

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 4, 2021



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

Редакционная коллегия

- А. С. Тишкова* – заместитель главного редактора, кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
Г. Г. Буторин – доктор психологических наук, доцент (Челябинск, Россия);
М. М. Кашанов – 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 (Санкт-Петербург, Россия);
Б. О. Майер – доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, профессор (Новосибирск, Россия);
Е. А. Пушкарёва – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
А. А. Изгарская – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
И. Р. Хох – кандидат психологических наук (Уфа, Россия);
Н. В. Буравцова – кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
Е. В. Ветерок – кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
М. В. Тендрякова – кандидат исторических наук (Москва, Россия);
Ф. Прюс – доктор педагогики, профессор (Грайфсвальде, Германия);
С. А. Стельмах – кандидат психологических наук, доцент (Усть-Каменогорск, Казахстан);
Т. В. Панышина – кандидат педагогических наук, доцент (Усть-Каменогорск, Казахстан)

Учредитель:

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

- Ветерок Е. В.** Анализ структуры социальной активности в зарубежной и отечественной науке.....5
- Волохова В. И., Шишонов Д. В.** Влияние социального устройства на формирование суицидального поведения 15

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

- Прюс Ф. П. Х. Ф., Перевозкина Ю. М., Смирнова М. А.** Предикторы категориальных структур образа-Я взрослой личности 22
- Пупкова А. С., Кожемякина О. А.** Психокоррекция эмоциональных нарушений у обучающихся начальных классов с детским церебральным параличом средствами арт-терапии 35
- Федотова В. А.** Этническая идентичность современной молодежи как предиктор политического доверия 50

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

- Андропова А. Г. Андронов А. В., Биденко Р. А.** Определение склонности к научной работе у курсантов военного института Росгвардии 58
- Марилова С. А., Сарсембаева Э. Ю.** Практическое применение оборудования темной сенсорной комнаты в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности 67

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

- Мазнева М. Ю.** Специфика исследования ролевых конфликтов у лиц, осужденных без изоляции от общества к мерам наказания, не связанным с изоляцией от общества 84
- Майбородина Н. В.** Развитие толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья в юношеском возрасте 97
- Помагаева А. Н.** Развитие коммуникативных навыков у младших школьников с умственной отсталостью средствами социально-психологического тренинга..... 107

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

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 12,1. Уч.-изд. л. 9,0.
Тираж 500 экз. Заказ № 126.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет 30.12.2021
Отпечатано в Издательстве НГПУ

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 4, 2021



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

Editorial board

- A. S. Tishkova* – Deputy editor-in-chief, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
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. Perevozkin – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Novosibirsk, Russia);
R. R. Khalfina – Doctor of Biological Sciences, Professor (Ufa, Russia);
I. A. Mavrina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Omsk, Russia);
I. A. Fedoseeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Saint Petersburg, Russia);
B. O. Mayer – Doctor of Philosophical Science, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
E. A. Pushkareva – Doctor of Philosophical Science, Professor (Novosibirsk, Russia);
A. A. Izgarskaya – Doctor of Philosophical Science, Professor (Novosibirsk, Russia);
I. R. Khokh – Candidate of Psychological Sciences (Ufa, Russia);
N. V. Buravtsova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
E. V. Veterok – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
M. V. Tendryakova – Candidate of Historical Sciences (Moscow, Russia);
F. Prus – Doctor of Pedagogy, Professor (Greifswalde, Germany);
S. A. Stelmach – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan);
T. V. Panshina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)

The founders of the journal:

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

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

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2021
All rights reserved

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

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY AND OTHER HUMAN SCIENCES

Veterok E. V. Analysis of the Social Activity Structure in Foreign and Domestic Science	5
Volokhova V. I., Shishonok D. V. Influence of a Social Structure on the Formation of Suicidal Behavior	15

CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Prus F. P. H. F., Perevozkina Ju. M., Smirnova M. A. The Categorical Structures's Predictors of the Self-image of an Adult Personality.....	22
Pupkova A. S., Kozhemyakina O. A. Psychocorrection of Emotional Disorders in Younger Schoolchildren with Cerebral Palsy by Means of Art Therapy	35
Fedotova V. A. Ethnic Identity of Modern Youth as a Predictor of Political Trust.....	50

PRACTICAL DEVELOPMENTS IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Andronova A. G., Andronov A. V., Bidenko R. A. Determination of the Aptitude for Scientific Work Among Cadets of the Military Institute of the National Guard of the Russian Federation.....	58
Marilova S. A., Sarsembaeva E. Yu. Practical Application of Dark Sensor Room Equipment in Working with Children with Special Educational Needs.....	67

