и культуры детей с интеллектуальными нарушениями тяжелой степени является обучение при помощи видеороликов по «Окружающему миру», разработанных Н. В. Рябухой и направленных на знакомство ребенка с предметами окружающего мира посредством игровой деятельности [17]. Поскольку главным принципом обучения детей с умственной отсталостью О. В. Алмазова с соавторами считает принцип наглядности, в дистанционном образовании необходимо использовать технологии виртуальной и дополненной реальности, сеть Интернет, цифровой дневник, постоянный контакт с педагогом, а также применять цифровые технологии наряду с традиционными педагогическими технологиями [3].

Таким образом, пандемия коронавируса в 2020 г. обусловила большую информатизацию и цифровизацию образования и актуализировала потребность активного использования дистанционных технологий в сфере образования. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются технологии опосредованного взаимодействия педагогов и обучающихся, для реализации которых необходимо использование информационно-коммуникационной сети. Наиболее эффективной моделью обучения для детей с умственной отсталостью является смешанная модель с элементами традиционного и дистанционного образования. Это обусловлено тем, что лица с интеллектуальными нарушениями в большей степени нуждаются в личном визуальном и тактильном контакте с педагогом, практическом ориентировании образования, в использовании наглядных стимульных материалов. Образовательный процесс для детей с нарушением интеллекта должен обеспечиваться не



только за счет использования традиционных информационных средств, но и за счет специальных средств, ориентированных на особые образовательные потребности обучающихся. В качестве дальнейшей перспективы исследования может выступить эмпирическое исследование готовности учащихся с умственной отсталостью осваивать образовательную программу с применением дистанционных технологий.

Список литературы

1. Агавелян О. К., Агавелян Р. О. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики [Электронный ресурс]: монография. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2004. 412 с. URL: <https://lib.nspu.ru/views/library/2171/read.php> (дата обращения: 19.04.2021) (доступ по паролю).
2. Азрад Г. Я., Волкова Д. С. Современная система образования детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс] // Мастер-класс. 2019. № 3. С. 40–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37266273> (дата обращения: 11.04.2021).
3. Алмазова О. В., Зак Г. Г., Козик Т. В. Обоснование необходимости интеграции традиционных и цифровых технологий в обучении и профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью // Специальное образование. 2020. № 4 (60). С. 6–17. DOI: <https://doi.org/10.26170/sp20-04-01>
4. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика и коррекция развития детей с интеллектуальной недостаточностью. М.: Когито-Центр, 2004. 56 с.
5. Божович Л. И., Славина Л. С., Ендовицкая Т. В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. 1976. № 4. С. 55–68.
6. Головач А. Ф., Кохан Н. В. Модель дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на примере ГБОУ НСО «Областной центр образования» [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 4. С. 40–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30071070> (дата обращения: 25.04.2021).
7. Грунт Е. В., Беляева Е. А., Лисситса С. Дистанционное образование в условиях пандемии: новые вызовы российскому высшему образованию [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 45–58. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44130089> (дата обращения: 25.04.2021).
8. Ермолова В. М., Чальцева Т. А., Евдокимова Л. А. Особенности организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием средств электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 2 (54). С. 117–122. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43052086> (дата обращения: 22.03.2021).
9. Забрамная С. Д. Умственная отсталость и отграничение ее от сходных состояний // Детская патопсихология: хрестоматия / сост. Н. Л. Белопольская. М.: Когито-Центр, 2000. С. 19–32.
10. Ильина М. Н. Психологическая оценка интеллекта у детей. СПб.: Питер, 2006. 368 с.
11. Иуков Е. А. Дистанционное обучение детей-инвалидов и лиц с ОВЗ: зарубежный опыт [Электронный ресурс] // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 1 (2). С. 265–266. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24931977> (дата обращения: 15.04.2021).
12. Курдюкова С. В. Экологическое воспитание умственно отсталых детей посредством информационно-коммуникативных технологий [Электронный ресурс] // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: материалы всероссийской с международным участием научно-практической конференции (Саранск, 03–04 декабря 2015 г.). Саранск: Изд-во МГПИ им. М. Е. Евсевьева,



2016. С. 342–348. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26065208&pff=1> (дата обращения: 05.04.2021).

13. *Лычагина Е. Б.* Пандемия и образование. Современные IT-технологии в образовании [Электронный ресурс] // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. 2020. Т. 11, № 4 (46). С. 149–154. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44871523> (дата обращения: 01.03.2021).

14. *Михальчи Е. В.* Влияние пандемии коронавируса на развитие дистанционного инклюзивного образования // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2021. № 1 (46). С. 18–27. DOI: <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2021-1-18-27>

15. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.04.2021). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30.04.2021).

16. Педагогика инклюзивного образования: учеб. / Т. Г. Богданова, А. М. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.]. М.: ИНФРА-М, 2017. 335 с.

17. *Рябуха Н. В.* Применение дидактического материала на уроках дистанционного обучения по предмету «Окружающий мир» [Электронный ресурс] // Социальная педагогика. 2017. № 6. С. 47–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35384751> (дата обращения: 12.04.2021).

18. *Тишина Л. А., Данилова А. М., Шишкова М. И., Артёмова Е. Э.* Применение дистанционных технологий в специальном образовании: проблемы и риски [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 11-1. С. 212–218. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44300114> (дата обращения: 19.04.2021).

19. *Шипицына Л. М.* Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учеб. М.: Академия, 2012. 224 с.

Дата поступления статьи: 04.05.2021



АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

УДК 159.96+355/359

Биденко Роман Александрович

*младший научный сотрудник, Новосибирский военный институт имени генерала
армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации,
Новосибирск, Россия, bra.cho@mail.ru ORCID ID: 0000-0001-7634-2267*

ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА РОСГВАРДИИ

Аннотация. В статье представлены материалы, раскрывающие специфику взаимосвязи уровня выраженности интернального локуса контроля и стратегий совладающего поведения. Интернальность обеспечивает гибкое, обусловленное ситуацией совладающее поведение курсантов и способствует адаптации к различного рода стрессорам. Для выявления особенностей взаимосвязи стратегий совладания и интернальности у курсантов Росгвардии использовались следующие методики: «Методика для психологической диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях» Л. И. Вассермана, «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS)» С. Хобфолла в адаптации Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой, «Проактивное совладающее поведение» (Л. Аспинвалл, Е. Грингласс, Р. Шварцер, С. Тауберт) в адаптации Е. С. Старченковой, «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда. Для изучения статистически значимых связей был применен метод корреляционного анализа по критерию г-Спирмена. Приводятся данные собственного эмпирического исследования на выборке курсантов военного института Росгвардии, в котором выявлена зависимость выбора копинг-стратегий от уровня субъективного контроля. Полученные результаты могут быть полезны психологам, осуществляющим психологическое сопровождение курсантов и военнослужащих Росгвардии. Выявленная специфика совладающего поведения курсантов может служить основой для разработки профилактических мероприятий по предупреждению профессионального выгорания.

Ключевые слова: интернальность, совладающее поведение, стресс, курсанты военного института Росгвардии.

Bidenko Roman Alexandrovich

*Junior Researcher, Novosibirsk Military Institute named after General of the Army
I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia,
bra.cho@mail.ru ORCID ID: 0000-0001-7634-2267*

INTERNALITY AS A FACTOR OF THE COORDINATING BEHAVIOR OF CADETS OF THE MILITARY INSTITUTE OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract. The article presents materials that reveal the specifics of the relationship between the level of severity of the internal locus of control and coping strategies. Internality



provides flexible coping behavior of cadets, conditioned by the situation, and promotes adaptation to various kinds of stressors. Revealing the peculiarities of the interrelationships of coping strategies and internality among the cadets of the Russian Guard, the following methods were used: "Methodology for the psychological diagnosis of coping behavior in stressful and problematic situations for the personality" by L. I. Wasserman, "Strategies for overcoming stressful situations (SACS)" by S. Hobfall, as adapted by N. E. Vodopyanova, E. S. Starchenkova, "Proactive coping behavior" (L. Aspinwall, E. Greenglass, R. Schwarzer, S. Taubert) in adaptation of E. S. Starchenkova, "The level of subjective control" J. Rotter in the adaptation of E. F. Bazhin, S. A. Golyunkina, A. M. Etkinda. To research statistically significant relationships, we used the method of correlation analysis using the r-Spearman test. The data of our own empirical research on a sample of cadets of the military institute of the Russian Guard, in which the dependence of the choice of coping strategies on the level of subjective control is revealed. The results obtained can be useful to psychologists who provide psychological support to cadets and military personnel of the Russian Guard. The revealed specificity of the coping behavior of cadets can serve as a basis for the development of preventive measures to prevent professional burnout.

Keywords: internality, coping behavior, stress, cadets of the military institute of the National Guard of the Russian Federation.

В настоящее время изучение проблем совладающего поведения военнослужащих, в том числе и курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации (Росгвардии), является крайне актуальной. Распространение коронавирусной инфекции COVID-19 и жесткие ограничительные мероприятия как на региональном, так и на федеральном уровнях оказали сильное психологическое и экономическое воздействие на население и способствовали росту безработицы, снижению уровня жизни граждан. Это неизбежно привело к росту недовольства среди отдельных категорий населения действиями Правительства РФ, попыткам изменения сложившейся экономической ситуации несанкционированными митингами с проявлением агрессии к представителям власти и силовых структур. На Росгвардию возлагается широкий спектр задач по обеспечению конституционного строя и безопасности граждан [13; 14], в том числе охрана общественного порядка. Поэтому военнослужащим Росгвардии приходится выполнять профессиональные задачи с использованием вооружения, средств активной обороны в условиях высокой динамичности и неопределенности обстановки, дефицита времени, отсутствия полноценного отдыха и постоянного контакта с различными социальными группами. Такие жесткие условия службы требуют исключительно высокого напряжения физических и психических возможностей военнослужащих для преодоления стресса, что служит основанием для изучения социально-психологических факторов совладающего поведения и выработки адаптивных копинг-стратегий у данной категории специалистов, в том числе и у курсантов как будущих офицеров Росгвардии.

Исследованиями связи субъективного контроля и совладающего поведения в различное время занимались многие ученые, например Л. А. Александрова [1], Л. И. Дементий и А. Ю. Маленова [6], А. А. Киселева, В. В. Козлов и Т. А. Малых [7], Т. Л. Крюкова [8]. Однако существует дефицит научных работ по изучению проблем совладающего поведения у военнослужащих Росгвардии, в том числе и курсантов военных институтов. Локус контроля, или интернальность/экстернальность, считается одним из важнейших факторов регуляции поведения индивида и является индивидуальным [6]. У курсантов Росгвардии согласованность закономерностей личностной структуры зависит от их индивидуальных особенностей [10]. По мне-



нию Л. А. Александровой, эффективная адаптация и совладание возможны только при развитом интернальном локусе контроля, который способствует влиянию как на собственное поведение, так и на окружающую действительность [1].

Для проверки статистически значимой связи между стратегиями совладания военнослужащих и интернальностью был применен метод корреляционного анализа по критерию г-Спирмена. В исследовании приняли участие 255 курсантов третьего курса обучения Новосибирского военного института в возрасте от 20 до 23 лет. В первую матрицу были включены показатели, направленные на оценку интернальности и ее связи со стратегиями совладающего поведения. В таблице представлены значимые корреляции между шкалами методик, предназначенных для оценивания стратегий совладающего поведения: «Методика для психологической диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях» Л. И. Вассермана [3], «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS)» С. Хобфолла в адаптации Н. Водопьяновой, Е. Старченковой [4], «Проактивное совладающее поведение» (Л. Аспинвалл, Е. Грингласс, Р. Шварцер, С. Тауберт) в адаптации Е. Старченковой [12], а также методика «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда [2], которая позволяет оценить индивидуальные особенности субъективного контроля над различными жизненными ситуациями.

Таблица

Значимые корреляции г-Спирмена между параметрами совладающего поведения и шкалами методики «Уровень субъективного контроля (УСК)» (N = 255)

Методики	Шкалы	Интернальность общая	Интернальность в области достижений	Интернальность в области неудач	Интернальность в области семейных отношений	Интернальность в области производственных отношений	Интернальность в области межличностных отношений	Интернальность в области здоровья
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Стратегии совладающего поведения	Самоконтроль	0,331**	0,269*	0,184	0,348**	0,156	0,245*	-0,021
	Планирование в решении проблем	0,470**	0,393**	0,335**	0,208	0,245*	0,369**	0,275*
	Положительная переоценка	0,384**	0,311**	0,280**	0,351**	0,036	0,429**	0,246*
Стратегии преодоления стрессовых ситуаций	Ассертивные действия	0,545**	0,516**	0,498**	0,325**	0,288**	0,419**	0,248*
	Вступление в социальный контакт	0,479**	0,437**	0,246*	0,234*	0,272*	0,486**	0,144
	Осторожные действия	0,326**	0,233*	0,133	0,2	0,258*	0,322**	0,276*
	Избегание	-0,448**	-0,305**	-0,419**	-0,242*	-0,149	-0,264*	-0,258*
Проактивное совладание	Проактивное преодоление	0,532**	0,453**	0,522**	0,341**	0,141	0,387**	0,352**
	Рефлексивное преодоление	0,440**	0,302**	0,509**	0,269*	0,072	0,315**	0,229*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Стратегическое планирование	0,467**	0,419**	0,452**	0,268*	0,123	0,315**	0,328**
	Превентивное преодоление	0,556**	0,430**	0,389**	0,212	0,15	0,404**	0,446**

Обозначения: * – $p > 0,05$; ** – $p > 0,01$

Статистически значимые связи обнаружены по всем параметрам субъективного контроля. В наибольшей степени с совладающим поведением связана шкала «Общая интернальность», в наименьшей степени – шкала «Интернальность в производственных отношениях». Высокий показатель по шкале «Общая интернальность» говорит о высоком уровне субъективного контроля курсанта над любыми значимыми ситуациями в жизни. Высокий уровень общей интернальности свойственен курсантам, считающим себя способными к управлению своей жизнью, чувствующим ответственность за происходящие события и за то, как складывается их жизнь в целом. Наиболее сильные взаимосвязи общая интернальность образует с такими параметрами совладающего поведения, как «Превентивное преодоление» ($r = 0,556$, $p > 0,01$), «Ассертивные действия» ($r = 0,545$, $p > 0,01$), «Проактивное преодоление» ($r = 0,532$, $p > 0,01$), «Планирование в решении проблем» ($r = 0,470$, $p > 0,01$), «Стратегическое планирование» ($r = 0,467$, $p > 0,01$), а также «Избегание» ($r = -0,448$, $p > 0,01$).

Таким образом, чем выше общая интернальность, чем курсант более уверен в том, что происходящее в его жизни – дело его усилий и стремлений, тем больше он склонен предвосхищать потенциальные стрессовые ситуации и заранее готовиться к нейтрализации негативных последствий, еще до того, как наступит возможная негативная ситуация. Эта стратегия предполагает использование широкого спектра совладающего поведения: такие курсанты склонны поддерживать здоровый образ жизни, позитивную коммуникацию с окружающими и т. п.

Кроме того, чем выше интернальность, тем в большей степени курсант склонен к проактивному преодолению, т. е. к постановке важных целей и к саморегуляции достижения. Курсанты с развитой интернальностью склонны к целенаправленным усилиям по формированию собственных ресурсов, которые облегчают достижение ими значимых целей и способствуют эффективной адаптации в воинской среде. Чем выше уровень интернальности, тем больше курсант склонен к ассертивному поведению – он способен активно и последовательно отстаивать собственные права и интересы, готов открыто заявлять о своих желаниях и намерениях, при этом делая это ненасильственными способами, без ущемления интересов сослуживцев.

С более высоким уровнем общей интернальности связаны сразу две шкалы, оценивающие планирование при решении проблем. Таким образом, курсанты с более высоким уровнем общей интернальности склонны к целенаправленному анализу проблемной ситуации и возможных вариантов поведения, они чаще планируют собственные действия, учитывая накопленный опыт, имеющиеся ресурсы и возможности. Кроме того, они склонны подходить к планированию своих действий, опираясь на актуальные цели и их иерархию, т. е. они способны выделять более и менее значимые цели деятельности и планировать деятельность в соответствии с ними.

Помимо этого, для курсантов с высоким уровнем интернальности характерно отсутствие стремления к избеганию проблемной ситуации, к решению проблемы



путем устранения от нее. Интересно, что при отсутствии выраженной стратегии избегания люди с высоким уровнем общей интернальности более склонны к осторожным, осмотрительным действиям ($r = 0,326$, $p > 0,01$) – для них характерно длительное обдумывание и взвешивание всех возможных вариантов действий, они стараются избежать риска, долго готовятся, прежде чем действовать. Для них также свойственно рефлексивное преодоление ($r = 0,440$, $p > 0,01$) – обдумывание возможных вариантов поведения, сравнение их возможной эффективности, прогноз вероятного исхода ситуации и выбор способов ее преодоления.

В целом можно сделать вывод о том, что высокий уровень общей интернальности характеризует склонность курсанта к взвешенному, заблаговременному, тщательно обдуманному и осторожному решению возникающих сложностей. Курсанты с выраженной интернальностью не действуют спонтанно, не совершают импульсивных поступков и в то же время не избегают трудностей при их появлении. Они, скорее, склонны заранее предвидеть трудности и готовиться к их наступлению.

Анализ специфики взаимосвязи между совладающим поведением, с одной стороны, и интернальностью в области достижений и в области неудач, с другой стороны, показал, что шкала интернальности в области достижений (Ид) отражает уровень субъективного контроля над положительными событиями и ситуациями. Курсанты с высокими показателями Ид считают, что они сами добились всех успехов в своей жизни и способны добиваться необходимых результатов и в будущем. Шкала интернальности в области неудач (Ин) отражает степень субъективного контроля над отрицательными событиями и ситуациями. Курсанты с высоким Ин склонны приписывать ответственность за негативные события в их жизни себе. Роль интернальности достижений и неудач в адаптации личности представляется двоякой. По мнению Т. О. Гордеевой [5], интернальность при объяснении неудач может предполагать как обвинение себя и самобичевание, так и принятие на себя личной ответственности за произошедшие негативные события. Случившуюся неприятность можно объяснить как с помощью пессимистических самообвинений («Я ничтожество, я ни на что не способен»), так и с помощью конструктивного ощущения контроля («Я недостаточно готовился и в следующий раз постараюсь лучше»). В связи с этим для прояснения роли интернальности в области неудач в процессе совладания были проанализированы значимые корреляции указанных параметров со стратегиями совладания (см. табл.).

В целом интернальный локус контроля в области неудач (Ин) образует меньше взаимосвязей с параметрами совладания, чем интернальность в области достижений (Ид), однако эти взаимосвязи более сильные и избирательные. Так, показатель «Ин» не связан с самоконтролем и с осторожными действиями, т. е. приписывание себе ответственности за негативные поступки не помогает сдерживать свои эмоции в негативных ситуациях. При этом показатель «Ин» образует тесные связи с параметрами «Проактивное преодоление» ($r = 0,522$, $p > 0,01$), «Рефлексивное преодоление» ($r = 0,509$, $p > 0,01$) и «Ассертивные действия» ($r = 0,498$, $p > 0,01$). Таким образом, чем в большей степени курсант склонен отвечать за те неприятности, которые случаются в его жизни, тем в большей степени он склонен заблаговременно ставить собственные цели и формировать общие ресурсы, которые помогут прийти к этим целям. Такие курсанты более склонны заранее, с особой тщательностью планировать возможные поведенческие альтернативы, анализировать и оценивать возможные стрессоры, проблемы, планы действий. Возможно, благодаря осмысленно-



сти собственных целей, курсанты с высокой «Ин» способны в общении вести себя асертивно, т. е. уверенно отстаивать собственные цели и права.

Вследствие этого можно предположить, что высокая интернальность в области неудач способствует именно заблаговременному решению возникающих проблем и сбережению ресурсов для решения сложностей. Индивид, который считает себя ответственным за свои ошибки и промахи, с большей вероятностью прикладывает заблаговременные усилия для исключения вероятности ошибки. В таком случае интернальность в области неудач у курсантов военного института представляется, скорее, адаптивным механизмом, который позволяет рассчитать свои силы, соотнести их с целями и таким образом подготовиться к трудностям.

Интернальность в области достижений также в наибольшей степени связана с параметрами «Ассертивные действия» ($r = 0,516, p > 0,01$) и «Проактивное преодоление» ($r = 0,453, p > 0,01$) и в меньшей степени связана со стратегией «Рефлексивное преодоление», чем параметр «Ин». Кроме того, по сравнению с параметром «Ин», этот параметр сильнее связан со стратегией «Вступление в социальный контакт» ($r = 0,437, p > 0,01$). Таким образом, возможно, интернальность в области достижений способствует тому, что курсант в большей степени готов обращаться к другим для решения существующих сложностей. Однако эти данные не подтверждаются связями со сходными шкалами совладания (например «Поиск социальной поддержки»), поэтому можно говорить только о возможной тенденции.