SCIENTIFIC DEBUT

Mazneva M. Yu. Peculiarity of the Study of Role Conflicts in Persons Convicted Without Isolation from Society.....	84
Mayborodina N. V. Development of a Tolerant Attitude to Persons with Disabilities in Youth Age	97
Pomagaeva A. N. Development of Communication Skills in Younger Schoolchildren with Mental Retardation by Means of Socio-Psychological Training	107

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. V. Prasko Editors address, publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-18-93	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 12,1. Publisher's sheets: 9,0. Circulation 500 issues Order № 126. Format 70×108/16 Release date 30.12.2021
--	---

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Смальта 2021, № 4

Smalta 2021, no. 4

Обзорная статья

УДК 316.6

Анализ структуры социальной активности в зарубежной и отечественной науке

Ветерок Екатерина Владимировна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, severus.snegg.1997@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4303-1985>

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу структуры социальной активности. Рассматриваются различные дефиниции понятия «социальная активность» в контексте отечественных и зарубежных исследований. Дается общая характеристика особенностей социальной активности. Проанализированы факторы, оказывающие влияние на возникновение социальной активности. Определены основные структурные компоненты социальной активности. Проведен аналитический обзор статей, в которых освещаются особенности социальной активности во взаимосвязи с другими психологическими феноменами. Рассмотрена социальная активность в контексте различных видов социальной деятельности. Сделаны выводы о специфике понимания социальной активности в зарубежной и отечественной науке, а также о структуре данного социально-психологического явления.

Ключевые слова: активность, социальная активность, социальная деятельность, социальная реальность, социализация.

Для цитирования: Ветерок Е. В. Анализ структуры социальной активности в зарубежной и отечественной науке // СМАЛЬТА. 2021. № 4. С. 5–14.

Review Article

Analysis of the Social Activity Structure in Foreign and Domestic Science

Ekaterina V. Veterok¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, severus.snegg.1997@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4303-1985>

Abstract. This article is devoted to the theoretical analysis of the structure of social activity. Various definitions of the concept of “social activity” in the context of domestic and foreign researches are considered. The author gives a general description of the specific

© Ветерок Е. В., 2021



characteristics of social activity. The factors influencing the emergence of social activity are analysed. The main structural components of social activity have been identified. An analytical review of articles that highlight the features of social activity in conjunction with other psychological phenomena is carried out. Social activity in the context of various types of social activity is considered. Conclusions are made about the specifics of understanding social activity in foreign and domestic science, as well as about the structure of this socio-psychological phenomenon.

Keywords: activity, social activity, social action, social reality, socialization.

For Citation: Veterok E. V. Analysis of the Social Activity Structure in Foreign and Domestic Science. *SMALTA*, 2021, no. 4, pp. 5–14. (In Russ.).

Детерминированные и казуальные трансформации системы социальной жизни отражаются в поиске возможностей активного проявления личности в социальной среде, что актуализирует проблему социальной активности [9]. Изучением социальной активности занимается ряд зарубежных (J. Burger, D. Caldwell [18], C. Greaves, L. Farbus [23] и др.) и отечественных (И. В. Арендачук [1], Е. С. Балабанова [2], Е. Е. Бочарова [4], М. А. Кленова [7], Ю. А. Лобейко [8], Е. М. Харланова [13], Р. М. Шамионов [14] и др.) исследователей, определяющих данный феномен в контексте деятельности, связанной с изменением как социальных объектов, так и личности и социальной ситуации. В современной науке социальная активность рассматривается в различных аспектах: как явление, как состояние и как отношение. Противоречивость в понимании изучаемого феномена обуславливает актуальность нашего исследования, посвященного анализу содержания и структуры социальной активности на основе современных научных источников.

В отечественной науке представлены различные дефиниции понятия «социальная активность». В частности, Ю. А. Лобейко [8] рассматривает социальную активность следующим образом:

- как явление – категория, предполагающая психологические характеристики индивида и способность социальных субъектов к сознательному взаимодействию с социальной реальностью;
- как состояние – качество, связанное с психической готовностью к действию и основанное на потребностях индивида;
- как отношение – феномен, проявляющийся в процессе трансформации различных сфер деятельности.

Р. М. Шамионов, М. В. Григорьева [16] понимают под данным феноменом активность, ориентированную на трансформацию и преобразование социальных объектов, что способствует изменению личности и социальной ситуации. Также авторы связывают социальную активность с переживанием себя как субъекта социального бытия. Из этого следует, что социальная активность позволяет качественно трансформировать социальную действительность: социальное «Я», свое место в социуме, а также общество в целом. Р. М. Шамионов [15] отмечает, что социальная активность как эффект социализации и развития субъекта проявляется в той сфере, которая выступает как ведущая для самореализации личности в социальном пространстве. Г. В. Баранова, А. А. Баранов [3] утверждают, что социальная активность представляет собой динамическую составляющую деятельности, зависимую от специфики актуальной ситуации и определяемую потребностями личности или социума.



М. А. Кленова [7] рассматривает социальную активность в контексте социальной деятельности, в том числе альтруистической, досуговой деятельности, политической, гражданской, социально-экономической, образовательной, протестной, духовной, религиозной, субкультурной активности. И. В. Троцук, К. Г. Сохадзе [12] отмечают, что социальная активность представляет собой совокупность социально-психологических качеств и произвольной деятельности субъекта, обуславливающую уровень влияния индивида на процессы и явления социальной реальности. Социальная активность актуализируется под воздействием потребностей, обладающих выраженным социальным значением. Е. Е. Бочарова [4] определяет социальную активность в различных контекстах (см. рис. 1).

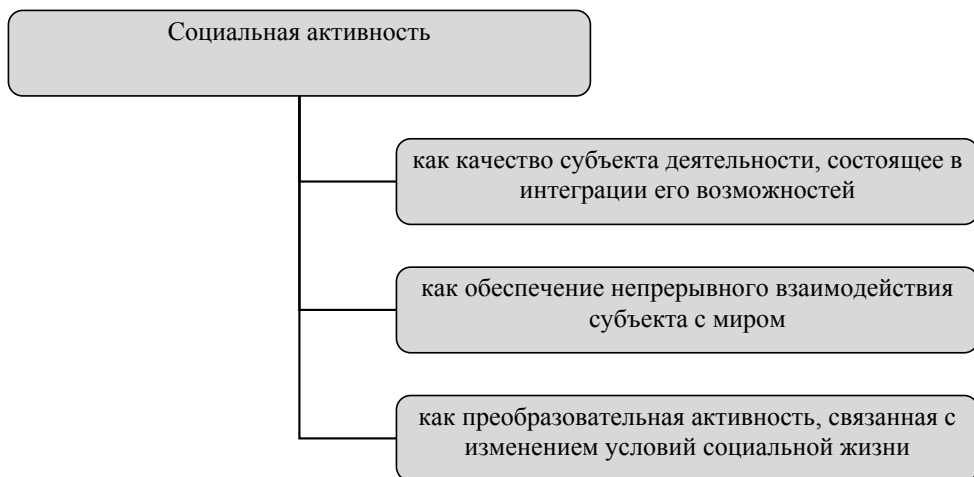


Рис. 1. Основные дефиниции социальной активности (по Е. Е. Бочаровой [4])

По мнению Е. Е. Бочаровой [4], социальная активность может рассматриваться как деятельность, детерминированная совокупностью процессов, объединенных в изменяющуюся регулятивно-функциональную систему. Исходя из этого, автор подчеркивает, что взаимодействие с социальной действительностью выступает как становление нового контакта с реальностью, а не повторение определенных стереотипов. Е. С. Балабанова [2] также рассматривает социальную активность как активность индивида в жизнедеятельности социальных групп и социума. Е. С. Маренцева [10] понимает под социальной активностью взаимообусловленное взаимодействие субъекта с социальным пространством, включающее в себя желательные трансформации личности и среды. Автор приводит основные характеристики социальной активности (см. рис. 2).

Е. М. Харланова [13] определяет социальную активность как качество субъекта или социальной группы, позволяющее обеспечивать осмысленное взаимодействие с социальной реальностью и ее преобразование с учетом задач развития социума. С точки зрения исследователя, социальная активность интегрирует структуру личности и структуру ее деятельности. Н. В. Гончарова, О. П. Поповкина [5] отмечают, что социальная активность рассматривается во взаимодействии с социальной средой, которое предполагает конструирование личности и социальной реальности. Г. В. Палаткина, Л. В. Азизова [11], анализируя структуру социальной активности, выделяют мотивационный, предметно-операционный, рефлексивный, ценност-



но-потребностный компоненты. Л. К. Иванова, И. В. Колесов [6] выделяют мотивационный, ориентировочный, регулировочный и поведенческий компоненты. И. В. Троцук, К. Г. Сохадзе [12] описывают структуру социальной активности (см. рис. 3).