Следовательно, все основные параметры интернальности – общая интернальность, интернальность в области достижений и в области неудач, – наиболее тесно связаны с параметрами асертивного поведения, что позволяет сделать вывод о том, что курсант в сложной ситуации будет вести себя асертивно. Согласно В. Г. Ромеку [11], асертивное (или уверенное) поведение – это способность человека открыто и смело говорить другому о своих чувствах и желаниях, при этом не ожидая от партнера по общению немедленных ответных действий. Асертивное поведение – это самоутверждающее поведение, обусловленное субъектностью личности. Оно выражается в самостоятельности мнений и оценок, независимости от других людей и обстоятельств, а также в умении отстаивать свои права и мнение при самоуважении и уважении к другим людям [9]. Асертивность как свойство личности – это интегральная характеристика активности человека, которая ассоциируется с такими качествами, как уверенность в себе, целеустремленность, независимость и самостоятельность в принятии решений, инициативность, эмоциональная стабильность, настойчивость, решительность, рефлексивность, умение доводить начатое до конца. По этой причине асертивное поведение является чрезвычайно важным параметром совладания, в котором проявляется способность личности к отстаиванию собственных интересов с учетом интересов окружающих. Оно самым тесным образом связано со стратегией проактивного преодоления, поскольку эта стратегия предполагает процесс целеполагания, постановки важных для личности целей, а асертивное поведение – это поведение, направленное на достижение этих целей.

Таким образом, исходя из полученных результатов, интернальность является важным социально-психологическим фактором совладающего поведения и в наибольшей степени связана и положительно коррелирует с его адаптивными стратегиями: «Самоконтроль», «Планирование в решении проблемы», «Положительная переоценка», «Ассертивные действия», «Вступление в социальный контакт», «Осторожные действия», «Проактивное преодоление», «Рефлексивное преодоление», «Стратегическое планирование», «Превентивное преодоление» – и имеет



отрицательную корреляцию со шкалой «Избегание». При этом конкретные стратегии совладания, судя по всему, могут изменяться в зависимости от ситуации, т. е. интернальность обеспечивает гибкое, ситуативно-обусловленное совладание, способствующее адаптации курсантов Росгвардии к различного рода стрессовым ситуациям. Изучение факторов, оказывающих влияние на совладающее поведение курсантов военных институтов Росгвардии (одним из которых является интернальность), позволяет определить направления дальнейших исследований копинг-стратегий военнослужащих, уточняет вектор работы психолога с военнослужащими по эффективному преодолению ими стрессовых ситуаций, способствует выполнению возложенных на данную категорию специалистов служебно-боевых (оперативно-служебных) задач.

Список литературы

1. *Александрова Л. А.* Адаптация к трудным жизненным ситуациям и психологические ресурсы личности // *Личностный потенциал: структура и диагностика* / под науч. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 547–578.
2. *Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М.* Метод исследования уровня субъективного контроля // *Психологический журнал*. 1984. Т. 5, № 3. С. 152–162.
3. *Вассерман Л. И.* [и др.] Методика для психологической диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях [Электронный ресурс]. СПб.: СПб НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2008. 38 с. URL: <http://www.medpsy.ru/library/library142.pdf> (дата обращения: 21.04.2021).
4. *Водопьянова Н. Е.* Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
5. *Гордеева Т. О.* Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Академия, 2006. 336 с.
6. Теоретические основы и диагностика копинг-поведения личности [Электронный ресурс]: учебное пособие (для студентов направления «Психология») / [сост. Л. И. Дементий, А. Ю. Маленова]. Омск: Изд-во ОмГУ, 2016. 104 с. Доступна эл. версия. ЭБС «IPRbooks». URL: <http://www.iprbookshop.ru/60749.html> (доступ по паролю).
7. *Киселева А. А., Козлов В. В., Малых Т. А.* Копинг-стратегии будущих педагогов // *Педагогический ИМИДЖ*. 2018. Т. 12, № 4 (41). С. 118–129. DOI: <http://doi.org/10.32343/2409-5052-2018-12-4-118-129>
8. *Крюкова Т. Л.* Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис. ... д-ра психол. наук. Кострома. 2005. 473 с.
9. *Лебедева И. В.* Развитие ассертивности и ассертивного поведения личности [Электронный ресурс] // *Вестник Бурятского государственного университета*. 2010. № 5. С. 127–132. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15165291> (дата обращения: 06.05.2021).
10. *Спиринов А. В., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И.* Специфика структуры личностных особенностей в зависимости от типа темперамента у курсантов НВИ ВНГ РФ [Электронный ресурс] // *Человеческий фактор: Социальный психолог*. 2020. № 2 (40). С. 295–303. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43997900> (дата обращения: 05.05.2021).
11. *Ромек В. Г.* Тренинг уверенности в межличностных отношениях. СПб.: Речь, 2003. 175 с.
12. *Старченкова Е. С.* Адаптация русскоязычной версии опросника «Проактивное совладающее поведение» // *Вопросы науки и практики – 2017: сборник статей международной научной конференции: 3 сессия (Москва, 17 октября 2017 г.)* / под ред. В. И. Ермакова, К. В. Тихоновой, Е. С. Старченковой. М.: ООО «Русальянс „Сова“», 2017. С. 241–262.



13. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 04.05.2021).

14. Федеральный закон от 03.07.2016 № 226-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200506/ (дата обращения: 04.05.2021).

Дата поступления статьи: 11.05.2021



Зиновьева Людмила Васильевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, lvpansh@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-8604-0772

Гёзде Дениз

магистр, преподаватель лингвистического центра, Стамбульский университет, Стамбул, Турция, denizgozdeal@istanbul.edu.tr

ИНТЕРПРЕТАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНО-РОЛЕВЫХ НОМИНАТИВОВ

Аннотация. Статья посвящена разработке вопросов, связанных с изучением особенностей сочетания языка и глубинных структур, культурно-исторически и социально укорененных в сознании и поведении народов, что, несомненно, является актуальным в современном контексте информационной экспансии. Обсуждаются возможности интерпретации языковых категорий, обладающих семантическим потенциалом, который обеспечивает возможность проследить определенную связь субъекта с обществом в лингвосоциокультурном пространстве. Приводятся выводы по результатам сопоставительного анализа смысловых единиц, отвечающих за объективную категоризацию человеческого сообщества в части описаний родственных отношений на материале номинативной лексики русского и турецкого языков.

Ключевые слова: социальные связи, родственные связи, социально-ролевые номинативы, интерпретативные аспекты.

Zinoveva Liudmila Vasilevna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, lvpansh@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-8604-0772

Gözde Deniz

Master, Lecturer of Language Center, Istanbul University, Istanbul, Turkey, denizgozdeal@istanbul.edu.tr

STRUCTURE OF KINSHIP NOMINATIVES: INTERPRETIVE POTENTIAL

Abstract. This paper focuses on complex relationships between language and mentality. Man is a social being, his deeply-rooted interaction models have developed within a culture and they vary widely from one society to another. The socio-cultural factors bearing on mindset and social behavior range from language aspects to implicit ideologies and symbols, and are interrelated in an original pattern. The authors propose that socio-cultural theoretical perspectives offer generative insights for advancing understanding about how socio-cultural and linguistic dimensions shape structural aspects of natural human social networks. Study findings and implications for research are discussed.

Keywords: social networks, kinship relations, social-role nominatives, interpretive potential.



Введение

В контексте исторического развития взаимодетерминированность языка и менталитета рассматривается в ряду закономерных положений. Разрабатывая идеи о возникновении и устройстве человеческого языка, лингвисты отмечают, что коммуникация обеспечивается не только языковым компонентом, но и другими психическими образованиями. Генетические параметры, с которыми человек рождается, должны получить определенную «настройку» в социокультурной среде [10; 15]. Анализ устройства языка позволяет проследить ментальность народа. Отмечается, что в странах Северной Европы с устойчиво развитой экономической и социальной системой языковые грамматические конструкции, отражающие ответственные позиции, представлены чаще по сравнению со славянскими языками и языками Южной Европы [8]. Сопоставительный анализ грамматических конструкций в русском и английском языках позволил исследователям обнаружить структуры, характеризующие относительно устойчивые коллективные черты представителей указанных языковых групп. В частности, назначение ответственного лица относительно деятельности (обезличенные конструкции), эгоцентрическая или социальная направленность в аспекте эмоциональных взаимоотношений (указание на значимость чувств говорящего или адресата), конструкции в модальности восприятия активной роли субъекта в отношении с окружающей средой (предопределяющий фактор среды или активность субъекта) [8]. Упрощение языка отражает упрощение мировоззренческих оснований. Д. Ю. Петров высказывает предположение о том, что сложность грамматических конструкций языка отражает сложное устройство способов существования человека. Согласно Н. И. Жинкину, язык существует для понимания окружающей действительности, в нем отражается сенсорный континуум действительности, обнаруживаются признаки вещей, явлений, событий, он служит мышлению [3].

Информационная экспансия обеспечивает возможность проследить особенности сочетания языка и глубинных структур, культурно-исторически и социально укорененных в сознании и поведении народов, что, несомненно, является **актуальным** в контексте образа жизни современного человека.

Целью статьи является рассмотрение содержательной специфики употребляемых в разном языковом окружении единиц, отражающих социальные роли человека.

Согласно известным положениям отечественной научной школы Л. С. Выготского о социально обусловленной природе высших форм психической деятельности, их прижизненном формировании и опосредствованном системном строении, установлено, что значение слова, составляющее суть понятия, формируется в детском возрасте и является основным инструментом мыслительной деятельности [2]. Качественные преобразования, наряду с другими известными факторами, обеспечиваются последовательностью этапов развития: *от внутренней речи и интроекции «Я» – к формированию плоскости мышления* (установки, диспозиции, причинно-следственные отношения и т. д.) – *к формированию пространства мышления* (осознание, что реальность сложнее, чем усвоенные когнитивные схемы) [5].

R. Dunbar по результатам многочисленных исследований обнаружил взаимосвязь между объемом мозга, в частности неокортекса, и размером создаваемых приматами социальных связей [11]. Разрабатывая сформулированные R. Dunbar идеи, ученые сравнивали и неоднократно подтверждали с применением современных методов нейронаук полученные им данные. Анализ результатов нейровизуализации демонстрирует особое участие лобной и височной областей головного мозга



в построении социальной группы. Согласно исследованиям, каждые 3,2 см³ орбито-фронтальной коры приравниваются к одному дополнительному члену социальных связей, при этом отношения в рамках этих связей опосредованы умственными способностями [16]. То есть способность управления сложной природой социального мира связывают с так называемыми навыками ментализации (*mentalizing skills*), которые позволяют правильно интерпретировать значения и намерения других, а также идентифицировать тонкие языковые приемы (метафоры, аналогии и т. д.). Установленное в результате исследований число Данбара (*Dunbar's Number*), равное 150, репрезентирует размер социальных связей человека. Такой социальный нетворк, согласно положениям автора, лимитирован 150 неоднородными членами и представлен следующей многоуровневой структурой [12]:

5 (*круг поддержки*) – близкие люди, которые великодушно окажут эмоциональную и финансовую поддержку; еженедельная частота контактов;

15 (*круг симпатии*) – социальная поддержка, близкие родственники, те, чья смерть огорчит; ежемесячная частота контактов;

50 (*круг интересов*) – социальная помощь, круг друзей, знакомых; полугодовая периодичность контактов;

150 (*активное сообщество*) – широкие связи из прошлых отношений, дальние родственники; годовая периодичность контактов.

При этом каждый слой структуры образуется с учетом степени взаимодействия (частота контактов) и степени эмоциональной близости (шкала рейтинга). Автор отмечает, что по существу мир социальных связей одного человека включает весьма небольшое количество людей, связанных с ним личными взаимоотношениями. Примечательно, что преимущественную численность социального нетворка современного человека составляет расширенный состав членов семьи, включая родственников супругов. Интуитивное предпочтение генетического родства объясняется, наряду с психологическими факторами, теорией родственного отбора, в основе которой лежат принципы эволюционной биологии [14; 17]. В отличие от животного мира человек для распознавания родственных связей вовлекает когнитивные механизмы, применяя сознательные когнитивные стратегии.

Н. Д. Арутюнова в контексте исследования языковых моделей времени подчеркивает комплексность и взаимовлияние фактора времени в создании модели человека и фактора человека в моделировании времени. Анализируя соотношение моделей потока времени и пути человека, автор отмечает, что прошлое спрессовано для него в архетипы [1]. С прошлым человека связывает опыт и знание фактов, с этой точки зрения он следует моделям предков.

В исследованиях, посвященных изучению института семьи как системы со сложным внутренним строением, своей психологической структурой и свойством целого определять некоторые особенности входящих в нее элементов, отмечаются значительные трансформации, связанные с известными изменениями образа жизни современного человека. Разнообразные формы отношений между людьми, сокращение численности членов одной семьи прямым образом отражаются в изменении языка, многие наименования родственных связей устаревают, на замену им приходят новые понятия, соответствующие современному характеру человеческих взаимоотношений [4].

В работах, посвященных исследованию языковых процессов в непрерывной связи с коммуникативными потребностями человека и разнообразием его социальных ролей, отмечается, что одной из функций наименований, характеризующих род-



ственные связи, является, наряду с другими известными, передача из поколения в поколение накопленного опыта человечества [7].

В настоящей статье акцентируется внимание на содержательной специфике употребляемых в разном языковом окружении единиц, отражающих социальные роли человека. В частности, в семейной конструкции, представленной ключевыми наименованиями родственных отношений.

Методы и материалы

Исследование выстроено в контексте междисциплинарного подхода с использованием лингвистических методов в рамках антропоцентрической парадигмы, которые предполагают анализ средств языка, участвующих при описании идентичности (лексем, фразеологических единиц, грамматических конструкций) [6]. Изучение включало анализ номинативной лексики, отвечающей за объективную категоризацию человеческого сообщества в части описаний родственных отношений. При этом учитывались лексемы, в значении которых соединяются семантика социальной категоризации и эмотивно-оценочная семантика (*матушка, батюшка, баба, племяшка* и т. д.).

В соответствии с целью исследования отобраны следующие словари: *Современный словарь турецкого языка* (Güncel Türkçe Sözlüğü) для анализа номинативной лексики в части описаний родства в турецком языке; *Русский семантический словарь*, где лексические классы объединены общим признаком, при этом каждая из единиц, входящих в любой из этих классов, является словом, т. е. материальным языковым знаком, служащим для обозначения реалий физического и ментального мира, отношений между такими реалиями, а также для именования таких реалий или указания на них. Смысловыми единицами выступили наименования родства.

Исследование проводилось в сентябре – ноябре 2020 г.

Результаты и их обсуждение

Таблица, приведенная ниже, отражает распределение единиц номинативной лексики, отвечающей за объективную категоризацию человеческого сообщества в части описаний родственных отношений.

Таблица

Сравнение количества единиц наименований родства, употребляемых в русском и турецком языках

Язык	Количество единиц	Компоненты				
		Пол			Роль	
		мужской	женский	унисекс	родитель	ребенок
Русский	102	52	49	1	42	12
Турецкий	150	66	65	19	33	27

Очевидно, что суммарные показатели единиц наименований родства в словаре турецкого языка выше, чем количество подобных наименований в русском. На момент исследования количество таких наименований в Русском семантическом словаре насчитывается 102 единицы, в турецком – 150 единиц.

По словам лингвиста S. Emiroğlu, турецкий язык является одним из самых богатых языков с точки зрения содержания в нем слов, выражающих родство. Согласно исследователю, это может свидетельствовать о значимости, придаваемой тесным связям в турецкой культуре, и ценности крепких родственных отношений в турецком обществе, обеспечивающим солидарность, терпимость и совместность в ре-



шении проблем. Родственные отношения расширяются за счет вступления в брак, усыновления и других форм отношений, наряду с кровным родством [13].

М. А. Лаппо полагает, что любая номинация человека/группы/категории представляет собой свернутый лингвокультурный текст. Слова тематических групп с категоризирующим значением обладают семантическим потенциалом, который обеспечивает возможность проследить определенную связь субъекта с обществом в лингвосоциокультурном пространстве [6].

Для дифференцированного сравнения суммарных единиц наименований и возможности их содержательной интерпретации все смысловые единицы, рассматриваемые нами в рамках исследования, распределены по категориям *пола* (мужской/женский/унисекс) и *роли* (в диаде родитель – ребенок).

На рисунке представлено распределение количества наименований родства, употребляемых в русском и турецком языках.

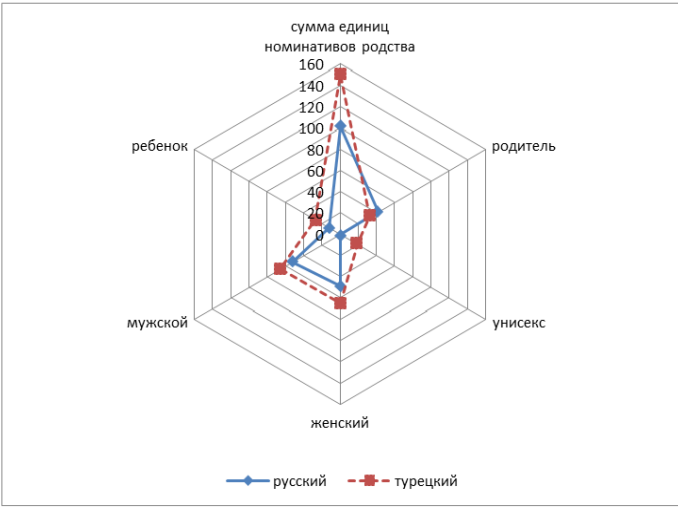


Рис. Распределение количества наименований родства, употребляемых в русском и турецком языках

Анализ показывает очевидное преимущество по количеству компонентов вербализации отношений родства в турецком языке по сравнению с русским. При этом рост количества наименований наблюдается в категории *роли*, в частности «ребенок», и в категории *пола* – мужской/женский/унисекс (т. е. нейтральные наименования). В целом эти сведения демонстрируют большую представленность единиц номинативной лексики в категории «родитель», меньшую представленность в категории «ребенок» и в нейтральных наименованиях пола (унисекс) в русском языке по сравнению с турецким (см. табл.). Вместе с тем в турецком языке отмечается количественное превосходство по числу смысловых единиц в категории «ребенок», а также по числу нейтральных наименований пола. Кроме того, большая часть таких нейтральных наименований (13 из 19 единиц номинативной лексики) относится к обозначению роли ребенка, в том числе наименования детей по отношению к своим родителям, детей брата/сестры (племянники), детей сына/дочери (внуки). Примечательным также является принцип образования некоторых наименований



родства. Так, согласно *Русскому семантическому словарю* **БАБУШКА**, -и, род. мн. -шек, ж. **1.** Мать отца или матери. Родная б. Б. по отцу, по матери. Б. с внуками. Двоюродная б. (тетка отца или матери) [9]. То есть указывается общее наименование родства вне зависимости от стороны матери или отца. В турецком языке эквивалент русскому слову «бабушка» образуется в зависимости от стороны родственных отношений: **ANNEANNE** – бабушка, мать матери; **BABAANNE** – бабушка, мать отца [13].

Анализ смысловых единиц, отвечающих за объективную категоризацию человеческого сообщества в части описаний родственных отношений, дает представление о важности этих смысловых категорий в речи носителей в аспекте социально-ролевых конструкций.

Выводы

Природа социального мира человека сложна и динамична. Посредством языка, который отражает сенсорный континуум действительности, обеспечивается категоризация этой сложной социальности и номинирование отношений внутри человеческого сообщества.

Количественная выраженность номинативных единиц родства, вероятно, отражает степень вариативности и потенциал связей субъекта с обществом в лингвокультурном пространстве.

При интерпретации социально-ролевых аспектов анализ средств языка, отвечающих за объективную категоризацию человеческого сообщества в части описаний родственных отношений, может быть полезен в плане установления некоторых свойств конструкций социального нетворка, при этом логика закрепления такой информации весьма чувствительна к идеологии, существующей во время создания словаря.

Анализ конструкций семантических отношений, когда субъект речи включается в описание языковых механизмов, обнаруживает направление дальнейших исследований модальности связей и отношений между людьми.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Время: модели и метафоры // Логический анализ языка: Язык и время. М.: Индрик, 1997. С. 51–61.
2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. 500 с.
3. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 26–38.
4. Кузьмин А. И., Примаков Т. В., Кузьмина А. А. Жизненные стратегии как регуляторы демографического поведения семьи и населения [Электронный ресурс] // Экономика региона. 2011. № 3 (27). С. 63–70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16885004> (дата обращения: 23.12.2020).
5. Курпатов А. В. Мышление. Системное исследование. СПб.: Капитал, 2018. 672 с.
6. Лаппо М. А. Сущность идентичности и методы ее анализа в лингвистических/психолингвистических исследованиях [Электронный ресурс] // Вопросы психолингвистики. 2014. № 19. С. 30–39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-identichnosti-i-metody-ee-analiza-v-lingvisticheskikh-psiholingvisticheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 23.12.2020).
7. Лопатина Е. В. Названия членов семьи в составе английских и русских научно-технических терминов [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 2-2 (80). С. 329–333. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32401444> (дата обращения: 23.12.2020).



8. Петров Д. Ю. Языки мира – факторы престижа и популярности [Электронный ресурс] // Язык как экономический и политический фактор международных отношений: материалы международного симпозиума (Москва, 26–27 мая 2014 г.). М.: Изд-во Ин-та Латинской Америки, 2014. С. 67–71. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27603591> (дата обращения: 23.12.2020).

9. Русский семантический словарь: Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под общ. ред. Н. Ю. Шведовой. Т. 1: Слова указующие (Местоимения). Слова именующие: имена существительные (Все живое. Земля. Космос). М.: Азбуковник, 2002. 800 с.

10. Chomsky N. Biolinguistic Explorations: Design, Development, Evolution // International Journal of Philosophical Studies. 2007. Vol. 15, Issue 1. P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/09672550601143078>

11. Dunbar R. I. M. Coevolution of neocortex size, group size and language in humans [Электронный ресурс] // Behavioral and Brain Sciences. 1993. Vol. 16. P. 681–735. URL: https://www.researchgate.net/publication/235357146_Co-Evolution_of_Neocortex_Size_Group_Size_and_Language_in_Humans (дата обращения: 23.12.2020).