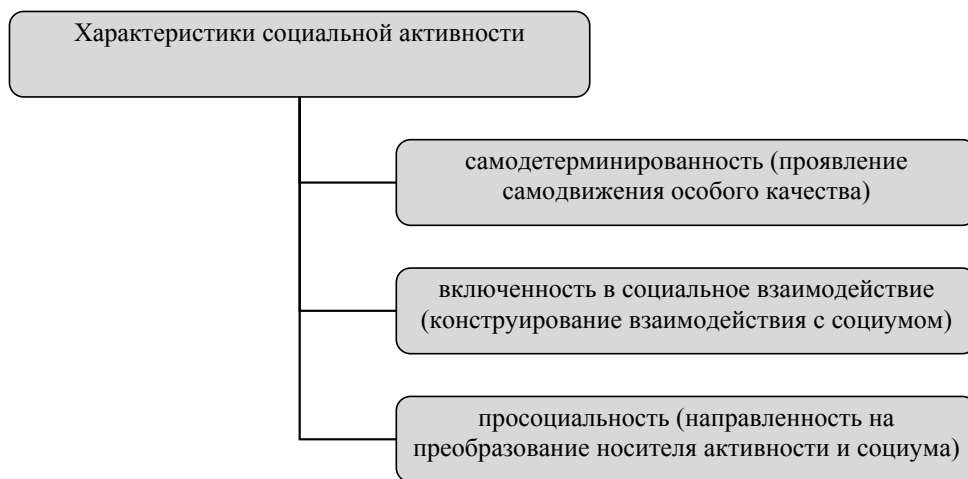


Рис. 2. Основные характеристики социальной активности (по Е. С. Маренцевой [10])

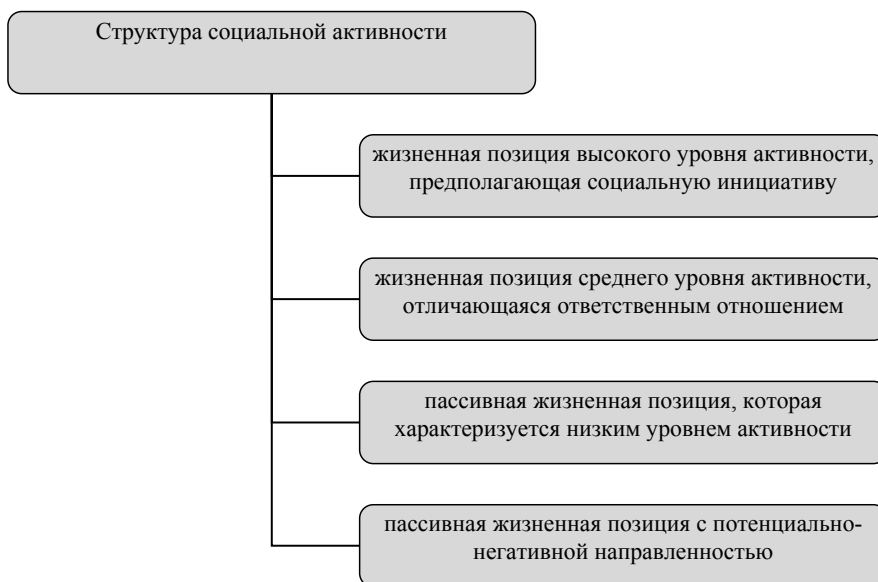


Рис. 3. Структура социальной активности (по И. В. Троцук, К. Г. Сохадзе [12])

Р. М. Шамионов, М. В. Григорьева [16] выделяют основные компоненты социальной активности:

- когнитивный компонент, который представлен пониманием специфики социального взаимодействия и социальной идентификации;
- эмоционально-статусный компонент, который связан с эффективностью в социальных контактах;



- мотивационный компонент, который предполагает альтруизм;
- поведенческий компонент, который включает в себя направленность на социально значимую деятельность.

В зарубежной науке анализ феномена социальной активности связан с различными видами социальной деятельности, в частности волонтерской, творческой, коммуникативной. По мнению R. R. Cocking с соавторами [20], социальная активность приводит к индивидуальному психическому функционированию. Признание того, что существенные аспекты психического функционирования индивида проистекают из социальной активности, привело к переоценке ряда научных идей. Н. Соорег с соавторами [21] определяют социальную активность как один из наиболее последовательных предикторов субъективного благополучия. Результаты исследования показали, что удовлетворенность социальной деятельностью является положительным предиктором субъективного благополучия, хотя показатели личности также были значимыми предикторами [22].