12. Dunbar R. I. M. Social networks and their implications for community living for people with a learning disability // International Journal of Developmental Disabilities. 2015. Vol. 61, Issue 2. P. 101–106. DOI: <https://doi.org/10.1179/2047386914Z.00000000093>

13. Emiroğlu S. Türkçe sözlükteki akrabalık adlarının tasnifi [Электронный ресурс] // Turkish Studies. 2012. Vol. 7 (4). P. 1691–1710. URL: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933425.pdf> (дата обращения: 23.12.2020).

14. Hill R. A., Dunbar R. I. M. Social network size in humans // Human Nature. 2003. Vol. 14 (1). P. 53–72. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12110-003-1016-y>

15. Pinker S., Wexler K., Chomsky N. & Rondal J. A. Pieces of Minds in Psycholinguistics // International Journal of Psychology. 1993. Vol. 28, Issue 4. P. 459–480. DOI: <https://doi.org/10.1080/00207599308246932>

16. Powell J., Lewis P. A., Roberts N. [etc.] Orbital prefrontal cortex volume predicts social network size: an imaging study of individual differences in humans // Proceedings of the Royal Society. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1098/rspb.2011.2574>

17. Roberts S. G. B., Dunbar R. I. M. The costs of family and friends: an 18-month longitudinal study of relationship maintenance and decay // Evolution and Human Behavior/ 2011. Vol. 32, Issue 3. P. 186–197. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.08.005>

Дата поступления статьи: 21.04.2021



Овчаренко Светлана Владимировна

воспитатель логопедической группы, Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение Детский сад № 510 комбинированного вида «Калинка», Новосибирск, Россия, ovcharenko-svetlana@mail.ru

Кожемякина Ольга Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, olgaleko@mail.ru ORCID ID: 0000-0003-1895-1026

ОСОБЕННОСТИ ПОЛОВОЗРАСТНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПАРЦИАЛЬНОЙ НЕСФОРМИРОВАННОСТЬЮ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

Аннотация. В статье проблема формирования половозрастной идентификации рассматривается на фоне развития качеств личности, способствующих успешной социализации дошкольников. Цель статьи – на основе теоретического анализа литературы, посвященной формированию половозрастной идентификации, и эмпирического исследования выявить особенности половозрастной идентификации детей старшего дошкольного возраста с парциальной несформированностью высших психических функций. Теоретическими основаниями исследования являются научные публикации отечественных и зарубежных ученых по вопросам психического развития (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Р. Лурия) и половозрастной идентификации (Н. Л. Белопольская). Для изучения особенностей половой идентификации использовались методика исследования детского самосознания «Половозрастная идентификация» (Н. Л. Белопольская), методика «Изучение гендерных установок у детей» (полустандартизированное интервью В. Е. Кагана), методика «Функционально-ролевая согласованность» (В. Е. Каган). В результате изучения половозрастной идентификации были выявлены достоверные различия. Сделаны выводы, что уровень сформированности половозрастной идентичности у старших дошкольников с парциальной несформированностью высших психических функций достоверно ниже, чем у нормально развивающихся сверстников.

Ключевые слова: половозрастная идентификация, дошкольники, парциальная несформированность высших психических функций.



Ovcharenko Svetlana Vladimirovna

*Teacher of speech therapy group, Municipal State Preschool Educational Institution
Kindergarten No. 510 of the combined type "Kalinka", Novosibirsk, Russia,
ovcharenko-svetlana@mail.ru*

Kozhemyakina Olga Aleksandrovna

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

PECULIARITIES OF GENDER AND AGE IDENTIFICATION IN OLDER PRESCHOOLERS WITH PARTIAL LACK OF FORMATION OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS

Abstract. The article actualizes the problem of the formation of gender and age identification as a problem of the development of personality qualities that contribute to the successful socialization of preschoolers. The purpose of the article is to identify the features of gender and age identification of children with partial lack of formation of higher mental functions of older preschool age on the basis of theoretical analysis of the formation of gender and age identification and empirical research. The theoretical basis of the study was the scientific publications of domestic and foreign scientists on the issues of mental development of L. S. Vygotsky, A. V. Zaporozhets, A. R. Luria; gender and age identification of N. L. Belopolskaya and others. To study the features of sexual identification, the following methods were used: the method of research of children's self-consciousness "Gender and age identification" (N. L. Belopolskaya), the method "Study of gender attitudes in children" (semi-standardized interview with V. E. Kagan), the method "Functional-role coherence" (V. E. Kagan). As a result of the study of gender and age identification, significant differences were revealed. The level of gender and age identity formation in older preschoolers with partial lack of formation of higher mental functions is significantly lower than in normally developing peers.

Keywords: gender and age identification, preschool children, partial lack of formation of higher mental functions.

Проблема формирования половозрастной идентификации подрастающего поколения интересует современных исследователей не один десяток лет. Она представляет одну из противоречивых и сложных научных проблем, от решения которой во многом зависит духовное, психосоциальное и физическое здоровье общества в целом, и выступает значимым воспитательным потенциалом для здорового социума.

В настоящее время в российской государственной и образовательной политике «отмечены задачи развития гендерных исследований во всех областях науки; разработки соответствующие программы для образовательной практики и реализации политических, гражданских и психологических и педагогических мер по воспитанию у детей, подростков и молодежи правильного отношения к вопросам пола, использования половой принадлежности с точки зрения фактора их личностного развития, становления нравственных межполовых отношений и четкой полоролевой идентификации» [10, с. 4].

В системе специального образования в настоящее время происходят изменения, которые ориентированы прежде всего на индивидуализацию и гуманизацию психолого-педагогической помощи детям, имеющим отклонения в развитии. В современных условиях особое значение отводится роли и месту сознательной регуляции



поведения ребенка в социуме, его личностному развитию, подготовке к реальной жизни. В контексте этих проблем важным направлением является формирование половозрастной идентификации. Развитие половозрастной идентификации старших дошкольников представляет собой процесс, который зависит от множества факторов: состояния физического и психического здоровья ребенка, социальной обстановки жизни, стиля семейного воспитания ребенка и др. Для гармоничного развития личности неоспорима важность развития половозрастной идентификации. С этой точки зрения представляется актуальным изучить особенности формирования половозрастной идентичности у детей старшего дошкольного возраста с парциальной несформированностью высших психических функций – воспитанников логопедических групп детского сада комбинированного вида.

В последние годы изучению проблемы половозрастной идентификации посвящено немало научных публикаций. Отсутствие единого мнения относительно определения половозрастной идентификации, существование различных подходов к ее исследованию создают проблемы при анализе данного феномена. Многие зарубежные и отечественные ученые обращали внимание на проблему половозрастной идентификации детей [4–6; 9; 11–14; 17; 19].

Как отметили ученые, в истоке детской идентичности лежат определенные элементы, в первую очередь это половая принадлежность и возраст ребенка. Предоставляя автопортрет, ребенок или какой-либо субъект при описании своих положительных и отрицательных черт, а также своего круга общения нередко начинает с установления своего возраста. Половая принадлежность зачастую просто подразумевается и включается в описание первичных половых ролей. Как и иной когнитивный процесс, полоролевая и возрастная идентификация основывается на умении человека отвлеченно думать, что имеет важность для различия другого человека во внешности и поведения, а также конкретного описания других людей, основанных на стойких представлениях [3]. Формирование определенной модели поведения, определение половозрастной идентичности складываются в процессе идентификации. Половозрастная идентификация – это прежде всего умение человека принимать и осознавать свой пол и возраст. Самый важный способ обучения гендерному поведению – это наблюдение и имитация. Идентификация является сильной эмоциональной связью с человеком, роль которого ребенок принимает, ставя себя на его место. В психолого-педагогической литературе понятие «половозрастная идентификация» исследуется небольшим количеством ученых. В психологии существуют разные представления о возрасте и поле человека [14; 15; 17–19]. В Большом толковом психологическом словаре половозрастная идентификация определяется как «процесс и результат приобретения ребенком поведенческих и психологических особенностей индивидуума определенного пола; отождествление себя с лицом какого-либо пола и принятие черт психологических и поведенческих особенностей человека того же или противоположного пола, включая типичные характерные ролевые поведения» [7, с. 293]. В «Словаре гендерных терминов» А. А. Денисовой половозрастная идентификация рассматривается как «собственное ощущение своего пола и возраста субъектом» [16, с. 149]. По мнению Н. В. Дворянчикова, половозрастная идентичность есть «результат отождествления себя с определенной возрастной группой, принятие норм поведения этой группы и регулирование собственного поведения с учетом данных норм. Формирование половозрастной идентичности, а также становление модели поведения происходит непосредственно в процессе идентификации» [9, с. 2]. Таким образом, в соответствии с иссле-



дованиями А. А. Денисовой и Н. В. Дворянчикова половозрастная идентификация представляет собой результат уяснения собственной принадлежности к определенному полу и возрасту, а также отождествление себя с соответствующей возрастной группой, регулирование и принятие форм поведения с учетом модели поведения, которая принята данной группой. Для формирования половозрастной идентификации важно развивать в детях умение различать сверстников и людей не его возраста, а также точно подбирать модель поведения в процессе взаимодействия с ними. В таких условиях половозрастная идентификация станет координатором поведения личности в процессе общения с людьми различных возрастов [9; 16].

В исследованиях Н. Л. Белополюской [3] половозрастная идентификация понимается как отождествление себя с соответствующей половозрастной группой, которая проявляется в усвоении форм поведения и ценностей, присущих данной группе. В современной науке, как полагает В. В. Абраменкова, половозрастная идентификация рассматривается как «самый базовый стабильный конструкт личности, который оказывает сильнейшее влияние на становление этнической, социальной, профессиональной идентичности, на процесс самоопределения растущего субъекта в культуре» [1, с. 32]. Поведение взрослого и ребенка в соответствии с его полом определяется тремя основными концепциями социализации: биологической, социальной и гуманистической. Биологическая концепция берет свое начало в работах по психоанализу и физиологии. Авторы говорят о врожденных инстинктивных программах, которые определяют отличия мужского и женского пола. Разница в поведении полов зависит от развития мозга: у мужчин преобладает правое полушарие, а у женщин – левое. Кроме того, генетически у женщин и мужчин различаются наборы хромосом и гормональный уровень [15]. Приверженцы социальной концепции свидетельствуют о влиянии на ребенка среды и воспитательного воздействия [6]. Представители теории когнитивного развития считают, что раннее полоролевое научение непосредственно зависит от изменений в когнитивном развитии, дети рано, практически самостоятельно от семейного окружения, узнают о половых стереотипах. Дети начинают относить себя к определенному полу в результате действия общей тенденции к развитию категорий. Затем они начинают искать информацию о ценностях, поведении, отличающих мальчиков от девочек [15]. Приверженцы концепции гуманистической психологии пытались донести идею об уникальности и индивидуальности каждого субъекта, подражании только тому, что ему интересно. Опираясь на данные концепции, можно сделать вывод, что ученые разных областей изучают особенности мужского и женского пола исходя из разных позиций. Авторы, развивающие традиционный и новый психоанализ, полагают, что развитие пола детей происходит в результате идентификации себя с мамой или папой; приверженцы социальной концепции считают, что дети социализируются благодаря повторению кого-то из своей среды; сторонники познавательного, когнитивного развития отмечают значимость самостоятельного познания и подражание определенному полу путем наследования каждой модели поведения. Хотя идентичность и идентификационное поведение формируются на протяжении всей жизни, многие ученые в данной области фокусируются на детском и подростковом возрастах, известными своими кризисными периодами самоутверждения и самосознания [10; 16; 19].

Формирование половозрастной идентификации старших дошкольников происходит исходя из половозрастных особенностей детей. Старший дошкольный возраст является значимым этапом в развитии ребенка и обладает своими характерными



особенностями. В процессе воспитания расширение знаний старшего дошкольника зачастую реализует двойную цель: во-первых, фиксирует этические установки на выборочные межполовые отношения детей (дружба, симпатия, přátельство); во-вторых, усиливает научное понимание полового поведения индивида, а также биологических процессов, происходящих с телом в будущем. Детей старшего дошкольного возраста интересуют вопросы о различиях между полами, деталях зачатия и рождения, а также вопросы о взаимоотношениях между мужчинами и женщинами. Доминирующим источником информации для детей о взаимоотношениях между полами являются их сверстники, литература или мама – для девочек, папа – для мальчиков. При отсутствии внимания со стороны родителей, педагогов, психологов младший школьник начинает искать ответы на свои вопросы тайно, что в свою очередь может привести к загрязнению представлений о сексуальности, к возникновению конфликтно-невротического напряжения, к неадекватной половозрастной идентификации детей [15].

Поскольку половозрастная идентичность является немаловажным элементом индивидуальности, при овладении категорией «Я» важно учитывать следующие моменты: 1) к 7 годам ребенок должен иметь положительный эмоциональный опыт принадлежности к определенному полу и осознавать его необратимость; 2) иметь правильное понимание индивидуальных психологических установок моделей поведения: мальчик в будущем будет мужчиной, а девочка – женщиной; это означает, что дети должны понимать, кем они являются на данный момент и какими они должны стать в будущем; 3) уподоблять свое поведение с поведением взрослых мужчин и женщин; 4) уметь сопоставлять себя с иными сверстниками своего и противоположного пола; 5) понять важность своей личности, исходя из представителя пола для себя и других, развитие половых и ролевых ориентаций, ценностей, идеалов [5]. Дошкольный и школьный возраст представляют собой неразрывные этапы единого процесса развития половозрастной идентификации. Продуктивное формирование половозрастной идентификации в младшем школьном возрасте вероятно лишь при условии целенаправленного развития, начиная с дошкольного возраста [14]. Семья является основной средой обитания ребенка, где предопределяются закономерности развития его личности, и вносит значительный вклад в половозрастную идентификацию детей старшего дошкольного возраста, в результате чего формирующаяся личность осваивает половую роль и правила полового поведения. Именно родители, начиная с самого раннего возраста, закладывают понятия гендерной принадлежности малышам такими способами, как выбор одежды для соответствующего пола; умение пользоваться личными местоимениями, называть ими себя, а также людей соответствующего пола; выбирать игрушки согласно полу; показ домашних видов деятельности людей противоположного пола [8].

Ребенку, имеющему теплые отношения с родителями и постоянную поддержку с их стороны, получившему необходимую информацию относительно полового созревания от родителей, в переходной период сексуальные вопросы не интересны, поэтому склонить к интимности такого ребенка непросто. Вопрос интимности привлекает только тех ребят, у которых сексуальная область очерчена серьезным болезненным страхом [4]. Семья является важным фактором в формировании половозрастной идентичности детей, но на этот процесс также влияют внесемейные учреждения, прежде всего детский сад. В образовательном учреждении воспитанники получают различные уроки гендерных отношений. Формирование половозрастной идентификации зависит от развития самосознания ребенка. Идентифика-



ция определяется как эмоциональное и когнитивное уподобление значимому лицу. Старший дошкольный возраст является этапом существенных личностных изменений ребенка, которые включают в себя формирование идентичности с учетом кардинальной перестройки системы отношений ребенка при подготовке к школьному обучению. Таким образом, современные исследования половозрастной идентификации свидетельствуют о сложном характере данного личностного образования, растянутого во времени, начинающегося с момента рождения и имеющего свои особенности и возможности, характерные для каждого этапа возрастного развития. Половозрастная идентификация как один из показателей сформированности представлений о границах физического «Я», с одной стороны, определяется физиологическими процессами развития и роста, а с другой – понимается как передача стабильных форм социального поведения в соответствии с половой ролью. Соблюдение психолого-педагогических условий способствует эффективному формированию половозрастной идентификации у детей старшего дошкольного возраста. Мы можем сделать вывод, что на становление личности и формирование половозрастной идентификации старших дошкольников влияют как биологические, так и социальные факторы, при этом определяющими в этом возрасте являются эталоны мужественности и женственности, наблюдаемые в непосредственном окружении ребенка. Выводы, полученные в результате теоретического анализа научной литературы по проблеме исследования, позволили выдвинуть предположение, что половозрастная идентификация старших дошкольников с парциальной несформированностью высших психических функций имеет особенности по сравнению с детьми условной нормы.

Базой для эмпирического исследования послужили муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение Детский сад № 510 комбинированного вида «Калинка» и муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 105 имени Героя России Ивана Шелохвостова» (дошкольное отделение). В исследовании участвовали 60 воспитанников выпускных групп в возрасте от 6,5 до 7,5 лет: 30 детей, не имеющих статус ОВЗ, с нормальным психическим развитием (группа 1) и 30 детей, имеющих статус ОВЗ (парциальная несформированность высших психических функций; группа 2). В каждую группу включили равное количество мальчиков и девочек. В группе с нормальным психическим развитием (группа 1) 15 мальчиков и 15 девочек. В группе детей, имеющих статус ОВЗ (парциальная несформированность высших психических функций), 15 мальчиков и 15 девочек (группа 2).

Для изучения особенностей половой идентификации были выбраны следующие методики:

- 1) методика «Изучение гендерных установок у детей» (полустандартизированное интервью В. Е. Кагана);
- 2) методика исследования детского самосознания «Половозрастная идентификация» (Н. Л. Белопольская);
- 3) методика «Функционально-ролевая согласованность» (В. Е. Каган).

Начиная изучение особенностей половозрастной идентификации старших дошкольников с парциальной несформированностью высших психических функций (ВПФ), мы исследовали гендерные установки у детей по методике полустандартизированного интервью В. Е. Кагана. В процессе исследования был выявлен уровень сформированности гендерной идентичности у каждого воспитанника (табл. 1).



**Результаты изучения сформированности гендерной идентификации старших дошкольников
(полустандартизированное интервью В. Е. Кагана)**

Шкалы оценивания		Нормально развивающиеся старшие дошкольники (группа 1)		Старшие дошкольники с парциальной несформированностью ВПФ (группа 2)	
		Количество человек	Удельная доля, %	Количество человек	Удельная доля, %
Сформированность гендерной идентичности		28	93,4	17	56,6
Уровень сформированности гендерной идентичности	Высокий уровень	12	40	0	0
	Средний уровень	16	53,4	17	56,6
	Низкий уровень	2	6,6	13	43,4

Общий показатель сформированности гендерной идентичности, продемонстрированный в таблице 1, складывается из суммы высокого и среднего уровней. У нормально развивающихся старших дошкольников выявлено, что у 28 человек (93,4 %) гендерная идентичность сформирована. В группе детей, имеющих статус ОВЗ (группа 2, дети с парциальной несформированностью высших психических функций) сформированность гендерной идентичности выявлена у 17 человек (56,6 %).

Нами было установлено, что 13 детей с парциальной несформированностью ВПФ из группы 2 (43,3 %) имеют довольно низкий уровень сформированности гендерной идентичности, из них 9 мальчиков (30 %) хотели изменения своего пола, указывая, что лучше быть девочками. Дети из данной группы не в состоянии правильно определить свой пол и половую роль, а также они не освоили ролевые понятия и отношения изменения пола и половых ролей адекватно конкретной ситуации.

У 17 старших дошкольников группы 2 с парциальной несформированностью ВПФ (56,6 %) выявлен средний уровень сформированности гендерной идентичности. Такие дети правильно определяют свой пол и в некоторых случаях способны к распознаванию отношения изменения пола и половых ролей адекватно конкретной ситуации.

Следует отметить, что высокого уровня сформированности гендерной идентичности у детей с парциальной несформированностью ВПФ не выявлено.

У нормально развивающихся старших дошкольников (группа 1) в большей степени определен высокий уровень сформированности гендерной идентичности (12 человек – 40 %). Дети данной группы правильно определяют свой пол и роли ребенка старшего дошкольного возраста, освоение ролевых понятий и отношения изменения пола и половых ролей. Следует выделить, что воспитанников с нормой развития выявлено со сформированной половозрастной идентичностью согласно своему полу 28 человек (93,4 %) из общей выборки старших дошкольников (группа 1). При этом у двух детей этой группы (6,6 %) выявлен низкий уровень сформированности гендерной идентичности, т. е. они не могут правильно определить свой пол и роль, обусловленную полом, ими не усвоены ролевые понятия и отношения изменения пола и половых ролей в конкретных ситуациях.



Полученные результаты особенностей сформированности гендерной идентичности старших дошкольников с нормой и с парциальной несформированностью ВПФ представлены графически на рисунке 1.

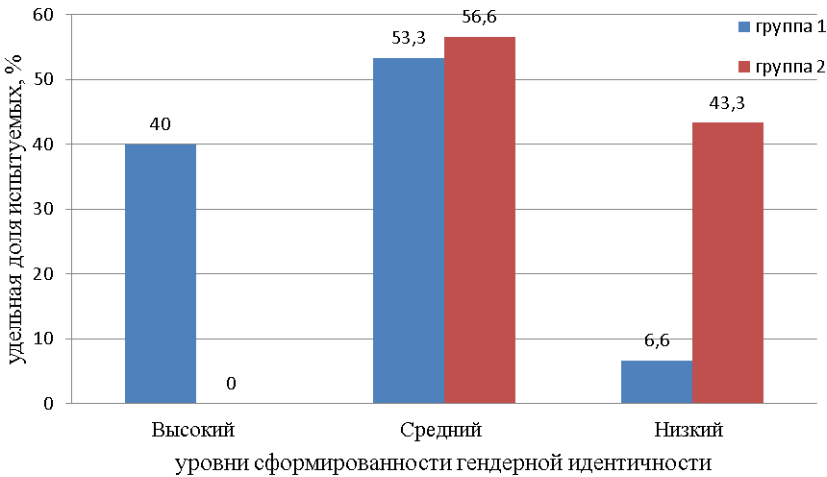


Рис. 1. Сопоставление результатов исследования уровней сформированности гендерной идентичности старших дошкольников с нормой в развитии и с парциальной несформированностью ВПФ (полустандартизированное интервью В. Е. Кагана)

Прим.: группа 1 – нормально развивающиеся воспитанники; группа 2 – воспитанники с парциальной несформированностью ВПФ.

Для определения половозрастной идентификации дошкольников применялась методика исследования детского самосознания «Половозрастная идентификация» (Н. Л. Белопольская). На рисунке 2 представлены результаты данной методики.

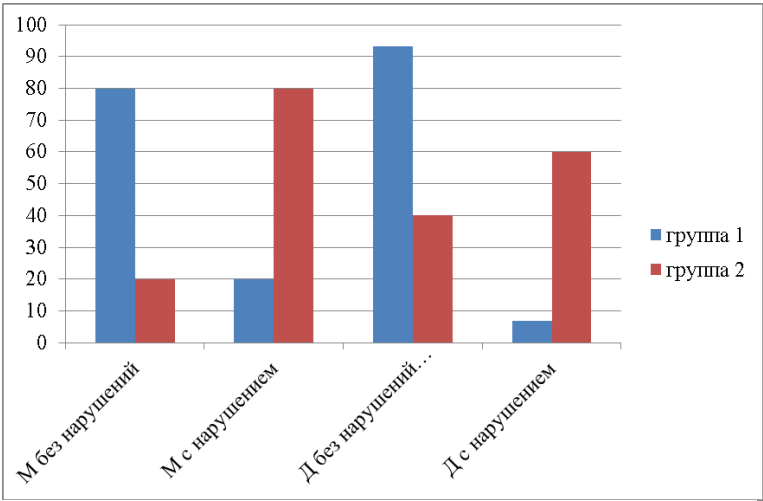


Рис. 2. Сопоставление результатов сформированности половозрастной идентичности старших дошкольников с нормой в развитии и с парциальной несформированностью ВПФ (методика «Половозрастная идентичность», Н. Л. Белопольская), (в %)



Результаты исследования половозрастной идентичности по методике «Половозрастная идентификация» (Н. Л. Белопольская) свидетельствуют о том, что половозрастная идентичность старших дошкольников группы 1 хорошо сформирована у 26 детей, что составляет 83 % от общего числа выборки детей с нормой развития (14 девочек (93,4 %) и 12 мальчиков (80 %)). Это говорит о том, что эти дети способны к адекватной идентификации своего жизненного пути, и указывает на нормальное интеллектуальное развитие. Эти дети выбрали в качестве привлекательной соответствующую собственному возрасту социальную и личностную роль. Данное отражает зачастую неосознанное стремление ребенка к росту и развитию, готовность к принятию новой возрастной и социальной роли. В то же время можно отметить, что в этой же группе детей с нормой развития больше нарушений в полоролевой идентичности имеют мальчики – 3 чел. (20 %), у девочек этот показатель составляет всего 6,7 % (1 чел.). Это связано с характерными возрастными особенностями данного периода развития.

Результаты частотного (процентной доли испытуемых) анализа (группа 1) указывают на то, что у большинства детей произошла адекватная идентификация себя с обобщенным половым и половозрастным образом, к определению своих прошлых и будущих половозрастных ролей и построению полной последовательности образов.

Полученные результаты подтверждают выводы Е. Ю. Алешинной и А. С. Воловиной, указывающих на более значительные проблемы становления полоролевой идентификации у мальчиков в отличие от девочек [2].

Половозрастная идентичность воспитанников группы 2 (старшие дошкольники с парциальной несформированностью высших психических функций) нарушена у 26 детей, что составляет 87 %. Выявленные данные говорят о том, что эти дети не способны к адекватной идентификации своего жизненного пути и свидетельствует о низком уровне интеллектуального развития.

Следует отметить, что в группе детей с парциальной несформированностью высших психических функций больше нарушений в полоролевой идентичности имеют мальчики 87 % (13 человек), у девочек этот показатель составляет 60 % (9 человек), это связано с характерными возрастными особенностями данного периода развития. Результаты частотного (процентной доли испытуемых) анализа подтверждают данные, полученные О. И. Ивановой [10], и указывают на то, что у большинства детей нарушена полоролевая идентификация себя с обобщенным половым и половозрастным образом, к определению своих прошлых и будущих половозрастных ролей и у них нет полной последовательности образов.

Результаты старших дошкольников с парциальной несформированностью высших психических функций свидетельствуют о том, что у 23 детей (77 %) нарушена половозрастная идентичность, а лишь у 7 детей (23 %) она сформирована без нарушений.

Результаты старших дошкольников по методике «Функционально-ролевая согласованность» (В. Е. Каган) представлены на рисунках 3, 4.

Как видно из полученных данных (рис. 3), у мальчиков и девочек группы 1 (с нормой развития) преобладает мнение, что «кормильцем семьи» должен быть мужчина, а воспитывать детей – женщина, что отражает традиционные консервативные взгляды, несмотря на то что в современных семьях все не так определено. Девочки в большей степени, чем мальчики, считают, что домашние «бытовые» обязанности – только для женщин. Характерно, что девочки определяют четыре из пяти обязанностей как женские. Мальчики более склонны поделить обязанности «пополам».



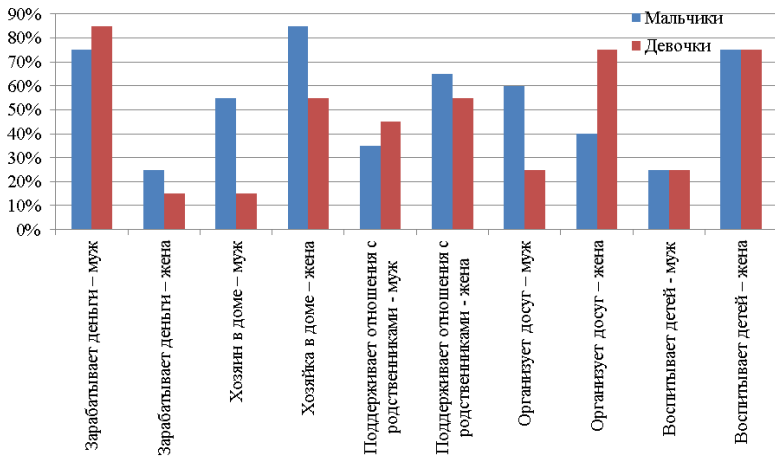


Рис. 3. Сопоставление результатов ролевой согласованности (понимание детьми семейных ролей) старших дошкольников с нормой в развитии («Функционально-ролевая согласованность», В. Е. Каган)

Рассмотрим функционально-ролевую согласованность старших дошкольников с парциальной несформированностью ВПФ (рис. 4). Характерно, что в этой группе девочки, как и мальчики, определяют две из пяти обязанностей себе, остальные делят поровну. Девочки с парциальной несформированностью ВПФ считают, что роль добытчика и кормильца в семье должен выполнять муж, а мальчики считают, что жена должна быть кормильцем в семье. Девочки так же определяют себе роль хозяйки в семье, поддержку отношения с родственниками, остальные роли в семье отдают мужчине.

Мальчики определяют себе роль хозяина и роль поддержки отношений в семье, а роль кормильца в семье и организации досуга отдают жене. В случае со старшими дошкольниками с парциальной несформированностью ВПФ выявлено снятие ответственности с себя за выполняемые роли.

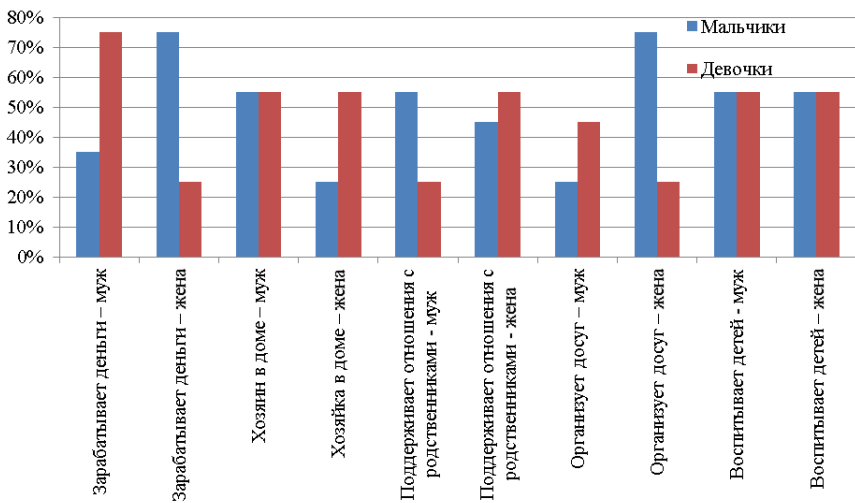


Рис. 4. Сопоставление результатов ролевой согласованности (понимание детьми семейных ролей) старших дошкольников с парциальной несформированностью ВПФ («Функционально-ролевая согласованность», В. Е. Каган)

Для проверки достоверности полученных различий при изучении особенностей половозрастной идентификации дошкольников с нормой развития и с парциальной несформированностью ВПФ были применены методы математической статистики – непараметрический критерий U-Манна – Уитни.

При изучении гендерной идентичности между исследуемыми группами старших дошкольников с нормой развития и парциальной несформированностью ВПФ были выявлены с использованием полустандартизированного интервью (В. Е. Каган) достоверные различия (табл. 2).

Таблица 2

Оценка достоверности различий показателей гендерной идентичности между группами старших дошкольников с нормой в развитии и с парциальной несформированностью ВПФ (полустандартизированное интервью, В. Е. Каган)

Исследуемая переменная	Σ г группа 1	Σ г группа 2	Uэмп	p-level
Гендерная идентичность	1185	645	180	0,000018

Прим.: p-level – уровень достоверности ($p \leq 0,001$ высокий); Σ г группа 1 – сумма рангов показателей нормально развивающихся старших дошкольников; Σ г группа 2 – сумма рангов показателей старших дошкольников с парциальной несформированностью ВПФ; Uэмп – эмпирическое значение критерия Манна – Уитни.

По исследуемой переменной «Гендерная идентичность» получено значение Uэмп = 180 при уровне значимости $p = 0,001$. Это говорит о том, что уровень сформированности гендерной идентичности у старших дошкольников с парциальной недостаточностью ВПФ достоверно ниже, чем у нормально развивающихся сверстников.

При изучении половозрастной идентичности между исследуемыми группами старших дошкольников с нормой развития и парциальной несформированностью ВПФ были выявлены достоверные различия (табл. 3).

Таблица 3

Оценка достоверности различий показателей половозрастной идентичности между группами старших дошкольников с нормой в развитии и с парциальной несформированностью ВПФ («Половозрастная идентичность», Н. Л. Белопольская)

Исследуемая переменная	Σ г группа 1	Σ г группа 2	Uэмп	p-level
Половозрастная идентичность	1090	750	150	0,003287

Прим.: p-level – уровень достоверности ($p \leq 0,001$ высокий); Σ г группа 1 – сумма рангов показателей нормально развивающихся старших дошкольников; Σ г группа 2 – сумма рангов показателей старших дошкольников с парциальной несформированностью ВПФ; Uэмп – эмпирическое значение критерия Манна – Уитни.

По исследуемой переменной «Половозрастная идентичность» получено Uэмп = 150 при уровне значимости $p = 0,003$. Это говорит о том, что уровень сформированности половозрастной идентичности у старших дошкольников с парциальной несформированностью ВПФ достоверно ниже, чем у нормально развивающихся сверстников.

Для проверки достоверности полученных различий показателей понимания семейных ролей между мальчиками и девочками с парциальной несформированностью ВПФ по методике «Функционально-ролевая согласованность» (В. Е. Каган) был применен метод математической статистики – критерий ϕ^* -Фишера (табл. 4).



Оценка достоверности различий показателей понимания семейных ролей между мальчиками и девочками с парциальной несформированностью ВПФ («Функционально-ролевая согласованность», В. Е. Каган)

Шкалы методики	Мальчики, %	Девочки, %	$\Phi^*\text{эмп}$	p-level
Зарабатывает деньги – муж	35	75	1,65	0,04364
Зарабатывает деньги – жена	75	25	2,74	0,01162
Хозяин в доме – муж	65	25	1,76	0,04620
Хозяйка в доме – жена	25	55	1,66	0,04244
Поддерживает отношения с родственниками – муж	55	35	1,2	0,14789
Поддерживает отношения с родственниками – жена	45	55	1,15	0,17917
Организует досуг – муж	25	55	1,65	0,04242
Организует досуг – жена	75	25	1,85	0,03620
Воспитывает детей – муж	55	55	1,2	0,14364
Воспитывает детей – жена	55	55	1,15	0,17478

Прим.: $\Phi^*\text{эмп}$ – эмпирическое значение критерия Фишера.

В результате применения математического критерия Φ^* -Фишера между мальчиками и девочками с парциальной несформированностью ВПФ в изучении понимания семейных ролей было выявлено шесть достоверных различий. Оценивая различия по показателям функционально-ролевой согласованности между мальчиками и девочками в группе старших дошкольников с парциальной несформированностью ВПФ, получили:

- а) доля девочек, которые считают, что деньги зарабатывает муж, достоверна больше, чем доля мальчиков;
- б) доля девочек, которые считают, что деньги зарабатывает жена, достоверна меньше, чем доля мальчиков;
- в) доля мальчиков, которые считают, что хозяин в доме – муж, достоверна больше, чем доля девочек;
- г) доля мальчиков, которые считают, что хозяйка в доме – жена, достоверна меньше, чем доля девочек;
- д) доля мальчиков, которые считают, что муж организует досуг в семье, достоверна меньше, чем доля девочек;
- е) доля мальчиков, которые считают, что жена организует досуг в семье, достоверна больше, чем доля девочек.

Таким образом, нами было получено достоверное подтверждение рассогласования семейных ролей между мальчиками и девочками с парциальной несформированностью ВПФ. Характерно, что девочки, как и мальчики, определяют две из пяти обязанностей себе, остальные делят поровну.

После диагностики старших дошкольников по трем методикам проводился сопоставительный анализ с помощью критерия Манна – Уитни и критерия Фишера с целью выявления особенностей половозрастной идентификации старших дошкольников с парциальной несформированностью ВПФ. Были выявлены достоверные различия.

Изучение особенностей гендерной идентичности старших дошкольников с парциальной несформированностью ВПФ и исследование гендерных установок у де-



тей по методике полустандартизированного интервью В. Е. Кагана позволило сделать вывод: значительный показатель имеющихся нарушений в сформированности гендерной идентичности наблюдается у старших дошкольников группы с парциальной несформированностью ВПФ.

Результаты по методике «Половозрастная идентификация» (Н. Л. Белопольская) свидетельствуют о том, что половозрастная идентичность группы детей с нормальным развитием хорошо сформирована у большинства детей. Половозрастная идентичность учащихся группы с парциальной несформированностью ВПФ нарушена у большинства детей.

В результате применения критерия Фишера по методике «Функционально-ролевая согласованность» (В. Е. Каган) между исследуемыми группами старших дошкольников были выявлены достоверные различия в понимании детьми семейных ролей.

Результаты проведенного эмпирического исследования выявили особенности половозрастной идентификации, характерные для старших дошкольников с парциальной несформированностью ВПФ в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

Данные исследования будут использованы для психокоррекционной работы по формированию полоролевой идентичности у старших дошкольников с парциальной несформированностью ВПФ.

Список литературы

1. *Абраменкова В. В.* Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 70–78.
2. *Алешина Ю. Е., Воловин А. С.* Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 74–82.
3. *Белопольская Н. Л.* Психологическое исследование возможностей половозрастной идентификации у детей с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. 1992. № 1. С. 5–11.
4. *Белопольская Н. Л.* Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания: руководство. М.: Когито-Центр, 2019. 24 с.
5. *Бендас Т. В.* Гендерные исследования лидерства // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 87–95.
6. *Берн Ш.* Гендерная психология. Секреты психологии: учебное пособие. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 320 с.
7. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. Т. 1. / сост. А. Ребер; пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. М.: АСТ; Вече. 2003. 592 с.
8. Гендерная психология / под ред. И. С. Клециной. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2009. 496 с.
9. *Дворянчиков Н. В., Макарова Т. Е.* Половозрастная идентичность у лиц, совершивших сексуальные насильственные действия в отношении детей [Электронный ресурс] // Психология и право. 2013. № 3. URL: https://psyjournals.ru/files/63799/psyandlaw_2013_3_Makarova_Dvoryanchikov.pdf (дата обращения: 08.04.2021).
10. *Иванова О. И.* Педагогическое сопровождение полоролевого развития детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2006. 24 с.
11. *Лаврентьева З. И.* Формирование идентичности ребенка в приемной семье // Воспитание в изменяющемся мире: материалы первой международной научно-практической конференции (Омск, 30 января 2015 г.) / сост. С. Г. Чухин. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2015. С. 125–131.



12. Макарова Л. М., Головлёва Т. Н. Особенности гендерной идентичности детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 20. С. 63–66. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17921942> (дата обращения: 08.04.2021).

13. Овчаренко С. В., Кожемякина О. А. Теоретические основы формирования половозрастной идентификации старших дошкольников в условиях воспитания в дошкольном учреждении // Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов: материалы международной научно-практической конференции (Новосибирск, 08–10 декабря 2020 г.). Новосибирск: Немо Пресс, 2020. С. 429–437.

14. Пекина О. В., Шинкарёва Н. А. Сущность понятий «идентичность», «полоролевая идентичность» в психолого-педагогической литературе [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 10 (114). С. 1266–1269. URL: <https://moluch.ru/archive/114/29664/> (дата обращения: 08.04.2021).

15. Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Особенности школьной адаптации учащихся первых классов в зависимости от сформированности половозрастной идентичности // Гуманитарные науки и образование в Сибири. 2010. № 5. С. 55–60.

16. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. М.: Информация XXI век, 2002. 255 с.

17. Тимербулатова Э. С., Катионова А. О. Противоречия гендерной асимметрии в семейной организации и андрогиния как возможность ее преодоления // Семейная психология и семейная терапия. 2007. № 2. С. 18–23.

18. Штурнева Т. П., Токарева Л. И., Мотчанова И. П. Игра как средство развития полоролевой идентичности детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2017. № 38 (172). С. 125–128. URL: <https://moluch.ru/archive/172/45674/> (дата обращения: 08.04.2021).

19. Ярышева А. А., Кожемякина О. А. Особенности формирования гендерной идентичности у подростков, воспитывающихся в условиях депривации [Электронный ресурс] // СМАЛЬТА. 2019. № 2. С. 53–59. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41368774> (дата обращения: 08.04.2021).

Дата поступления статьи: 17.04.2021



Перевозкин Сергей Борисович

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, per@bk.ru ORCID ID: 0000-0002-6790-4835

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С РАЗНЫМИ ФОРМАМИ АУТИСТИЧЕСКИХ СИНДРОМОВ

Аннотация. Раскрывается проблема дифференциальной диагностики аутизма от умственной отсталости, глухоты, речевого недоразвития, шизофрении, с одной стороны, а с другой – проблема социализации и адаптации детей с аутизмом к школьному обучению. Отмечается, что нейропсихологический метод исследования является наиболее «чувствительным» к патологическому состоянию различных структур головного мозга. В рамках эмпирического исследования изучался уровень сформированности психических функций, навыков и умений, которые наиболее востребованы социальной ситуацией развития ребенка с аутизмом. Было выделено четыре группы детей с ведущим симптомокомплексом нарушений высших психических функций. Результаты исследования показали, что все четыре группы имеют различия по некоторым показателям. На основании проведенного исследования был сделан вывод о том, что полученная картина нарушений высших психических функций в рамках нейропсихологического метода показывает качественное своеобразие в развитии этих функций у детей с различными формами аутистических синдромов.

Ключевые слова: психические функции, аутизм, социальные навыки, симптомокомплекс.

Perevozkin Sergey Borisovich

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, per@bk.ru ORCID ID: 0000-0002-6790-4835

NEUROPSYCHOLOGICAL PROFILE OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS IN CHILDREN WITH DIFFERENT FORMS OF AUTISTIC SYNDROMES

Abstract. The acuteness of the problem of differential diagnosis of autism from mental retardation, deafness, speech underdevelopment, schizophrenia, on the one hand, and on the other hand, the problem of socialization and adaptation of children with autism to schooling is revealed. It is noted that the neuropsychological method of research is the most "sensitive" to the pathological state of various structures of the brain. As part of an empirical study, the level of formation of mental functions, skills and abilities that are most in demand in the social situation of the development of a child with autism was studied. Four groups of children were identified, with the leading symptom complex of disorders of higher mental functions. The results of the study showed that all four groups have differences in various indicators. Based on the study, it was concluded that the obtained picture of disorders of higher mental functions within the neuropsychological framework shows a qualitative distinction in the development of these functions in children with various forms of autistic syndromes.

Keywords: mental functions, autism, social skills, symptom complex.



Актуальность исследования обусловлена современным этапом развития теории клинической психологии, которая изучает специфику нарушений развития, дополняет и уточняет их характеристики с учетом особенностей дизонтогенеза.

В научных публикациях и официальной медицинской статистике отмечается увеличение частоты встречаемости расстройств аутистического спектра (РАС) разной этиологии в детской популяции в диапазоне от 7 до 52 случаев на 10000 детей. О. С. Никольская с соавторами [3], Е. Р. Баенская [1] обращают внимание на то, что количество аутистических расстройств в детском возрасте, проявляющихся в нарушениях коммуникации и социальной адаптации, находится в диапазоне 15–20 случаев на 10000 детей.