Исследование D. Watson с соавторами [29] показало наличие взаимосвязей социальной активности с эмоциональным состоянием индивида. В частности, определенные типы социальных событий по-разному связаны с аффектом, а социальная активность не имеет последовательной связи с показателями негативного воздействия или другими параметрами личности. Исследование M. A. Okun с соавторами [27] подтверждает полученные данные о взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия. Авторы обнаружили, что социальная активность положительно и существенно связана с субъективным благополучием. J. M. Burger с соавторами [18] обнаружили взаимосвязь аффекта, экстраверсии и социальной активности.

Исследование M. F. Steger, T. B. Kashdan [28] показало, что дисфункциональное социальное поведение связано с переживанием депрессии. Люди с более высоким уровнем депрессивных симптомов сообщают о более частом негативном социальном взаимодействии. В. James с соавторами [25] выявили связь социальной активности со снижением когнитивных функций. Исследователи обнаружили, что интенсивная социальная активность связана с меньшим снижением когнитивных функций. В исследовании R. E. Marioni с соавторами [26] также показано, что повышение социальной активности связано с уменьшением риска когнитивных нарушений. Авторы изучали маркеры восприятия социальных отношений (социальная, физическая и интеллектуальная вовлеченность, удовлетворенность социальными отношениями) с когнитивными изменениями. Исследование продемонстрировало, что повышенный уровень участия в социальных, физических или интеллектуальных занятиях был связан с повышением исходных когнитивных способностей. Авторы подтвердили связь между повышением социальной активности и более высокими показателями когнитивных способностей.

C. J. Greaves, L. Farbus [23] отмечают, что существует взаимосвязь социальной активности и психосоциального и физического здоровья. В исследовании V. Isaac с соавторами [24] показаны связи между уровнем социальной активности и депрессивными симптомами, а также связи между уровнем социальной активности и снижением депрессивных симптомов. Более высокая социальная активность была связана с более низким риском развития депрессивных симптомов. С. L. Carmichael с соавторами [19] обнаружил, что количество социальных взаимодействий в возрасте 20 лет и качество социальных взаимодействий в возрасте 30 лет позволяет



прогнозировать психосоциальные последствия среднего возраста. В исследовании С. L. Brown с соавторами [17] социальная активность рассматривается как часть активного образа жизни, препятствующего снижению когнитивных функций.

Таким образом, в отечественной науке под социальной активностью понимается активность, направленная на трансформацию и преобразование социальных объектов, что способствует изменению личности и социальной ситуации. Также авторы связывают социальную активность с переживанием себя как субъекта социального бытия. Из этого следует, что социальная активность позволяет качественно трансформировать социальную действительность: социальное «Я», свое место в социуме, а также общество в целом. Социальная активность как эффект социализации и развития субъекта проявляется в той сфере, которая выступает как ведущая для самореализации личности в социальном пространстве. В зарубежной науке анализ феномена социальной активности связан с различными видами социальной деятельности. Исследования показывают взаимосвязи социальной активности и психосоциального здоровья. Тем не менее в настоящее время остается открытым вопрос об особенностях формирования социальной активности у лиц, относящихся к различным возрастным группам.

Список источников

1. *Арендачук И. В.* Ценностно-смысловые характеристики социальной активности молодежи в зависимости от форм ее проявления // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. № 4. С. 425–432. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-4-425-432>
2. *Балабанова Е. С.* Социально-психологический подход к исследованию социальной активности молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 3. С. 210–223. DOI: <https://doi.org/10.17805/zpu.2018.3.19>
3. *Баранов Г. В., Баранов А. А.* Социальная активность (опыт методологического анализа) [Электронный ресурс] // Вестник РГТУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2013. № 2 (103). С. 233–242. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19006941> (дата обращения: 12.09.2021).
4. *Бочарова Е. Е.* Регулятивные и мировоззренческие факторы различных форм социальной активности молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, № 4. С. 333–345. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>
5. *Гончарова Н. В., Поповкина О. П.* Социальная активность личности: теоретический аспект в научной литературе [Электронный ресурс] // Евразийский союз ученых. 2019. № 4-5 (61). С. 17–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38171362> (дата обращения: 17.09.2021).
6. *Иванова Л. К., Колесов И. В.* Социальная активность подростков: структура, критерии и показатели оценки [Электронный ресурс] // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 11 (139). С. 73–80. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22665623> (дата обращения: 01.09.2021).
7. *Кленова М. А.* Проблемы и перспективы исследования социальной активности молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, № 4. С. 319–325. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-319-325>
8. *Лобейко Ю. А.* Социальная активность личности в обществе: социально-педагогические аспекты формирования [Электронный ресурс] // European Social Science Journal. 2014. № 7-2 (46). С. 282–284. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23005618> (дата обращения: 13.09.2021).