Для возможности школьного обучения детей с расстройствами аутистического спектра Министерством образования и науки России разработан федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (приказ № 1598 от 19.12.2014 г.), который был принят к исполнению общеобразовательными и коррекционными школами с 1 сентября 2016 г. Данный стандарт содержит требования к организации образовательного процесса и предлагает четыре варианта адаптационной образовательной программы начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Исходя из этого, в настоящее время особо остро, с одной стороны, стоит проблема дифференциальной диагностики аутизма от умственной отсталости, глухоты, речевого недоразвития, шизофрении, с другой стороны – проблема социализации и адаптации детей с аутизмом к школьному обучению. В то же время характерные особенности развития когнитивной сферы (специфические нарушения восприятия, внимания, речи, мышления по типу искажения) обуславливают у детей с расстройствами аутистического спектра возникновение неспецифических трудностей в обучении.

Нейропсихологический метод исследования, являясь наиболее «чувствительным» к патологическому состоянию различных структур головного мозга, раскрывает значительные возможности, так как нейропсихологические симптомы наиболее полно отражают специфику тонких функциональных изменений мозговой ткани. С точки зрения нейропсихологической науки высшие психические функции человека воспринимаются как целостные образования, включающие в себя набор определенных компонентов. Каждый из этих компонентов основывается на работе определенного участка мозга и вносит в работу целостной системы свой специфический вклад [5].

Примером крайне важных случаев служат задержки развития, которые осложняются постнатальными повреждениями нервной системы. Эти постнатальные повреждения представляют собой дополнительный компонент асинхронности в развитии высших психических функций, особенно в возрастные периоды, сензитивные для развития той или иной психической функции. Стоит упомянуть о том, что могут отмечаться различные сочетания соотношения и взаимообусловленности симптомов нарушенного развития и болезни (повреждения или недоразвития) [4]. Крайне сложно проводить дифференцированную диагностику таких случаев, тем не менее тонкие методы нейропсихологической диагностики, позволяющие обратиться к анализу зоны ближайшего развития ребенка, наиболее эффективны для установления уровня функционального развития и прогноза обучаемости (коррекции) детей с подобными комплексными проявлениями дизонтогенеза.



Американский психолог К. Delakato [8] утверждал, что аутизм нужно рассматривать как неврологическое заболевание, которое вызвано неправильным восприятием сенсорных сигналов, а не как психиатрическое заболевание. Ключевым вопросом в исследованиях аутизма [15] является то, что диагноз аутизм по-разному используется в различных контекстах. По мнению современных ученых [16], аутизм нужно рассматривать как врожденное, нейробиологически обусловленное, патологическое формирование высшей нервной деятельности и психоэмоциональной сферы, которое характеризуется выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями. Можно сделать вывод, что аутизм – это расстройство развития ребенка, которое проявляется в области социального поведения, невербальной и вербальной коммуникации, познавательной деятельности. Дети с аутизмом представлены как испытывающие проблемы в общении, по сравнению со сверстниками, не страдающими аутизмом [10]. В то же время поддержка социального взаимодействия между учениками с аутизмом и сверстниками, не страдающими аутизмом, не может иметь однозначного понимания [17]. В некоторых исследованиях подчеркивается высокая уязвимость детей с аутизмом к социальной изоляции и издевательствам [11]. В других работах представлено, что поддержка со стороны одноклассников является важным средством снижения количества издевательства [14] и важным фактором защиты от переживания одиночества детьми с аутистическим спектром [12].

По мнению Т. Г. Визель [2], аутизм может начать развиваться либо на основе неполноценности функционирования подкорковых (глубинных) структур мозга, лежащих в основе приобретения эмоций, либо же на основе неполноценности связей (проводящих путей) между подкоркой (миндалиной) и тактильной зоной коры мозга.

Необходимо отметить, что при кажущейся многоаспектности и обширности исследований аутизма методы нейropsychологического обследования практически не адаптированы в диагностику детей, имеющих различные формы аутистических синдромов. Недостаточно работ по оценке динамики психической деятельности детей с различными формами аутистических синдромов после применения комплексной медикаментозной терапии и/или психологической коррекции.

Был проведен ряд исследований, демонстрирующих связь между РАС и низкими нейropsychологическими показателями [7; 9; 13]. Однако неясно, распространяется ли связь между симптомами аутизма и нейropsychологическими показателями на субклинические группы населения. Если лежащие в основе психического развития нейробиологические процессы, которые влияют на нейropsychологические характеристики, также вносят свой вклад в симптомы аутизма, то можно ожидать взаимосвязи между континуумом нейropsychологических показателей и континуумом аутистических черт. Изучение этой зависимости является основной целью этого исследования.

На основании теоретического анализа и обобщения результатов по интересующей нас проблеме определялись исходные позиции эмпирического исследования.

Выборку исследования составили 38 детей в возрасте от 3 до 10 лет с различными формами аутистических синдромов (имеющие нозологический диагноз по МКБ-10), из них 24 мальчика (63 %) и 12 девочек (32 %), из выборки 24 ребенка имеют инвалидность (63 %).

Для проведения исследования использовался эмпирический метод, включающий банк методик нейropsychологического обследования на базе батареи А. Р. Лурии [5; 6], направленных на оценку состояния различных компонентов



высших психических функций: процессов программирования и контроля, серийной организации движений и действий (III блок мозга), переработки информации различных типов (слухоречевой, кинестетической, зрительной, зрительно-пространственной (II блок мозга)), а также функций I блока мозга (процессов регуляции активности). При этом исследовался уровень сформированности психических функций, навыков и умений, которые наиболее востребованы социальной ситуацией развития ребенка: направленное наблюдение за игрой и деятельностью детей, в ходе которого фиксировались указанные характеристики психических процессов.

Методики исследования представлены двумя блоками проб. Первый блок включает методики, направленные на выявление формы, вида и степени тяжести аутистических проявлений. Второй блок представлен нейропсихологическими пробами, направленными на диагностику уровня развития: функций программирования и контроля деятельности, серийной организации движений и действий; функций приема, хранения и переработки информации; энергетического обеспечения психической деятельности.

Исходя из цели нашего исследования – выявление особенности «нейропсихологического профиля высших психических функций» у детей с разными формами аутистических синдромов, в нашей работе мы адаптировали нейропсихологические пробы для детей, имеющих расстройства аутистического спектра. Исследование сохранных и дефицитарных высших психических функций проводилось с опорой на нейропсихологическую схему, предложенную А. Р. Лурия [5]. Нейропсихологическое исследование имело следующие направления: исследование гностических функций (зрительный, слуховой, речевой гнозис); практических функций (кинестетический, конструктивный праксис). Между собой сравнивались четыре группы детей с ведущим симптомокомплексом нарушений высших психических функций:

- 1 группа – аутизм как полная отрешенность от внешнего мира;
- 2 группа – аутизм как активное отвержение внешнего мира и защита от него, постоянное стремление к упорядочиванию;
- 3 группа – аутизм как захваченность собственными впечатлениями;
- 4 группа – аутизм как трудность устанавливать визуальный контакт, эмоциональная привязанность к матери.

Для обработки и анализа полученных данных использовался однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Проведенное сравнительное исследование выявило «ядерные» компоненты, которые позволили определить нейропсихологический профиль для каждой группы детей (см. табл.).

Таблица

Сравнение гностических, практических и социальных функций у детей с различными симптомокомплексами нарушений высших психических функций (однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA))

Признаки	F	p
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Адаптация к изменениям	15,26	0,000
Активность	4,73	0,007
Эмоциональный тонус и эмоциональные проявления	0,88	0,004
Слабость ЦНС	1,51	0,002
Социальное взаимодействие	24,25	0,000



<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Серийная организация действий и движение	24,03	0,000
Произвольная регуляция	24,78	0,000
Речевое развитие	18,10	0,000
Зрительная информация	10,86	0,000
Слуховая информация	16,82	0,000
Кинетическая информация	4,93	0,005

Попарное сравнение с помощью *t*-критерия Шеффе обнаружило значимое сходство значений. В частности, у детей 1 и 2 групп обнаружена слабость функции речевого развития ($p \leq 0,05$). По функциям зрительного и слухового восприятия обнаружены статистически значимые различия между всеми группами ($p \leq 0,05$). По функциям кинестетического фактора выявлены статистически значимые различия у детей 1, 2 групп и 3, 4 групп.

Таким образом, полученные результаты позволяют утверждать, что у детей всех групп обнаружены нарушения движений по типу моторной апраксии с отсутствием плавности, толчкообразность, машинообразность движений, их неловкость, неуклюжесть при выполнении простейших действий, отсутствие гибкости; обилие стереотипных движений, ритмических разрядов, импульсивных действий; стереотипные двигательные разряды. В этих явлениях просматривается прямая связь между корковыми и подкорковыми нарушениями, их тонической и синергической основами. Анализ полученных результатов отражает различия показателей в состоянии функций III блока мозга (программирования, регуляции и контроля за протеканием психической (сознательной) деятельности) у детей с разными формами аутистических синдромов.

При сопоставлении нейропсихологических профилей в состоянии функций III блока мозга у детей с разными формами аутистических синдромов выявлен разброс в показателях функций серийной организации действий и движений, произвольной регуляции психической деятельности у детей всех групп аутистических синдромов. Попарное сравнение с помощью *t*-критерия Шеффе обнаружило значимое сходство значений по функции «социальное взаимодействие» у детей 1 и 2 групп аутистических синдромов и их отличие от детей 3 и 4 групп ($p \leq 0,05$). Анализ полученных результатов показывает, что у детей 1 и 2 форм аутистических синдромов более выражена слабость функций серийной организации действий и движений, произвольной регуляции психической деятельности, и речевые расстройства проявляются более грубо. Трудности адаптации к изменениям окружающей среды сочетаются с проблемами социального взаимодействия. Кроме того, им свойственна слабость функций регуляции активации, которая проявляется в просодическом компоненте речи (темп, ритм, особые модуляции), что указывает на нарушение тонической основы речи; произвольный речевой компонент нарушается в результате патологического напряжения, которое дезорганизует тоническую основу речедвигательного процесса. Ребенок продуцирует элементарные звуко сочетания, отражающие его аффективное состояние. «Прорыв» речевой активности в виде эхололалей. У детей 3 и 4 групп аутистических синдромов выявлена слабость в развитии функций глубинных и подкорковых структур (I блок мозга, по А. Р. Лурия), а именно с трудностями поддержания оптимального уровня бодрствования, которая



сочетается с диффузным дефицитом функций II и III блоков функций лобных долей. Таким образом, исходный дефект влечет за собой дисфункции надстраиваемых над ним механизмов и их системные следствия – вторичные системные дисфункции.

Выявленный в ходе анализа данных проведенного исследования значительный разброс показателей состояния функций, *мозаичность* симптоматики наблюдаемых нарушений высших психических функций у детей с разными формами аутистических синдромов может свидетельствовать о широком спектре аутистических расстройств. В результате на уровне нейропсихологического профиля высших психических функций можно наблюдать симптоматику выраженной неравномерности развития высших психических функций.

Выраженная неравномерность развития высших психических функций ярко проявляется при утомлении, так как ребенок не может компенсировать свои слабые стороны за счет сильных сторон, и как результат – трудности к адаптации к изменениям и социальному взаимодействию, т. е. неравномерность развития высших психических функций приводит к тому, что относительно слабые звенья становятся тормозом дальнейшего развития.

Полученная картина нарушений высших психических функций в рамках нейропсихологического метода показывает качественное своеобразие в развитии этих функций у детей с различными формами аутистических синдромов.

Список литературы

1. *Баенская Е. Р.* Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М.: Теревинф, 2009. 112 с.
2. *Визель Т. Г.* Ребенок и его развитие. М.: Изд. В. Секачев, 2016. 140 с.
3. *Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 1997. 342 с.
4. *Лебединский В. В.* Нарушения психического развития у детей. М.: Изд-во Московского университета, 1985. 144 с.
5. *Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии. М.: Академия, 2003. 384 с.
6. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет / под общей ред. Т. В. Ахутиной. М.: Изд. В. Секачев, 2016. 280 с.
7. *Barron-Linnankoski S., Reinvald O., Lahervuori A.* [etc.] Neurocognitive performance of children with higher functioning Autism Spectrum disorders on the NEPSY-II // *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*. 2015. Vol. 21, Issue 1. P. 55–77. DOI: <https://doi.org/10.1080/09297049.2013.873781>
8. *Delacato C.* The Ultimate Stranger (The Autistic Child). New York: Doubleday & Co, Garden City, 1974. 226 p.
9. *Hooper S. R., Poon K. K., Marcus L.* [etc.] Neuropsychological Characteristics of School-Age Children with High-Functioning Autism: Performance on the NEPSY // *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*. 2006. Vol. 12, Issue 4–5. P. 299–305. DOI: <https://doi.org/10.1080/09297040600737984>
10. *Hughes C., Golas M., Cosgriff J.* [etc.] Effects of a Social Skills Intervention among High School Students with Intellectual Disabilities and Autism and Their General Education Peers // *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2011. Vol. 36, Issue 1–2. P. 46–61. DOI: <https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.46>
11. *Humphrey N., Hebron J.* Bullying of Children and Adolescents with Autism Spectrum Conditions: A ‘State of the Field’ Review // *International Journal of Inclusive Education*. 2015. Vol. 19, Issue 8. P. 845–862. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.981602>



12. *Lasgaard M., Nielsen A., Eriksen M. E.* [etc.] Loneliness and Social Support in Adolescent Boys with Autism Spectrum Disorders // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2010. Vol. 40, Issue 2. P. 218–226. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0851-z>
13. *Narzisi A., Muratori F., Calderoni S.* [etc.] Neuropsychological Profile in High Functioning Autism Spectrum Disorders // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2013. Vol. 43, Issue 8. P. 1895–1909. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1736-0>
14. *O'Connor E.* The use of 'Circle of Friends' Strategy to Improve Social Interactions and Social Acceptance: A Case Study of a Child with Asperger's Syndrome and Other Associated Needs // *Support for Learning*. 2016. Vol. 31, Issue 2. P. 138–147. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12122>
15. *O'Dell L., Bertilsdotter Rosqvist H., Brownlow C.* [etc.] Critical Autism Studies: Exploring Epistemic Dialogues and Intersections, Challenging Dominant Understandings of Autism // *Disability & Society*. 2016. Vol. 31, Issue 2. P. 166–179. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1164026>
16. *Bertilsdotter Rosqvist H.* Knowing what to do: exploring meanings of development and peer support aimed at people with autism // *International Journal of Inclusive Education*. 2019. Vol. 23, Issue 2. P. 174–187. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427807>
17. *Trottier N., Kamp L., Mirenda P.* Effects of Peer-Mediated Instruction to Teach Use of Speech-Generating Devices to Students with Autism in Social Game Routines // *Augmentative and Alternative Communication*. 2011. Vol. 27, Issue 1. P. 26–39. DOI: <https://doi.org/10.3109/07434618.2010.546810>

Дата поступления статьи: 11.05.2021



УДК 371+792

Бойкова Ольга Александровна

*аспирант кафедры педагогики и андрагогики, Санкт-Петербургская Академия
постдипломного педагогического образования; заместитель директора
по учебно-воспитательной работе СПб ГБПОУ «Академия танца
Бориса Эйфмана», Санкт-Петербург, Россия, boikovolga@gmail.com*

ТЕАТР И ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И СОВРЕМЕННЫЙ КОНТЕКСТ ПАРТНЕРСТВА

Аннотация. В статье рассматривается современный отечественный и зарубежный опыт взаимодействия школы и театра. На основе библиографического анализа определен круг научных интересов различных исследователей в области «театр и образование». Особое внимание уделено выявлению проблем во взаимодействии школы и театра в России. Автором обозначен путь их частичного решения в рамках партнерских культурно-образовательных проектов школы и театра.

Ключевые слова: театр и образование, взаимодействие школы и театра, социальное партнерство школы и театра.

Boykova Olga Alexandrovna

*Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Andragogy, St. Petersburg
Academy of Postgraduate Pedagogical Education; Deputy Director for Academic
Affairs «Boris Eifman Dance Academy», St. Petersburg, Russia, boikovolga@gmail.com*

THEATER AND EDUCATION: PROBLEMS AND MODERN CONTEXT OF PARTNERSHIP

Abstract. The article examines the modern domestic and foreign experience of interaction between school and theater. On the basis of bibliographic analysis, the main circle of scientific interests of various researchers in the field of «theater and education» was determined and compared. Particular attention is paid to identifying a number of problems in Russian interaction between school and theater. The author outlined the way of their partial resolution within the framework of partner cultural and educational projects of the school and the theater.

Keywords: theater and education, interaction between school and theater, social partnership between school and theater.

Общемировая популярность обращения к театральному искусству обусловлена его значительным педагогическим потенциалом, который можно использовать для развития личности человека и создания благоприятных предпосылок для его самореализации. Прочным фундаментом взаимодействия школы и театра является их неразрывная историческая связь: на протяжении многих веков театр берет на себя образовательные функции, а школа становится местом активного применения театрального искусства.

Целью данной статьи является сопоставление современной отечественной и зарубежной теории и практики взаимодействия школы и театра, а также обозначение



некоторых проблемных вопросов в данной области и определение перспективы их дальнейшего разрешения в российском образовании.

Несмотря на незначительное количество зарубежных источников, посвященных анализу опыта взаимодействия театра и образования, мы можем выделить два ключевых направления, возникших еще на рубеже XIX–XX вв. в рамках педагогической специализации «Drama in education» (DIE). Первое получило название «драма-педагогика» – использование педагогами школ театральных методов на уроках и во внеклассных занятиях; второе – «Theatre in Education» (TIE) – привлечение профессионального театра в партнерскую работу с общеобразовательными школами. Важно отметить, что оба этих направления, в той или иной степени, представлены и в отечественном образовании. Наиболее интересным для нас представляется второе направление, связанное с возможностью расширения границ образовательного пространства школы, что приводит к его более плотной связи с социумом [3]. В качестве примеров подобной мировой практики последних десятилетий мы можем привести:

- деятельность специализированного центра по работе со школами «Theater im Zentrum»; международный проект «Youth. Memory» при участии «Deutsches Theater» [18]; многолетний проект «TUSCH»; «Агенты культуры для креативных школ» в Германии [8];
- программы для учащихся и педагогов школ от «East of England Children's Theatre» в Англии;
- культурно-образовательные проекты «Class Act» совместно с театром «Traverse» в Шотландии [21];
- «Theatre in Education Company», «Центр воспитания театром „Круглый стол“», «Культур-мастерская Кофе» в Венгрии [4];
- «C:NTACT» совместно с театром «Betty Nansen» в Дании;
- «Animazione teatrale» в Италии;
- «Teatro experimental de cascais» в Португалии.

Необходимо отметить, что данная работа проходит в условиях социального партнерства, основной характеристикой которого является равноправное, взаимовыгодное, добровольное взаимодействие общественных институтов для достижения общей педагогической цели [2]. В России указанное направление пока не получило большого распространения, несмотря на то что педагогический интерес отечественной школы к театральному искусству продолжает оставаться высоким.

Недостаточное внимание исследователей к анализу прямого партнерского взаимодействия школы с профессиональными театрами сегодня вызывает сожаление, особенно ввиду того, что в Распоряжении Правительства РФ № 1019-р от 10 июня 2011 г. «Об одобрении Концепции долгосрочного развития театрального дела в Российской Федерации до 2020 года» (сегодня утратило силу) содержались прямые указания на «вовлечение школьных учителей в разработку и реализацию воспитательных программ средствами профессионального театра» [13]. Для объективной оценки современного состояния уровня интереса к театральному искусству в российском образовании мы провели краткий библиографический анализ 494 научных материалов, опубликованных в период с 1987 по 2020 гг., в научной электронной библиотеке «eLIBRARY.RU» по поисковому запросу «театральная педагогика в образовании» [23]. Проведенный анализ показал, что научный интерес вызывают следующие направления, представленные далее в порядке уменьшения количества публикаций:



- художественно-эстетическое воспитание;
- развитие качеств личности учащихся;
- применение театральных методов в преподавании отдельных учебных дисциплин;
- школьный театр;
- развитие профессиональных навыков педагогов средствами театральной педагогики;
- социализация учащихся;
- предпрофессиональное развитие учащихся;
- формирование психолого-педагогической компетенции родителей.

Отдельно мы выделили направления, косвенно связанные с изучаемой нами темой (примерно 30 % от общего количества анализируемых публикаций):

- профессиональное обучение будущих деятелей театра;
- коррекция психологического здоровья человека;
- любительский театр;
- социология.

Для сравнения отечественных и зарубежных направлений применения театрального искусства в образовании мы использовали аналитическую статью испанских ученых С. Фернандес-Агайо и М. Пино-Джустеб, которые на основании библиометрического анализа 136 научных работ (поисковый запрос «театр, образование, драматерапия»), опубликованных в период с 1974 по 2016 гг. и представленных в базах данных WOS, Scopus, Eric, Medline and PsycInfo, выделили следующие ключевые направления:

- личностное развитие;
- социализация;
- профессиональное обучение;
- здоровье и преодоление насилия [24].

Как мы видим, отечественный и зарубежный опыт применения театральной педагогики в образовании несколько разнится. Справедливо замечает А. Н. Никитина, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов Московского городского педагогического университета: «В качестве наиболее ярко выраженного отличия можно назвать то, что театральная педагогика за рубежом, прежде всего, стремится решать вопросы социализации, а российская театральная педагогика больше ориентирована на вхождение растущего человека в мир культуры» [10, с. 49].

Сегодня в России по-прежнему не существует самостоятельной учебной дисциплины, посвященной изучению театра в рамках общеобразовательной школы, тогда как подобный опыт широко представлен в школах Англии, Германии и Италии. Так, в Италии театр является частью учебной программы на любой ступени школьного образования, но, как отмечено М. Герра в статье «Сделать театр видимым в школе за пределами спектакля», с различной формой присутствия, в зависимости от «интересов» отдельных школ или даже конкретных педагогов [25]. Исследователем также поясняется, что данная практика, получившая название «animazione teatrale», в Италии начинает распространяться уже в 1970-е гг., но только к 2006 г. статус театра в школе как отдельного учебного предмета был зафиксирован законодательно в меморандуме, подписанном Министерством образования, Департаментом развлечений и Итальянской театральной организацией.

Инициатива включения театра в систему образования на всех уровнях в качестве отдельного учебного предмета серьезно обсуждается среди российского педагоги-



ческого и театрального сообщества. В частности, председатель Союза театральных деятелей Российской Федерации, народный артист Российской Федерации А. А. Калягин в одном из своих интервью подчеркнул, что «в свое время Луначарский делал нечто подобное: он ввел в общеобразовательные школы предмет, который так и назывался – “творчество”. Я хочу обратиться в Министерство образования: может быть, стоит подумать на эту тему, а наш театральный союз мог бы помочь» [7].

Еще одним отечественным проблемным полем, по мнению А. Б. Никитиной, является незначительное количество информационно-коммуникативных платформ, позволяющих делиться опытом, вести диалог двух профессиональных сфер [9]. Вместе с тем в Советском Союзе существовало множество печатных периодических изданий подобной тематики:

– «Театр и школа» Всероссийского театрального общества и Научно-исследовательского института художественного воспитания, издававшийся в период с 1960 по 1986 гг., всего девять номеров [16];

– «Театр в школе» [15], «На путях новой школы», «Драматизация в школе»;

– самостоятельные печатные издания «делегатов» школьников-активистов различных ТЮЗов, так называемые «самиздаты»: «Устный журнал» Московского ТЮЗа [17] и «Струны» Центрального детского театра [1].

Сегодня вместо печатных изданий появляются интернет-сайты, призванные знакомить читателя с историей и современным опытом взаимодействия школы и театра. Правда, пока они представлены в небольшом количестве и многие из них существуют на добровольных началах. Примером здесь может выступать сайт «Драматешка», позиционирующий себя как «самый крупный в Рунете архив детских пьес» [6] и содержащий в себе большое количество статей, посвященных истории школьного театра, возникновению детских театров, методических рекомендаций по театральной деятельности в школе и пр.

Электронное издание «КуБи. Культурное просвещение. Диалог России и Германии» содержит в себе информацию о проектах, реализованных при непосредственном участии Гёте-Института, профессиональных театров и ряда общеобразовательных школ Санкт-Петербурга [8].

Интересной информационной площадкой в последние годы является проект лаборатории социокультурных образовательных практик Института социальных проектов Московского государственного педагогического университета «Театральная педагогика и театр детей» (<http://театральнаяпедагогика.рф>). Данный сайт, несмотря на небольшой срок функционирования, содержит много различного материала по использованию театральной педагогики в образовании в общемировой практике, например значимыми являются представленные материалы всероссийской конференции памяти Л. А. Сулержицкого, которая проходит ежегодно начиная с 2012 г. [19].

В западной практике подобные информационные пространства, как правило, организуются партнерами школ – театральными компаниями, где описывается опыт сотрудничества с образовательными организациями, публикуются отзывы участников, размещаются «продукты» взаимодействия и намечаются перспективы дальнейшего сотрудничества. Некоторыми примерами подобных площадок можно назвать:

– сайт международной организации «IDEA» (Португалия) [26];

– информационный ресурс по применению театральной педагогики в образовании «Theatreprofessionals» (Индия) [27];

– сайт организации «American Alliance for Theatre & Education» (ААТЕ) (США) [20];

– сайт международной научно-исследовательской конференции «Drama in education» [22].



И, наконец, такая важная задача как непосредственный личный контакт и обмен педагогическим опытом между специалистами разных стран сегодня также является значимой. Пока данная практика не была достаточно широко распространена. В качестве единичных примеров можно привести редкие посещения России таких ведущих зарубежных деятелей в области взаимодействия театра и образования, как Клаудия Майер [12] и Манон Ван дер Вотер [11].

В конце 2018 г. проблема взаимодействия школы и театра была актуализирована с новой силой: 2019 год был объявлен «Годом театра» [14]. Изучение материалов официального сайта «Года театра» (сегодня приостановил свою работу) показало, что одним из значимых направлений в ходе тематического года была реализация масштабного культурно-социального проекта «Театр – дети», реализованного при поддержке Министерства культуры РФ, Союза театральных деятелей РФ, ведущих театральных вузов страны – ГИТИСа, Школы-студии МХАТ, Театрального института им. Б. Щукина РГИСИ и Высшего театрального училища (института) им. М. Щепкина. В рамках проекта были созданы программы, фестивали, конкурсы, направленные на различную аудиторию учащихся. Совместная программа Департамента образования и Департамента города Москвы включала в себя образовательный абонемент «Театр в школе», который позволил общеобразовательным школам города посещать бесплатно определенные спектакли, экскурсии в «закулисы» театра, участвовать в мастер-классах, творческих встречах с актерами и режиссерами. Отдельно хочется отметить возможность организации выездных мероприятий профессиональных театров непосредственно в учебные заведения. В целом в течение «Года театра» прошло около 25000 тематических мероприятий по нескольким направлениям, одним из которых являлось «театр – образование и воспитание» [5].

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что несмотря на круг обозначенных проблем, сложившихся в отечественной теории и практике взаимодействия школы и театра, а также сложный 2020 г., который внес значительные коррективы в отношения театра и образования по всему миру, партнерская связь двух сфер по-прежнему остается востребованной. Перспективным направлением разрешения некоторых существующих проблем мы видим инициацию культурно-образовательных проектов, подобно существующей зарубежной практике сотрудничества школы и театра, позволяющей консолидировать усилия социальных институтов для удовлетворения потребностей как самих учреждений, так и всего общества в целом.

Список литературы

1. *Андреева О.* Юные друзья милиции. Рассказ о том, как была устроена жизнь «Клуба искусств» в легендарном Центральном Детском Театре (ЦДТ) в 60-годы XX века [Электронный ресурс]. URL: http://xn--80aaaaaraffd1byaf2aulm7ac7mc.xn--plai/about_cdt (дата обращения: 29.03.2021).
2. *Бойкова О. А.* Актуальность социального партнерства школы и театра в современном российском образовании [Электронный ресурс] // Непрерывное образование. 2017. № 2 (20). С. 68–70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30599469> (дата обращения: 03.03.2021).
3. *Бойкова О. А.* Социокультурное партнёрство школы и театра в рамках культурно-образовательного проекта [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 5 (60). С. 34–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27202009> (дата обращения: 03.03.2021).
4. *Ваги Э.* «Воспитание театром» и социальная ангажированность. Социальные проекты театров Венгрии [Электронный ресурс] // Петербургский театральный жур-



- нал. 2013. № 3 (73). URL: <http://ptj.spb.ru/archive/73/theatre-leader-school-73/vospitanie-teatrom-isocialnaya-angazhirovannost/> (дата обращения: 03.03.2021).
5. Год театра в России: сайт. URL: <https://2019.culture.ru/about> (дата обращения: 02.04.2021).
6. Драматешка: сайт. URL: <http://dramateshka.ru/> (дата обращения: 02.04.2021).
7. *Калягин А.* Зачем современной России театр [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kalyagin.ru/ru/blog/593/> (дата обращения: 31.03.2021).
8. Культурное просвещение. Диалог России и Германии: сайт. URL: <http://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/kub/dos/ru16162652.htm> (дата обращения: 01.04.2021).
9. *Никитина А. Б.* Профессиональные сетевые ресурсы театральной педагогики [Электронный ресурс] // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 4 (50). С. 93–100. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41537090> (дата обращения: 02.04.2021).
10. *Никитина А. Б.* Театральная педагогика в образовании в России и за рубежом [Электронный ресурс] // Школьные технологии. 2019. № 5. С. 47–51. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41565716> (дата обращения: 02.04.2021).
11. *Новикова Е.* Манон ван де Вотер: интервью со спикером симпозиума [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mgpu.ru/manon-van-de-voter-intervyu-so-spikerom-simpoziuma/> (дата обращения: 02.04.2021).
12. *Павлович Б.* Сделай сам: Социальные проекты в Кирове [Электронный ресурс] // Петербургский театральный журнал. 2013. № 3 (73). URL: <http://ptj.spb.ru/archive/73/voyage-from-spb-73-2/sdelaj-sam-socialnye-proekty-vkirove/> (дата обращения: 02.04.2021).
13. Российская Федерация. Законы. Распоряжение Правительства РФ от 10 июня 2011 г. № 1019-р «Об одобрении Концепции долгосрочного развития театрального дела в Российской Федерации до 2020 года» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_115357/ (дата обращения: 01.04.2021).
14. Российская Федерация. Законы. Указ президента России «Об объявлении 2019 год – Годом театра» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57378> (дата обращения: 02.04.2021).
15. Театр в школе: сборник статей / под. ред. Н. Шер. Л.: Известия ЦИК, 1924.
16. Театр и школа: сборник статей. М.: ВТО и НИИ ХВ АПН СССР, 1960–1986.
17. Театр юного зрителя и школа / [П. М. Кантор, С. А. Негинский]. Л., 1959. 39 с.
18. Театральная педагогика в Германии [Электронный ресурс] // Петербургский театральный журнал. 2013. № 3 (73). URL: <http://ptj.spb.ru/archive/73/voyage-from-spb-73/teatrnaya-pedagogika-v-germanii/> (дата обращения: 02.04.2021).
19. Театральная педагогика и театр для детей: и тп, и тд.: сайт. URL: <http://xn--80aaaaaraffd1byaf2aulm7ac7rnc.xn--p1ai/> (дата обращения: 01.04.2021).
20. American Alliance for Theatre & Education: сайт. – URL: <https://www.aate.com> (дата обращения: 02.04.2021).
21. Class Act: теория и практика [Электронный ресурс] // Петербургский театральный журнал. 2013. № 3. URL: <http://ptj.spb.ru/archive/73/theatre-leader-school-73/class-act-teoriya-ipraktika/> (дата обращения: 01.04.2021).
22. Drama in education: сайт. URL: <https://www.idieri2018.org/programme/> (дата обращения: 01.04.2021).
23. eLIBRARY.RU: научная электронная библиотека: сайт. URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 01.04.2021).
24. *Fernández-Aguayo S., Pino-Juste B.* Drama therapy and theater as an intervention tool: Bibliometric analysis of programs based on drama therapy and theater // The Arts in Psychotherapy. 2018. Vol. 59. P. 83–93. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aip.2018.04.001>
25. *Guerra M.* Making Theater Visible at School Beyond Performance // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 51. P. 797–802. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.242>



26. IDEA: сайт. URL: <https://ideadrama.org/> (дата обращения: 30.03.2021).

27. Theatre Professionals: сайт. URL: <https://theatreprofessionals.co.in> (дата обращения: 30.03.2021).

Научный руководитель – *Надежда Александровна Вершинина*,
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры педагогики и андрагогики,
Санкт-Петербургская Академия
постдипломного педагогического образования,
Санкт-Петербург, Россия, wernadya@mail.ru

Дата поступления статьи: 04.04.2021



Космынин Сергей Андреевич

*студент факультета социальной работы и клинической психологии,
Новосибирский государственный медицинский университет,
Новосибирск, Россия, psymistsulfur@mail.ru*

Напреева Софья Алексеевна

*студент факультета социальной работы и клинической психологии,
Новосибирский государственный медицинский университет,
Новосибирск, Россия, sofeika12@ya.ru*

ВЛИЯНИЕ ПРОСМОТРА МУЛЬТФИЛЬМОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ТВОРЧЕСКУЮ АКТИВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье анализируется влияние мультипликации на формирование агрессивного поведения и возможности развития творческого потенциала у младших школьников. Рассмотрены различные феномены, исследуемые при изучении детского агрессивного поведения, творческой активности младших школьников. Цель исследования – выявить влияние мультфильмов на формирование агрессивного поведения, уровень самооценки и творческой активности у младших школьников. Одной из задач является определение специфики влияния мультфильмов на формирование агрессивного поведения и творческой активности у младших школьников. В работе использовался различный диагностический инструментарий, позволяющий определить у младших школьников самооценку, творческую активность, агрессивность, а также метод сравнительного теоретического анализа и статистическая обработка данных, их интерпретация. В результате проведенного исследования определено, что исследуемые параметры приносят индивидуальные особенности в развитие ребенка и напрямую не связаны с продолжительным просмотром мультфильмов.

Ключевые слова: мультфильм, творческий потенциал, детско-родительские отношения, агрессивное поведение, младшие школьники.

Kosmynin Sergei Andreevich

*Student of the Faculty of Social Work and Clinical Psychology,
Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia,
psymistsulfur@mail.ru*

Napreeva Sofya Alekseevna

*Student of the Faculty of Social Work and Clinical Psychology,
Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia,
sofeika12@ya.ru*

INFLUENCE OF WATCHING CARTOONS ON THE FORMATION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR AND CREATIVE ACTIVITY OF YOUNGER PUPILS

Abstract. The article analyzes the influence of animation on the formation of aggressive behavior and the development of creative potential in primary school children. The phenomena are considered, studied in the study of children's aggressive behavior, the creative activity of primary schoolchildren. The purpose of this study is to identify the



influence of cartoons on the formation of aggressive behavior, the level of self-esteem and creative activity in younger schoolchildren. One of the objectives of this study – determination of the influence of cartoons on the formation of aggressive behavior and creative activity in junior schoolchildren. Various diagnostic tools were used in the work to determine aggressiveness in primary schoolchildren, self-esteem, creative activity, as well as the method of comparative theoretical analysis, and statistical processing of data and their interpretation. As a result of the study, data were obtained that allowed the authors to conclude that the given possible features in the development of a child are not directly related to prolonged viewing of cartoons. A higher level of creative abilities among children with restrictions on watching cartoons was reliably revealed.

Keywords: cartoon, creativity, family relationships, aggressive behavior, younger students.

Актуальность исследования обусловлена накопительными социально-динамическими процессами, которые так или иначе затрагивают все сферы человеческой жизни. Информационно-цифровая среда современности, глобализация, появление разнообразных гаджетов, сверхбыстрое развитие телевидения и интернета – без этих компонентов «нового» времени нельзя представить современные реалии [9]. Мы сталкиваемся с постоянной динамикой, скачкообразным процессом развития, в том числе и в каждодневных ситуациях. Уже невозможно представить жизнь в XXI в. без смартфонов, интернета и телевидения. Практически любой современный человек проводит от 30 до 80 % своей жизни в интернете. Дети не исключение, они разбираются в различных гаджетах, фильмах, мульт-вселенных практически наравне с взрослым человеком, а в некоторых аспектах даже превосходят его [10].

Согласно статистике за 2016 г. дети в возрасте от 2 до 5 лет смотрят мультфильмы более четырех с половиной часов каждый день и около четырех часов уходит на это занятие у детей в возрасте от 6 до 11 лет. Около 70 % детей имеют телевизор в своей комнате [2].

Из-за отсутствия однозначных исследований по проблеме влияния мультфильмов и гаджетов на психологическое здоровье детей многие родители оказались в тупике [10]. Как им контролировать бесконечный поток мультипликационного контента на телевидении или в интернет-пространстве? На это у родителей сложились разные точки зрения [1]. Одни считают телевизор вредным и исключают любую возможность просмотра мультипликационного контента, вплоть до отказа в покупке телевизора или смартфона. Другие убеждены, что телевизор способствует развитию ребенка и является помощником родителям, которые не имеют возможности взаимодействовать с детьми [3]. Поэтому зачастую такие родители поощряют просмотр телевизора или каналов на информационных платформах [6]. Сложность проблемы контроля бесконечного потока мультипликационного контента на телевидении или в интернет-пространстве обусловлена наличием множества споров и обсуждений [12]. Существуют мнения о позитивном или негативном влиянии мультфильмов, но они в большинстве случаев не подкрепляются научными исследованиями.

Современные дети смотрят мультфильмы часто, и родители, контролируя данный процесс, отмечают, что современная анимация все больше показывает героев, проявляющих отрицательные качества: ненависть, мстительность, агрессивное соперничество [11]. Все чаще главный герой или его оппонент проникают в диапазон игровых ситуаций ребенка, что позволяет ему, в свою очередь, примерять на себя определенные роли (герой, спасающий и мстящий, злодей, подчиняющий и одухотворенный злостью).



Несмотря на возможное положительное влияние, большинство родителей и педагогов считают, что любой просмотр мультипликации причиняет вред духовному и нравственному здоровью ребенка, не исключая и его психологическое состояние [3]. И дело не только в агрессивном контенте, но и в относительно быстрой подаче материала, непродолжительности мультфильма и его иллюстративности.

Теоретический анализ литературы, посвященной данной тематике, позволил выявить основные причины отказа родителей от привлечения мультипликации в воспитательный процесс, которые и подверглись дальнейшему исследованию [4; 6; 8]:

- просмотр разных по тематике мультфильмов способствует развитию поведенческих проблем, дефициту внимания у детей от 4 лет;
- мультфильмы, сосредоточенные на физической красоте, формируют неправильные ценности, представления о себе и низкую самооценку;
- мультфильмы, не входящие в социальные шаблоны, формируют чувство неполноценности;
- мультфильмы провоцируют на жестокость и агрессию.

На различных форумах и в статьях высказываются мнения о формировании у детей синдрома дефицита внимания и гиперактивности, а также повышенной агрессии под влиянием просмотра мультфильмов [7]. Авторы связывают эти проявления с резкой сменой кадров в мультфильмах и неестественно ярким цветовым изображением. Также подчеркиваются аффективные характеры многих героев мультфильмов [14]. Однако, по мнению нейропсихологов, синдром дефицита внимания и гиперактивности – это одно из проявлений нарушения или искажения становления подкорково-корковых и межполушарных взаимодействий, функциональной специализации правого и левого полушарий, и это не может быть детерминировано просмотром мультфильмов [1; 8]. Безусловно, нельзя отрицать тот факт, что данное отклонение имеет органическую природу. Поэтому во многих расширенных исследованиях данной проблематики выделяют органические, социальные, психологические, экономические и экологические факторы формирования синдрома дефицита внимания и гиперактивности [1].

Также в исследованиях о вреде просмотра мультфильмов были обнаружены предположения о формировании низкой самооценки у младших школьников [5; 11; 13]. Кроме того, было подчеркнуто, что просмотр мультфильмов отнимает у детей желание познавать реальный мир, создавать что-то новое и творить в целом [5].

Некоторые авторы в своих работах приходят к выводам, что мультфильмы воздействуют непосредственно на сознание ребенка. Такие заявления они обосновывают наличием у детей желания смотреть один и тот же мультфильм бесчисленное количество раз. Объясняется это действием психологических механизмов, таких как заражение, внушение и подражание [11; 13].

В ходе теоретического анализа была сформулирована цель данного исследования, заключающаяся в выявлении влияния мультфильмов на формирование агрессивного поведения, уровень самооценки и творческой активности у младших школьников.

В исследовании приняли участие 27 младших школьников города Новосибирска, среднее отклонение по возрасту – 7 ± 2 лет. Статистическая обработка данных проводилась в программе «Statistica 10.0». Для оценки достоверности различий использовался критерий (H) Краскела – Уоллиса. В исследовании была использована авторская анкета Р. Савина, направленная на диагностику синдрома дефицита внимания и гиперактивности, тест-опросник «Измерение творческого потенциала»

М. Ромазановой, проективная методика «Кактус» М. А. Панфиловой – для диагностики агрессивного поведения, методика диагностики «Эмоциональной самооценки» А. В. Захарова и тест для оценки внимания «Переплетение линий» Б. Бурдона.

Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют отметить, что формирование агрессивного поведения, уровня самооценки и творческой активности у младших школьников не сопряжено с продолжительным просмотром мультимедиа.

В ходе настоящего исследования испытуемые были разделены на три неравные группы по параметру продолжительности просмотра мультимедиа в течение дня. В первую группу опрошенных были включены дети, смотрящие мультфильмы больше 4 часов в день: 17 человек (63 %); во вторую группу вошли дети, смотрящие «в меру», меньше 4 часов в день: 6 человек (22 %); третью группу составили дети, которым запрещен просмотр мультимедиа: 4 человека (15 %). При этом были выделены 5 детей с критерием – синдром дефицита внимания и гиперактивности, 1 человек входит в группу, смотрящих мультфильмы «в меру», другие дополнили группу, смотрящих мультфильмы более 4 часов в день и на регулярной основе. Статистически значимых критериальных различий по данному показателю не обнаружено ($p = 0,38$). В дальнейшем у каждой группы был обследован показатель «внимание». Примечательно, что у всех детей наблюдаются стойкие показатели внимания, соответствующие их возрастной категории. Статистически значимых различий по этому критерию не обнаружено ($p = 0,63$). При обследовании уровня «эмоциональной самооценки» ($p = 0,56$) и диагностики «агрессивного поведения» ($p = 0,67$) значимых различий не обнаружено.

Дальнейшая статистическая обработка позволила выделить значимые различия по критерию «творческие способности» ($h_{\text{эмп.}} = 12,2352$; $p = 0,0022$ при $p \leq 0,01$).

Полученные в ходе научного исследования эмпирические данные представлены на матрице в сопоставлении критериев «творческий потенциал» и «агрессивное поведение» у трех групп детей: первая группа – «Смотрящие мультимедиа», вторая группа – «Смотрящие мультимедиа в меру», третья группа – «Запрещена мультимедиа к просмотру» (см. рис.).