9. Малиновский Е. С., Молчанов С. Г. Феномен «социальная активность» [Электронный ресурс] // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. Т. 22, № 2. С. 106–115. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39163792> (дата обращения: 05.09.2021).

10. Маренцева Е. С. Сущностные характеристики социальной активности студентов [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2011. Т. 17, № 4. С. 145–148. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17736015> (дата обращения: 15.09.2021).

11. Палаткина Г. В., Азизова Л. В. Структурные компоненты социальной активности студентов [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. 2012. № 7. С. 83–87. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17841270> (дата обращения: 15.09.2021).

12. Троцук И. В., Сохадзе К. Г. Социальная активность молодежи: подходы к оценке форм, мотивов и факторов проявления в современном российском обществе [Электронный ресурс] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2014. № 4. С. 58–74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22504302> (дата обращения: 11.09.2021).

13. Харланова Е. М. Структура социальной активности будущих специалистов [Электронный ресурс] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 1. С. 193–203. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11720974> (дата обращения: 02.09.2021).

14. Шамионов Р. М. Психологические характеристики социальной активности личности [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2012. № 3 (71). С. 145–154. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18063351> (дата обращения: 20.09.2021).

15. Шамионов Р. М. Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 4. С. 379–394. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394>

16. Шамионов Р. М., Григорьева М. В. Методика диагностики компонентов социально-ориентированной активности // Сибирский психологический журнал. 2019. № 74. С. 26–41. DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/74/2>

17. Brown C. L., Gibbons L. E., Kennison R. F. [etc.] Social Activity and Cognitive Functioning Over Time: A Coordinated Analysis of Four Longitudinal Studies // Journal of Aging Research. 2012. Special Issue. 12 p. DOI: <https://doi.org/10.1155/2012/287438>

18. Burger J. M., Caldwell D. F. Personality, Social Activities, Job-Search Behavior and Interview Success: Distinguishing Between PANAS Trait Positive Affect and NEO Extraversion // Motivation and Emotion. 2000. Vol. 24, Issue 1. Pp. 51–62. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1005539609679>

19. Carmichael C. L., Reis H. T., Duberstein P. R. In Your 20s It's Quantity, in Your 30s It's Quality: The Prognostic Value of Social Activity Across 30 Years of Adulthood // Psychology and Aging. 2015. Vol. 30, Issue 1. Pp. 95–105. DOI: <https://doi.org/10.1037/pag0000014>

20. Cocking R. R., Renninger K. A., Renninger A. The Development and Meaning of Psychological Distance. New York: Psychology Press, 1993. Pp. 12–16. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203772348>

21. Cooper H., Okamura L., Gurka V. Social Activity and Subjective Well-Being // Personality and Individual Differences. 1992. Vol. 13, Issue 5. Pp. 573–583. DOI: [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90198-X](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90198-X)

22. Cooper H., Okamura L., McNeil P. Situation and Personality Correlates of Psychological Well-Being: Social Activity and Personal Control // Journal of Research in Personality. 1995. Vol. 29, Issue 4. Pp. 395–417. DOI: <https://doi.org/10.1006/jrpe.1995.1023>



23. *Greaves C. J., Farbus L.* Effects of Creative and Social Activity on the Health and Well-Being of Socially Isolated Older People: Outcomes from a Multi-Method Observational Study // *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*. 2006. Vol. 126, Issue 3. Pp. 134–142. DOI: <https://doi.org/10.1177/1466424006064303>
24. *Isaac V., Stewart R., Artero S.* [etc.] Social Activity and Improvement in Depressive Symptoms in Older People: A Prospective Community Cohort Study // *The American Journal of Geriatric Psychiatry*. 2009. Vol. 17, Issue 8. Pp. 688–696. DOI: <https://doi.org/10.1097/JGP.0b013e3181a88441>
25. *James B., Wilson R., Barnes L., Bennett D.* Late-Life Social Activity and Cognitive Decline in Old Age // *Journal of the International Neuropsychological Society*. 2011. Vol. 17, Issue 6. Pp. 998–1005. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1355617711000531>
26. *Marioni R. E., Proust-Lima C., Amieva H.* [etc.] Social Activity, Cognitive Decline and Dementia Risk: A 20-year Prospective Cohort Study // *BMC Public Health*. 2015. Vol. 15. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2426-6>
27. *Okun M. A., Stock W. A., Haring M. J., Witter R. A.* The Social Activity/Subjective Well-Being Relation: A Quantitative Synthesis // *Research on Aging*. 1984. Vol. 6, Issue 1. Pp. 45–65. DOI: <https://doi.org/10.1177/0164027584006001003>
28. *Steger M. F., Kashdan T. B.* Depression and Everyday Social Activity, Belonging, and Well-Being // *Journal of Counseling Psychology*. 2009. Vol. 56, Issue 2. Pp. 289–300. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015416>
29. *Watson D., Clark L. A., McIntyre C. W., Hamaker S.* Affect, Personality, and Social Activity // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1992. Vol. 63, Issue 6. Pp. 1011–1025. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.1011>