Рис. Матрица распределения уровня творческого потенциала и агрессии у младших школьников

Результаты свидетельствуют, что значение «творческого потенциала» более выражено у группы детей «Смотрящие мультипликацию», это более 40 % респондентов. Эти данные можно обосновать тем, что просмотр мультфильмов развивает креативность, открывает перед ребенком новые границы и истории, напрямую создает возможности для творчества (в виде рисунков, лепки и т. д.). Дети оставшихся двух групп – «Смотрящие в меру» и «Запрещена мультипликация к просмотру» – имеют менее развитые творческие способности. Возможно, это связано с условиями развития, в которых находится ребенок. Так, ограничение родителей на просмотр мультипликации и упор на другую, менее релевантную и значимую для ребенка младшего школьного возраста деятельность будет считаться тенденцией к снижению творческого потенциала. Другой параметр – «агрессивность» – в поведении сопоставляется с уровнем «творческого развития» и характерен для групп детей «Смотрящих мультипликацию» (более 50 %) и «Смотрящих мультипликацию в меру» (более 30 %). У группы «Запрещена мультипликация к просмотру» агрессивные черты не выявлены. Значимых корреляций между агрессивностью и просмотром мультфильмов не выявлено.

Таким образом, результаты проведенного исследования младших школьников города Новосибирска позволили сформулировать предположение, что формирование агрессивного поведения, уровня самооценки и творческой активности у младших школьников не сопряженно с продолжительным просмотром мультипликации. Возможно утверждение, что умеренный просмотр мультфильмов плодотворно влияет на развитие творческих способностей. Также в ходе проведенного исследования не было получено достоверных данных, свидетельствующих о формировании агрессии у младших школьников, имеющих доступ к просмотру мультфильмов.

У детей, не смотрящих мультипликацию, агрессия менее выражена, она явно не прослеживается и у детей, смотрящих мультфильмы каждый день и более 4 часов в день. Возможно, это обусловлено контролем со стороны родителей, который заключается в анализе того, что именно смотрят дети. Данное предположение по-прежнему дискуссионное и может рассматриваться с различных позиций, поэтому необходимы эмпирические исследования, полученные на большой выборке младших школьников для более точной верификации данных. Подводя итоги, можно сказать, что, безусловно, мультфильмы оказывают влияние на становление и развитие ребенка, однако оно не является сугубо негативным. Необходимо рассмотрение данного вопроса не только с позиции оценки количества часов, оптимального для просмотра мультфильмов младшими школьниками, но и с содержательной стороны мультипликационного контента.

Список литературы

1. Амеликова А. В. Влияние современных мультфильмов на психику ребёнка [Электронный ресурс] // Нравственные императивы в праве, образовании, науке и культуре: сборник материалов VII Международного молодежного форума (Белгород, 24 мая 2019 г.) / отв. ред. Е. В. Сафронова. Белгород, 2019. С. 31–33. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41409426> (дата обращения: 30.04.2021).
2. Лаврикова Е. С. Особенности влияния современных мультфильмов на поведение и психику детей [Электронный ресурс] // Лучшая студенческая статья 2021: сборник статей XXXV Международного научно-исследовательского конкурса (Пенза, 25 февраля 2021 г.) / отв. ред. Г. Ю. Гуляев. Пенза: Наука и Просвещение, 2021. С. 186–189. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44756833> (дата обращения: 30.04.2021).



3. Богомолова Е. А. Влияние современных мультфильмов на психику детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной науки и образования: сборник статей II Международной научно-практической конференции (Пенза, 12 марта 2020 г.) / отв. ред. Г. Ю. Гуляев. Пенза: Наука и Просвещение, 2020. С. 108–110. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42527537> (дата обращения: 30.04.2021).

4. Бурова Н. А., Пишкун Е. Г. Роль мультфильмов в жизни современных детей [Электронный ресурс] // Преемственность в образовании. 2018. № 17 (04). С. 148–152. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35255259> (дата обращения: 30.04.2021).

5. Huber B., Yeates M., Meyer D. [etc.] The effects of screen media content on young children's executive functioning // Journal of Experimental Child Psychology. 2018. Vol. 170. P. 72–85. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.01.006>

6. Weiss A., Villat C., Poitel A. [etc.] Quelles sont les caractéristiques céphalométriques des «bons» et des «mauvais» dans les dessins animés? // L'Orthodontie Française. 2017. Vol. 88. P. 263–274. DOI: <https://doi.org/10.1051/orthodfr/2017015>

7. Meng Q., Sheng X., Zhao J. [etc.] Influence of Mothers/Grandmothers Coviewing Cartoons with Children on Children's Viewing Experience // Frontiers Psychology. 2020. Vol. 11. P. 1232. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01232>

8. Turnbull K. L. P., Alamos P., Williford A. P. [etc.] An Exploration of Electronic Media Use Profiles for Preschoolers of Low-Income Families // Academic Pediatrics. 2020. Vol. 20, Issue 7. P. 934–941. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acap.2020.03.007>

9. Bellieni C. V., Fontani G., Corradeschi F. [etc.] Distracting effect of TV watching on children's reactivity [Электронный ресурс] // European Journal of Pediatrics. 2010. Vol. 169. P. 1075–1078. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00431-010-1180-0> (дата обращения: 30.04.2021).

10. Zhang Q., Cao Y., Gao J. [etc.] Effects of cartoon violence on aggressive thoughts and aggressive behaviors // Aggressive Behavior. 2019. Vol. 45, Issue 5. P. 489–497. DOI: <https://doi.org/10.1002/ab.21836>

11. Klein H., Shiffman S. K. Verbal Aggression in Animated Cartoons [Электронный ресурс] // International Journal of Child and Adolescent Health. 2012. Vol. 5 (1). P. 7–12. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30197749/> (дата обращения: 30.04.2021).

12. Christakis D. A. The Effects of Fast-Paced Cartoons // Pediatrics. 2011. Vol. 128 (4). P. 772–774. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2071>

13. Yagihashi M., Sakai K. L. Brain Activations Reflecting Mental States Induced by the Context of Cartoons // Brain and Nerve. 2021. Vol. 73, Issue 1. P. 79–87. DOI: <http://dx.doi.org/10.11477/mf.1416201713>

14. Zajanckauskaite E. Cartoons for paediatric patients // The Lancet: Gastroenterology and Hepatology. 2017. Vol. 2, Issue 1. P. 12. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2468-1253\(16\)30186-8](https://doi.org/10.1016/S2468-1253(16)30186-8)

Научный руководитель – Ольга Борисовна Ганпаницурова,
старший преподаватель кафедры практической
и специальной психологии факультета психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, olgana74@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-8884-4851

Дата поступления статьи: 09.05.2021



Мекебаев Нуржан Сапарханович

*подполковник, адъютант, Новосибирский военный институт имени генерала
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации,
Новосибирск, Россия, nursib84@mail.ru ORCID ID: 0000-0002-9444-6809*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И РОЛЕВЫХ МОДЕЛЕЙ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО КОНТРАКТУ

Аннотация. В статье представлен анализ ролевых моделей, которые рассматриваются во взаимосвязи с социальными ожиданиями и реализуются как в сознании индивида, так и в его поведении. Особое внимание в исследовании уделено выявлению коллективных ценностей и их характера, а также их взаимосвязи с ролевыми моделями военнослужащих по контракту. Проведен анализ желаемых и реальных ролевых моделей военнослужащих, что позволило выделить значимые и отвергаемые роли для участников социальных отношений в воинском коллективе. Формулируется вывод о том, что ценности – это фундаментальный конструкт в ролевой структуре военнослужащих по контракту.

Ключевые слова: роли, ролевая модель, военнослужащие, ценности.

Mekebaev Nurzhan Saparkhanovich

*Lieutenant colonel, adjunct, Novosibirsk Military Institute named after General of the
Army I. K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk,
Russia, nursib84@mail.ru ORCID ID: 0000-0002-9444-6809*

THE RELATIONSHIP OF VALUE ORIENTATIONS AND ROLE MODELS IN MILITARY PERSONNEL UNDER CONTRACT

Abstract. The article analyzes the influence of the role identity of military personnel on the formation of values and their role in the successful performance of official duties. Special attention is given to the identification of collective values and their nature, as well as their relationship with the role models of military personnel under contract. The research of the desired and real role models of military personnel aloud to identify significant roles and unacceptable roles for participants in social relations in the military team. The author comes to the conclusion that values are a fundamental construct in the role structure, and role models can be used to explain the value orientations of a contract soldier's personality. Although it must be admitted that most authors do not include values in the structure of social relations of military personnel under contract.

Keywords: roles, role model, military personnel, values.

Введение

В последние годы у военнослужащих по контракту обнаруживают тревожную симптоматику, связанную с химической зависимостью или тревожностью [25]. Вероятность развития определенного расстройства и тяжесть симптомов зависят от распределения индивидуальных факторов риска, устойчивости, от ценностей, связанных с групповым давлением и соотносимыми с конкретными поступками военнослужащего, а также от ролевой идентичности военнослужащего. Военная ролевая идентичность выступает значимым фактором, влияющим на формирование ценностей военнослужащих, а также на готовность выполнять свои профес-



сиональные обязанности как внутри России, так и за ее пределами. Факторы риска или устойчивости могут включать характеристики ценностей и норм, связанных с определенной ролью [11; 13; 21].

Обзор теоретических работ демонстрирует, что исследования по этой теме являются достаточно ограниченными. До сих пор научные труды были сосредоточены на изучении взаимосвязи между факторами риска и личными ценностями у военнослужащих с расстройствами адаптации после критических жизненных событий. Результаты исследований показали межкультурные различия [15; 17]. Доступны дополнительные данные о влиянии ценностей на зависимости [8; 9], о взаимосвязи ценностей и рефлексии [5]. В вооруженных силах проводилось незначительное количество эмпирических исследований относительно взаимодействия ценностных ориентаций и ролевых моделей (см., например, [2]), хотя четко определенные и ограниченные по времени факторы стресса, связанные со служебно-боевой деятельностью, обеспечивают идеальные научные условия.

Небольшое количество представленных исследований вызывает удивление, учитывая, что концепции индивидуальных ценностей и их влияние на установки и ролевые модели представляют научный интерес с 1950-х годов [12; 18]. Существующие подходы получили новый импульс от работ Ш. Шварца и его «Теории основных человеческих ценностей» [20]. Ш. Шварц описал ценности как желаемые, транситуативные цели, различающиеся по важности, которые служат руководящими принципами в жизни человека. На основе связанных мотивационных целей он определил 10 взаимосвязанных типов ценностей. Эти ценности имеют либо соответствующие, либо противоречивые мотивации, которые связаны со специфическими последствиями для деятельности. Интерес к изменениям и новому опыту, который является аспектом ценности «стимуляции», скорее всего, не будет идти рука об руку с «традицией» и связанной с ней заинтересованностью в сохранении обычаев и привычек. Такие соображения привели Ш. Шварца к построению циркулярной модели ценностей, представляющей мотивационный континуум, в котором соседние значения похожи, а противоположные значения имеют тенденцию контрастировать друг с другом [10].

Очевидно, что преобладание той или иной ценности у личности зависит в основном от факторов окружающей среды (семья, друзья и т. д.), а также от значимых людей, которые могут определяться в виде ролевой модели. Впервые о феномене ролевой модели писал Р. Мертон [16], который определял ее как человека, стремящегося подражать поведению индивида, который занимает желаемую им социальную роль. Р. Мертон считал, что ролевая модель взаимосвязана с различными социальными ожиданиями. В отечественной психологии ролевая модель также рассматривается во взаимосвязи с социальными ожиданиями, которые реализуются как в сознании индивида, так и в его поведении [5; 20]. Б. Д. Парыгин [3] отмечал, что ролевая модель в детском возрасте основывается на социальном опыте и закрепляется в социальном пространстве деятельности индивида, детерминированной социокультурными ожиданиями. С позиции автора, в процессе конструирования ролевой структуры возникает противопоставление ролевых моделей, с одной стороны, и потребностей, ценностей субъекта – с другой, что приводит к внутренней рассогласованности, которая может быть преодолена посредством интеграции осознанных ценностей и ролевых моделей. В исследовании А. В. Спирина с коллегами [6] было показано, что ценностно-ролевая структура курсантов с высоким уровнем саморегуляции характеризуется высокой организованностью и преобладающими интегри-



рующими тенденциями. По данным авторов, структурообразующими ценностями у курсантов с высоким уровнем саморегуляции выступают дисциплинированность, патриотизм и честь, которые детерминируют ролевое поведение курсантов.

Вместе с тем вопрос о том, представляют ли ценности устойчивую во времени предрасположенность к ролевым структурам или подвержены ли они влиянию окружающей среды, например стрессам, связанным со служебно-боевой деятельностью, окончательного ответа не получил [19]. Доступность и принятие социальной поддержки, а также способность или готовность выражать эмоции или говорить о симптомах могут быть возможными предикторами формирования ценностей и ролевых моделей [7; 15; 17]. Кроме того, ролевая идентичность, которая была изучена в недавних исследованиях как регулирующая переменная психологического здоровья в вооруженных силах и в гражданской жизни, также может быть связана с ценностями [14; 22; 23]. Согласно Е. Вернеру [24], а также А. В. Карпову [1], устойчивость к стрессогенным факторам в условиях экстремальной деятельности повышается за счет адаптивных систем на четырех различных уровнях: личные качества (стратегии выживания, саморегуляция, мотивация, обучение); семейные системы (привязанность, взаимодействие между родителями и детьми); ресурсы социальных сетей (школа, сверстники); а также общество и культура (нормы, ценности, роли) [4].

Таким образом, целью нашего исследования было определение выраженности ценностей коллективной направленности и характера взаимосвязи ценностных ориентаций и ролевых моделей военнослужащих по контракту. Основываясь на небольшом количестве существующих данных, было выдвинуто предположение, что определенные ценностные ориентации будут связаны ролевыми моделями, реализующими похожие экспектации.

Для достижения поставленной цели был использован метод опроса, анализа и сравнения полученных эмпирическим путем результатов. Для опроса были подобраны методики по двум направлениям: определение наиболее принимаемых и отторгаемых ролей военнослужащими осуществлялось с помощью опросника «Мои социальные роли» А. В. Орловой, изучение ценностей и ценностных ориентаций как групп – по методике Ш. Шварца

В исследовании приняли участие 82 военнослужащих, проходящих военную службу по контракту в войсках национальной гвардии Российской Федерации, в возрасте от 23 до 33 лет, имеющих выслугу (трудовой стаж) от 3 до 10 лет.

Результаты исследования

Полученный усредненный профиль ролей демонстрирует, что военнослужащие по контракту имеют незначительные различия между реальными и желаемыми ролевыми моделями (рис. 1).

Наиболее выраженными для военнослужащих выступают следующие роли: друг ($M = 3,59$ балла), душа компании ($M = 3,41$ балла), помощник ($M = 3,39$ балла) и компаньон ($M = 3,35$ балла). Тогда как наименьшее значение обнаружено для ролей: изолят ($M = 0,4$ балла), жертва ($M = 0,45$ балла), разрушитель отношений ($M = 0,5$ балла), зависимый ($M = 0,6$ балла), скандалист ($M = 0,78$ балла). Полученные результаты позволяют предположить, что для военнослужащих по контракту особо значимыми выступают роли, позволяющие им включаться эффективно в социальные отношения. Для них важно иметь статус человека, к которому можно обратиться за помощью, стремление быть в центре коллектива и быть принятыми этим коллективом. В тоже время неприемлемые роли для военнослужащих по кон-

тракту можно разделить на две группы. К первой группе относятся ролевые модели, связанные с отстраненностью личности от коллектива и носящие виктимный характер (изолят, жертва, зависимый). Вторая группа ролей отражает деструктивные параметры личности (разрушитель отношений, скандалист). Это свидетельствует о том, что для военнослужащих неприемлемым является поведение, как исключающее их из социальных отношений, так и вносящие в эти социальные отношения разрушительные тенденции.

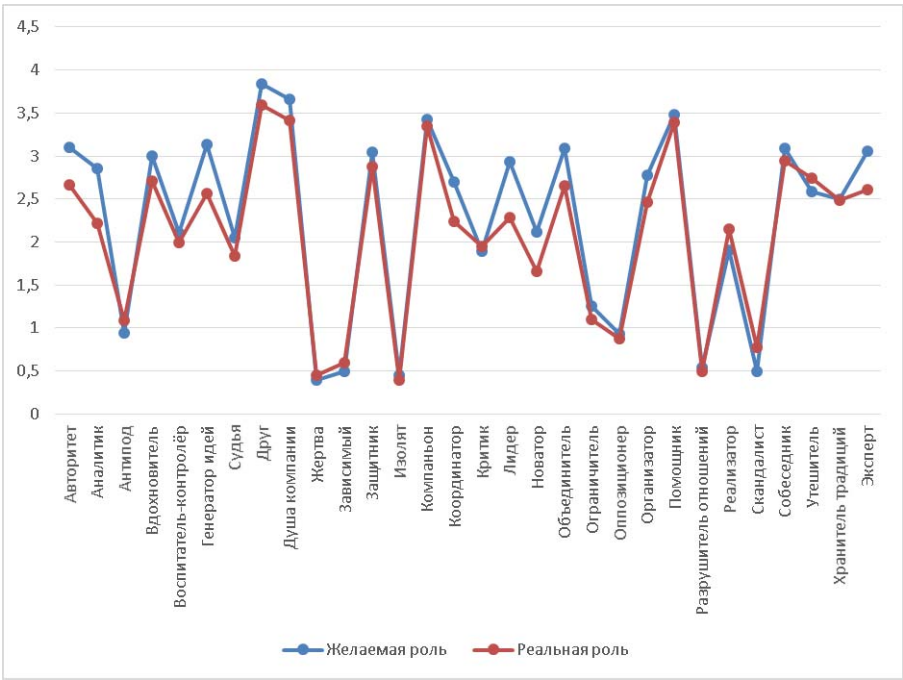


Рис. 1. Усредненный профиль желаемых и реальных моделей у военнослужащих по контракту (в баллах)

Анализ усредненного профиля ценностных ориентаций в группе военнослужащих по контракту (рис. 2) позволяет заключить, что на уровне социальной группы значимыми выступают ценности безопасности ($M = 5,1$ балла) и конформности ($M = 4,95$ балла), а на уровне личности – безопасности ($M = 2,42$ балла) и доброты ($M = 2,23$ балла).



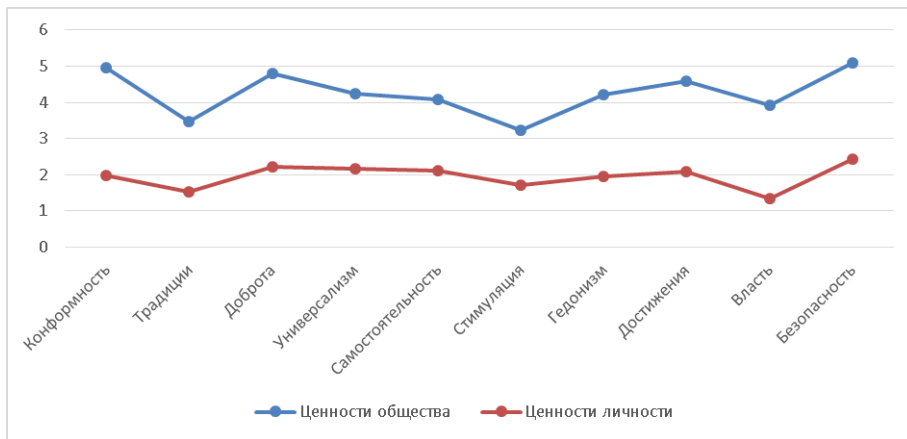


Рис. 2. Усредненный профиль ценностных ориентаций у военнослужащих по контракту (в баллах)

Менее выражены как на уровне общества, так и на уровне личности такие ценностные ориентации, как традиции ($M = 3,46$ балла и $M = 1,54$ балла соответственно), власть ($M = 3,91$ балла и $M = 1,34$ балла). Это свидетельствует, что для военнослужащих по контракту, с одной стороны, является приоритетными социальный порядок, взаимопомощь, чувство принадлежности, подчиненность и самодисциплина. С другой стороны, они не принимают обычаи и идеи, которые существуют в воинском коллективе, а также доминантность позиций как на уровне их личности, так и в рамках социальной системы воинского коллектива. Полученные результаты позволяют сделать принципиальный в рамках настоящей работы вывод о том, что у военнослужащих по контракту наблюдается расхождение в контексте формальных и неформальных отношений. Это можно объяснить тем, что часто лидерами формальной и неформальной структур являются не одни и те же военнослужащие. Так, в формальной структуре лидерами являются военнослужащие, назначенные на руководящие должности (командир отделения, заместитель командира взвода) старшим начальником без учета их реального социального положения в коллективе и исполняющие обязанности, определенные уставами, приказами, директивами и т. д. В неформальной же структуре позиции лидеров занимают индивиды, которые получили признание всего социума за свои морально-деловые качества, физическое превосходство и другие личностные характеристики. Как правило, неформальные лидеры являются сильными личностями и требуют постоянного контроля и индивидуальной работы со стороны старшего начальника, что в свою очередь занимает большой временной ресурс. Поэтому в формальной структуре позиции лидеров (младших командиров) занимают, как правило, «удобные» с позиции управления старшего командира военнослужащие. В такой ситуации позиции лидеров в формальной и неформальной структурах занимают разные индивиды, и данное расхождение накладывает негативное влияние на формирование социальных отношений в воинском коллективе. Это находит свое отражение в пассивном некачественном выполнении задач, а порой и нежелании подчиняться формальному лидеру. Наиболее конструктивные взаимоотношения складываются в тех коллективах, где формальным и неформальным лидером является одна и та же личность.

На следующем этапе нами были выбраны три наиболее выраженные ценностные ориентации: «безопасность», «конформность» «доброта» на уровне социаль-

ной группы и на уровне личности и проанализированы полученные корреляции между этими ценностями и ролевыми моделями (табл.).

Таблица

Статистически значимые корреляции между ролевыми моделями и ценностными ориентациями военнослужащих по контракту

Ориентация	Значимые взаимосвязи	Число наблюдаемых	Коэффициент корреляции г-Спирмена	p-уровень
На уровне личности	Безопасность & Друг	82	0,31	0,052
	Безопасность & Координатор	82	0,37	0,019
	Безопасность & Утешитель	82	0,35	0,028
	Доброта & Разрушитель отношений	82	-0,31	0,048
	Доброта & Утешитель	82	0,47	0,002
	Доброта & Аналитик	82	0,31	0,054
	Доброта & Компаньон	82	0,35	0,029
На уровне группы	Безопасность & Друг	82	0,32	0,041
	Безопасность & Скандалист	82	-0,32	0,044
	Безопасность & Хранитель традиций	82	0,33	0,040
	Конформность & Утешитель	82	0,33	0,037

Результаты исследования демонстрируют, что большинство связей обнаружено между ценностью «безопасность» и таким ролями, как «друг» ($r = 0,31$ при $p = 0,05$), «координатор» ($r = 0,37$ при $p = 0,02$), «утешитель» ($r = 0,35$ при $p = 0,03$) на уровне личности и на уровне одобрения коллективных ценностей с ролями «друг» ($r = 0,32$ при $p = 0,04$), «хранитель традиций» ($r = 0,33$ при $p = 0,04$) и «скандалист» ($r = -0,32$ при $p = 0,04$).

Согласно концепции Ш. Шварца [20], ценность безопасности нельзя разделить на групповую или индивидуальную. Действительно, наше исследование нашло подтверждение в обобщенном типе данной ценности, так как были обнаружены корреляции с ролевой моделью «друга» на обоих уровнях. Необходимо отметить, что указанная ролевая модель является доминирующей в группе военнослужащих по контракту. Это свидетельствует о том, что важность достижения безопасности не только для себя, но и для других людей, безопасность семьи, национальная безопасность, взаимопомощь и чувство принадлежности реализуется в ролевых моделях, позволяющих эффективно включаться в социальные отношения. Именно роли «друга», «утешителя» и «хранителя традиций», связанные со статусом человека, к которому можно обратиться за помощью, со стремлением быть в центре коллектива и быть принятым этим коллективом, соблюдать традиции, позволяют наиболее эффективно реализовать ценность безопасности военнослужащим по контракту. Схожие закономерности были получены с ролью «утешитель», предполагающей оказание эмоциональной поддержки и сочувствия, с ценностью «конформность» ($r = 0,33$ при $p = 0,04$), отражающей сдерживание побуждений, которые могут причинить вред окружающим. В то же время значимость для военнослужащих социального порядка и чувства принадлежности к группе делают невозможным ролевое поведение, связанное с открытыми разногласиями и конфликтами.

Анализ корреляций между ценностью «доброта» и такими ролями, как «утешитель» ($r = 0,35$ при $p = 0,03$), «аналитик» ($r = 0,31$ при $p = 0,05$), «компаньон»



($r = 0,35$ при $p = 0,03$) позволяет утверждать, что именно через роли, организующие участие в совместной деятельности, дающие эмоциональную поддержку и анализирующие стратегии и планы деятельности группы, разрабатывающие групповые решения военнослужащими по контракту достигается потребность в позитивном взаимодействии, в аффилиации и обеспечении процветания группы. Главная мотивационная цель этих ролей – сохранение благополучия окружающих людей, с которыми военнослужащий находится в личных контактах. Но при этом совершенно неприемлемым является разрушение отношений между другими членами воинского коллектива (отрицательная связь между «добротой» и «разрушителем отношений», $r = 0,31$ при $p = 0,048$).

Выводы

Таким образом, были получены результаты, которые подтверждают гипотезу об изменении личных ценностей у военнослужащих в связи со службой по контракту. Для них, с одной стороны, приоритетными ценностями становятся социальный порядок, взаимопомощь, чувство принадлежности, подчиненность и самодисциплина. С другой стороны, они не принимают обычаи и идеи, которые существуют в воинском коллективе, а также доминантность позиций как на уровне их личности, так и в рамках социальной системы воинского коллектива. Полученные результаты позволяют сделать принципиальный в рамках настоящей работы вывод о том, что у военнослужащих по контракту наблюдается расхождение в контексте формальных и неформальных отношений.

Для военнослужащих по контракту особо значимыми выступают роли, позволяющие им включаться эффективно в социальные отношения. В то же время неприемлемыми ролями для военнослужащих по контракту являются ролевые модели, связанные с отстраненностью личности от коллектива и носящие виктимный характер и отражающие деструктивные параметры личности. Это свидетельствует о том, что для военнослужащих неприемлемым является поведение как исключаящее их из социальных отношений, так и вносящее в эти социальные отношения разрушительные тенденции.

Ценностные ориентации «безопасность», «доброта» и «конформность» положительно связаны с ролевыми моделями, реализующими похожие экспектации. Следовательно, ценности являются частью ролевой конструкции, и, таким образом, ролевые модели могут быть опосредующей переменной для объяснения ценностных ориентаций личности военнослужащего по контракту.

Поскольку культурные аспекты, выходящие за рамки непосредственной военной среды, могут влиять на развитие ценностей, интересным выступает проведение кросс-культурного исследования, которое может привести к дополнительному пониманию развития ценностей и соответствующих влияющих факторов.

Список литературы

1. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности [Электронный ресурс]: монография. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2018. 744 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35504513> (дата обращения: 02.05.2021).
2. Мекебаев Н. С., Перевозкина Ю. М. Анализ ролевого поведения военнослужащих с позиции метасистемного подхода: исследовательские задачи и практические возможности [Электронный ресурс] // СМАЛЬТА. 2021. № 1. С. 50–57. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45541280> (дата обращения: 02.05.2021).
3. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971. 352 с.



4. *Перевозкина Ю. М.* Субстанционально-темпоральная системность ролевой социализации личности: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. 307 с.
5. *Перевозкина Ю. М., Спирин А. В., Федоришин М. И.* Ценностно-рефлексивные детерминанты саморегуляции курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации [Электронный ресурс] // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2020. № 2 (52). С. 106–113. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43057504> (дата обращения: 02.05.2021).
6. *Спирин А. В., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И.* Взаимообусловленность ролевого структурирования и саморегуляции курсантов с позиции диахронического подхода (на материале исследования курсантов НВИ ВНГ РФ) [Электронный ресурс] // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2020. № 1 (39). С. 432–443. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42969620> (дата обращения: 02.05.2021).
7. *Brewin C. R., Andrews B., Valentine J. D.* Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2000. № 68 (5). P. 748–766. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.5.748>
8. *Dollinger S. J., Kobayashi R.* Value Correlates of Collegiate Alcohol Abuse // Psychological Report. 2003. № 93 (3). P. 848–850. DOI: <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.2003.93.3.848>
9. *Galdos J. S., Sanchez I. M.* Relationship between cocaine dependence treatment and personal values of openness to change and conservation [Электронный ресурс] // Adicciones. 2010. № 22 (1). P. 51–58. URL: <https://www.proquest.com/openview/e5c2850ab967d28c9b332505d818748c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2032270> (дата обращения: 02.05.2021).
10. *Hinz A., Brähler E., Schmidt P.* [etc.] Investigating the Circumplex Structure of the Portrait Values Questionnaire (PVQ) // Journal of Individual Differences. 2005. № 26. P. 185–193. DOI: <https://doi.org/10.1027/1614-0001.26.4.185>
11. *Klotsche R., Zimmermann P.* Traumatic experiences and Posttraumatic Stress Disorder in Soldiers Following Deployment Abroad. How Big is the Hidden Problem? // Deutsches Ärzteblatt International. 2012. № 109 (35–36). P. 559–568. DOI: <https://doi.org/10.3238/arztebl.2012.0559>
12. *Kluckhohn C.* Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification // Towards a General Theory of Action. Cambridge, 1951. P. 388–433. DOI: <http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c8>
13. *Litz B. T., Stein N., Delaney E.* [etc.] Moral injury and moral repair in war veterans: A preliminary model and intervention strategy // Clinical Psychology Review. 2009. Vol. 29, Issue 8. P. 695–706. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.07.003>
14. *Maercker A., Gäbler I., O'Neil J.* [etc.] Long-term trajectories of PTSD or resilience in former East German political prisoners [Электронный ресурс] // Torture. 2013. № 23 (1). P. 15–27. URL: <https://irct.org/assets/uploads/Long-term-trajectories-1-2013.pdf> (дата обращения: 02.05.2021).
15. *Maercker A., Mohiyeddini C., Müller M.* [etc.] Traditional versus modern values, self-perceived interpersonal factors, and posttraumatic stress in Chinese and German crime victims // Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice. 2009. Vol. 82, Issue 2. P. 219–232. DOI: <https://doi.org/10.1348/147608308X380769>
16. *Merton R.* Social Theory and Social Structure. New York: Free Press, 1949. 423 p.
17. *Müller M., Forstmeier S., Wagner B.* [etc.] Traditional versus modern values and interpersonal factors predicting stress response syndromes in a Swiss elderly population // Psychology, Health and Medicine. 2011. Vol. 16, Issue 6. P. 631–640. DOI: <https://doi.org/10.1080/13548506.2011.564192>
18. *Rokeach M.* The nature of human values. New York: Free Press, 1973. 438 p.
19. *Schermer J. A., Feather N. T., Zhu G.* [etc.] Phenotypic, Genetic, and Environmental Properties of the Portrait Values Questionnaire // Twin Research and Human Genetics. 2008. Vol. 11, Issue 5. P. 531–537. DOI: <https://doi.org/10.1375/twin.11.5.531>



20. *Schwartz Sh. H.* Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries // *Advances in Experimental Social Psychology*. 1992. Vol. 25. P. 1–65. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)

21. *Siegel S., Zimmermann P.* Moral injury in soldiers after deployment [Электронный ресурс] // *Wehrmedizinische Monatsschrift*. 2010. № 54. (1–4). P. 1–4. URL: https://berlin.bwkrankenhaus.de/fileadmin/user_upload/berlin/bilder/Abteilungen/Psychiatrie/Arbeitsgrundlage_BPTK_Reader (дата обращения: 02.05.2021).

22. *Sleijpen M., Juneter Heide F. J., Mooren T.* [etc.] Bouncing forward of young refugees: A perspective on resilience research directions // *European Journal of Psychotraumatology*. 2013. Vol. 4, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.3402/ejpt.v4i0.20124>

23. *Streb M., Häller P., Michael T.* PTSD in Paramedics: Resilience and Sense of Coherence // *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*. 2013. Vol. 42, Issue 4. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1352465813000337>

24. *Werner E. E.* Children and war: Risk, resilience, and recovery // *Development and Psychopathology*. 2012. Vol. 24, Issue 2. P. 553–558. URL: <https://doi.org/10.1017/S0954579412000156>

25. *Wittchen H.-U., Schönfeld S., Kirschbaum C.* [etc.] Traumatic Experiences and Posttraumatic Stress Disorder in Soldiers Following Deployment Abroad. How big is the Hidden Problem? // *Deutsches Ärzteblatt International*. 2012. № 109 (35–36). P. 559–568. DOI: <https://doi.org/10.3238/arztebl.2012.0559>

Научный руководитель – *Юлия Михайловна Перевозкина*,
доктор психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой практической и специальной психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет;
профессор кафедры военной педагогики и психологии,
Новосибирский военный институт имени генерала И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия

Дата поступления статьи: 10.05.2021



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: № 1 январь – март, № 2 апрель – июнь, № 3 июль – сентябрь, № 4 октябрь – декабрь. Сроки выхода номеров журнала – конец каждого квартала текущего года. 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. Виллюйская, 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: УДК, адресные сведения об авторе, название статьи, аннотация статьи, ключевые слова, пристатейный список литературы.

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. УДК.

4.2.2. Публикуемые сведения к статье **на русском языке:**

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

- **Адресные сведения об авторе без сокращений и аббревиатур:** *ученая степень, ученое звание, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), место работы по проекту (при наличии), занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – курс, направление обучения, факультет, учебное заведение), город, страна, e-mail, ORCID (желательно).*

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

- **Название статьи.**

- 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.

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

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

- **Адресные сведения об авторе без сокращений и аббревиатур:** *ученая степень, ученое звание, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), место работы по проекту (при наличии), занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – курс, направление обучения, факультет, учебное заведение), город, страна, e-mail, ORCID (желательно).*

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

- **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 литературы** (на русском языке).

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, индексируемых в базах данных РИНЦ, SCOPUS.

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-адрес национального архива (электронные ссылки в пристатейном списке литературы должны быть активны).** За достоверность представляемых библиографических данных ответственность несут авторы вплоть до отказа в праве на публикацию.

4.5. **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*.

4.6. 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 литературы: *ФИО (полностью), ученая степень, ученое звание, занимаемая должность, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), город, страна, e-mail.*

4.7. 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 сообществом 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: Марина Викторовна Шпехт, тел. +7 (383) 244-00-77; 6300126, Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, каб. 402 факультета психологии (Центр практической психологии), ФГБОУ ВО «НГПУ».

E-mail: smalta.journal@gmail.com



Пример оформления материалов для публикации

УДК...

Бугрова Нина Владимировна*педагог-психолог I категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, г. Новосибирск, Россия, bugrova@yandex.ru***ФОРМЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С ПРИЕМНЫМИ РОДИТЕЛЯМИ**

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.

Bugrova Nina Vladimirovna*educational psychologist of the 1st category, Urban center of psycho-pedagogical support, Novosibirsk, Russia, bugrova@yandex.ru***FORM OF PSYCHOLOGISTS' WORK WITH FOSTER PARENTS**

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.

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

Список литературы

1. *Арестова Т. З.* Подготовка опекунских семей // Актуальные вопросы социальной работы. 2012. № 3. С. 23–26. DOI...
2. Материалы Всероссийского форума приемных семей [Электронный ресурс]. URL: <http://cipv.cipv.cipv.cipv.cipv.ru> (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.



Пример заполнения формы сведений об авторе

Сведения об авторе

Фамилия, имя, отчество: (на русском и английском языках)	Бугрова Нина Владимировна Bugrova Nina Vladimirovna
Ученая степень, звание: (на русском и английском языках)	нет
Занимаемая должность (на русском и английском языках)	педагог-психолог I категории educational psychologist of the 1st category
Место работы с указанием адреса: (на русском и английском языках) – 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 языках) – 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).

Контакты для дополнительной информации: р.т. +7 (383) 244-03-78, м. т. +7-923-226-48-47, e-mail: svetanesterova@yandex.ru, Нестерова Светлана Борисовна, ответственный секретарь приемной комиссии факультета психологии; сайт университета <https://www.nspu.ru/abiturient/>

БАКАЛАВРИАТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Психология	Русский язык Биология Обществознание	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология семейных отношений		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология управления		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Консультативная психология		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
Психолого- педагогическое образование	Психология образования		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология развития и воспитания личности		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
Специальное (дефектологиче- ское) образование	Специальная психология	Русский язык Биология Математика (про- фильный)	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 психо-коррекционных 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.

ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- консультирования руководителей и специалистов по вопросам психологии управления, психологических аспектов маркетинга, рекламы, построения системы мотивирования и профессионально-личностного развития сотрудников;
- поиска и привлечения ресурсов для развития организации;
- разработки технологии формирования общественных настроений и мнения, планирование и психологическая поддержка PR-компаний, повышения эффективности информационного воздействия, в т. ч. в рекламе, продвижении услуг;
- обучения эффективному общению и конструктивному разрешению конфликтов;
- отбора, подбора и аттестации кадров, выстраивание системы обучения и повышения квалификации, повышение качества обслуживания;
- организация процесса создания и развития корпоративной культуры, налаживание деловой коммуникации между людьми в сфере бизнеса; консультирование в преодолении кризисов развития организации;
- оказания помощи в профессиональном самоопределении и построении профессиональной карьеры, сопровождения личности в ситуации профессиональных кризисов и предупреждения профессиональной деформации.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- производственно-управленческие структуры;
- образовательные учреждения;
- учреждения социальной защиты населения;
- учреждения молодежной политики;
- кадровые агентства;
- психологические центры.



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 правоохранитель- ных органов	Русский язык Биология Обществознание	Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Психологическое обеспечение служебной деятельности в экстремальных условиях		Очная	Внебюджетное
Педагогика и психология девиантного поведения	Психолого- педагогическая профилактика девиантного поведения		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное



44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

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.



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Студенты приобретают компетенции в области:

- осуществления психологической помощи в реабилитации и адаптации сотрудников МЧС, вернувшихся из «горячих точек»;
- оказания психологической помощи семьям сотрудников МЧС
- осуществления психологической помощи в реабилитации населения в экстремальных ситуациях (пожары, землетрясения и т. д.);
- применения технологий диагностики готовности к службе, построению психологического портрета сотрудника МЧС.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: психологическое сопровождение сотрудников учреждений Министерства чрезвычайных ситуаций РФ, предполагающим работу в условиях экстремальных ситуаций (катастрофах).

МАГИСТРАТУРА

37.04.01 Психология

Консультативная психология и психотерапия

Клиническая психология

Психология развития

Драматерапия виктимности

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

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

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психология и педагогика образования одаренных детей

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Специальная психология

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ	МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Психология развития	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Клиническая психология	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Консультативная психология и психотерапия	Заочная	Внебюджетное
	Драматерапия виктимности	Заочная	Внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	Психология и педагогика образования одаренных детей	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих	Заочная	Бюджетное, внебюджетное



	Девиантология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в «трудной жизненной ситуации»	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психологическое сопровождение школьной службы медиации	Очная, заочная	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, канд. 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.

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: О. О. Андронникова, канд. психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку психолога, способного решать комплексные задачи психологической диагностики, экспертизы и помощи гражданам в общественных, образовательных, научно-исследовательских и консалтинговых организациях, учреждениях здравоохранения и социальной защиты населения, а также в сфере частной практики – предоставление психологической помощи или психологических услуг физическим и юридическим лицам.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

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

Программа направлена на подготовку выпускника, готового к научно-исследовательской деятельности в области психологии развития, к преподавательской деятельности в области психологии, к практической деятельности в сфере образования, культуры, спорта и др. сферах.

Сформированные компетенции позволят магистрам проводить исследование процессов развития и формирования психики человека на разных ступенях жизненного цикла; исследование закономерностей развития индивидуальности и субъектности ребенка; сравнительное изучение развития психики в разных культурах, исследование социальной и биологической детерминации психического развития человека; изучение объективных и субъективных факторов, содействующих или препятствующих прогрессивному развитию и реализации потенциалов человека.



ДРАМАТЕРАПИЯ ВИКТИМНОСТИ

Руководитель: Е. В. Руденский, доктор социол. наук, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, способного осуществлять исследовательскую деятельность, связанную с проблемами социализации личности в семье, в образовательном процессе школы, в образовательном процессе высшего учебного заведения, в профессиональной деятельности и межличностных отношениях, в соответствии с современными достижениями социальной психологии развития и социальной педагогики социализации личности, на основе новейших научных достижений в области социальной психологической виктимологии личности.

Это программа академической магистратуры по подготовке психологов-педагогов как социальных психологов-виктимологов и как социальных терапевтов-виктимологов, специалистов, способных решать проблемы психологической, социальной уязвимости личности к трудным жизненным ситуациям, социальным деструкциям и социальным рискам.

Это *единственная* в отечественной и зарубежной педагогике профессионального образования *академическая программа магистратуры*, где в качестве основной единицы психологического анализа рассматривается дефицит социально-личностных компетенций, а социальная терапия виктимности личности рассматривается как дидактическая технология девиктимизации личности.

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.

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ОБРАЗОВАНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Руководитель: Т. Л. Павлова, канд. психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку магистров к работе, связанной с образованием одаренных и мотивированных детей: выявление, развитие, обучение, психолого-педагогическое сопровождение и социальная поддержка одаренных и мотивированных детей; с формированием у магистров компетенций для работы в области педагогической и научно-исследовательской деятельности, связанной с одаренными и мотивированными детьми в школах разного типа, а также вузах, реализующих психолого-педагогическое направление.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ

Руководитель: Н. Я. Большунова, доктор психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку высококвалифицированных профессионалов, обладающих глубокими знаниями в сфере педагогики и психологии, способных осуществлять профессиональную деятельность в области урегулирования конфликтов; владеющих теорией и практикой альтернативного метода разрешения споров и конфликтов в сфере социального взаимодействия; владеющих научно-исследовательскими, экспертными, психодиагностическими, коррекционными, медиаторными методами и техниками.

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.

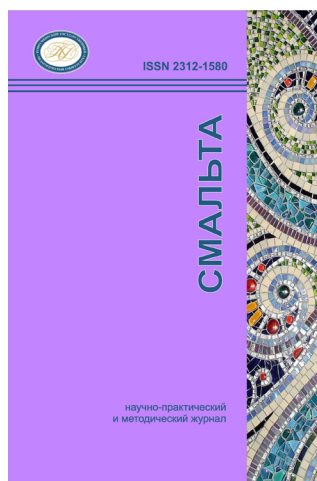
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Руководитель: О. К. Агавелян, доктор психол. наук, профессор ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку высококвалифицированных профессионалов – 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.



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. Сроки выхода номеров журнала – конец каждого квартала текущего года.

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.

Подписной индекс журнала № 88738 по каталогу Агентства Роспечать («Пресса России»).

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.