References

1. *Arendachuk I. V.* Value-semantic Characteristics of Youth Social Activity Depending on the Forms of its Manifestation. *Bulletin of the Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, no. 4, pp. 425–432. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-4-425-432> (In Russian)
2. *Balabanova E. S.* Socio-Psychological Approach to the Study of Social Activity of Uouth. *Knowledge. Understanding. Skill*, 2018, no. 3, pp. 210–223. DOI: <https://doi.org/10.17805/zpu.2018.3.19> (In Russian)
3. *Baranova G. V., Baranov A. A.* Social Activity (Experience of Methodological Analysis) [Electronic resource]. *Bulletin of the Russian State University. The Series: Philosophy. Sociology. Art Criticism*, 2013, no. 2 (103), pp. 233–242. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19006941> (date of access: 12.09.2021). (In Russian)
4. *Bocharova E. E.* Regulatory and Ideological Factors of Various Forms of Social Activity of Youth. *Bulletin of the Saratov University. New Series. Series: Acmeology of Education. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, no. 4, pp. 333–345. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345> (In Russian)
5. *Goncharova N. V., Popovkina O. P.* Social Activity of Personality: A Theoretical Aspect in Scientific Literature [Electronic resource]. *Eurasian Union of Scientists*, 2019, no. 4-5 (61), pp. 17–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38171362> (date of access: 17.09.2021). (In Russian)
6. *Ivanova L. K., Kolesov I. V.* Social Activity of Adolescents: Structure, Criteria and Evaluation Indicators [Electronic resource]. *Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities*, 2014. no. 11 (139), pp. 73–80. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22665623> (date of access: 01.09.2021). (In Russian)
7. *Klenova M. A.* Problems and Prospects of Research of Social Activity of Youth. *Bulletin of the Saratov University. New Series. Series: Acmeology of Education. Psychology Developed*, 2018, vol. 7, no. 4, pp. 319–325. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-319-325> (In Russian)



8. *Lobeiko Yu. A.* Social Activity of the Individual in Society: Socio-pedagogical Aspects of the Development [Electronic resource]. *European Social Science Journal*, 2014, no. 7-2 (46), pp. 282–284. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23005618> (date of access: 13.09.2021). (In Russian)

9. *Malinowski E. S., Molchanov S. G.* The Phenomenon of «Social Activity» [Electronic resource]. *Innovative Development of Vocational Education*, 2019, vol. 22, no. 2, pp. 106–115. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39163792> (date of access: 05.09.2021). (In Russian)

10. *Marentseva E. S.* Essential Characteristics of Students' Social Activity [Electronic resource]. *Bulletin of the N. A. Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociokinetics*, 2011, vol. 17, no. 4, pp. 145–148. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17736015> (date of access: 15.09.2021). (In Russian)

11. *Palatkina G. V., Azizova L. V.* Structural Components of Students' Social Activity [Electronic resource]. *Theory and Practice of Social Development*, 2012, no. 7, pp. 83–87. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17841270> (date of access: 15.09.2021). (In Russian)

12. *Trotsuk I. V., Sokhadze K. G.* Social Activity of Youth: Approaches to the Assessment of Forms, Motives and Factors of Manifestation in Modern Russian Society [Electronic resource]. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*, 2014, no. 4, pp. 58–74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22504302> (date of access: 11.09.2021). (In Russian)

13. *Kharlanova E. M.* The Structure of Social Activity of Future Specialists [Electronic resource]. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2009, no. 1, pp. 193–203. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11720974> (date of access: 02.09.2021). (In Russian)

14. *Shamionov R. M.* Psychological Characteristics of Social Activity of the Individual [Electronic resource]. *The World of Psychology*, 2012, no. 3 (71), pp. 145–154. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18063351> (date of access: 20.09.2021). (In Russian)

15. *Shamionov R. M.* Social Activity of an Individual and a Group: Definition, Structure and Mechanisms. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 2018, no. 4, pp. 379–394. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394> (In Russian)

16. *Shamionov R. M., Grigorieva M. V.* Methods of Diagnostics of Components of Socially-oriented Activity. *Siberian Psychological Journal*, 2019, no. 74, pp. 26–41. DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/74/2> (In Russian)

17. *Brown C. L., Gibbons L. E., Kennison R. F.* [etc.] Social Activity and Cognitive Functioning Over Time: A Coordinated Analysis of Four Longitudinal Studies. *Journal of Aging Research*, 2012, special issue, 12 p. DOI: <https://doi.org/10.1155/2012/287438>

18. *Burger J. M., Caldwell D. F.* Personality, Social Activities, Job-search Behavior and Interview Success: Distinguishing Between PANAS Trait Positive Affect and NEO Extraversion. *Motivation and Emotion*, 2000, vol. 24, issue 1, pp. 51–62. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1005539609679>

19. *Carmichael C. L., Reis H. T., Duberstein P. R.* In Your 20s It's Quantity, in Your 30s It's Quality: The Prognostic Value of Social Activity Across 30 Years of Adulthood. *Psychology and Aging*, 2015, vol. 30, issue 1, pp. 95–105. DOI: <https://doi.org/10.1037/pag0000014>

20. *Cocking R. R., Renninger K. A., Renninger A.* The Development and Meaning of Psychological Distance. New York: Psychology Press, 1993, pp. 12–16. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203772348>

21. *Cooper H., Okamura L., Gurka V.* Social Activity and Subjective Well-Being. *Personality and Individual Differences*, 1992, vol. 13, issue 5, pp. 573–583. DOI: [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90198-X](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90198-X)



22. *Cooper H., Okamura L., McNeil P.* Situation and Personality Correlates of Psychological Well-Being: Social Activity and Personal Control. *Journal of Research in Personality*, 1995, vol. 29, issue 4, pp. 395–417. DOI: <https://doi.org/10.1006/jrpe.1995.1023>
23. *Greaves C. J., Farbus L.* Effects of Creative and Social Activity on the Health and Well-being of Socially Isolated Older People: Outcomes from a Multi-Method Observational Study. *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 2006, vol. 126, issue 3, pp. 134–142. DOI: <https://doi.org/10.1177/1466424006064303>
24. *Isaac V., Stewart R., Artero S.* [etc.] Social Activity and Improvement in Depressive Symptoms in Older People: A Prospective Community Cohort Study. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 2009, vol. 17, issue 8, pp. 688–696. DOI: <https://doi.org/10.1097/JGP.0b013e3181a88441>
25. *James B., Wilson R., Barnes L., Bennett D.* Late-Life Social Activity and Cognitive Decline in Old Age. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 2011, vol. 17, issue 6, pp. 998–1005. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1355617711000531>
26. *Marioni R. E., Proust-Lima C., Amieva H.* [etc.] Social Activity, Cognitive Decline and Dementia Risk: A 20-year Prospective Cohort Study. *BMC Public Health*, 2015, vol. 15. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2426-6>
27. *Okun M. A., Stock W. A., Haring M. J., Witter R. A.* The Social Activity/Subjective Well-Being Relation: A Quantitative Synthesis. *Research on Aging*, 1984, vol. 6, issue 1, pp. 45–65. DOI: <https://doi.org/10.1177/0164027584006001003>
28. *Steger M. F., Kashdan T. B.* Depression and Everyday Social Activity, Belonging, and Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, 2009, vol. 56, issue 2, pp. 289–300. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015416>
29. *Watson D., Clark L. A., McIntyre C. W., Hamaker S.* Affect, Personality, and Social Activity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1992, vol. 63, issue 6, pp. 1011–1025. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.1011>

Информация об авторе

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

Information about the Author

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

Поступила: 07.10.2021

Одобрена после рецензирования: 28.10.2021

Принята к публикации: 11.11.2021

Received: 07.10.2021

Approved after peer review: 28.10.2021

Accepted for publication: 11.11.2021



Влияние социального устройства на формирование суицидального поведения

Волохова Валентина Игоревна¹, Шишонов Дмитрий Васильевич²

^{1,2}Новосибирский государственный педагогический университет

¹Новосибирск, Россия, nargiza113@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2668-4346>

²Новосибирск, Россия, zvezda_dawida@mail.ru

Аннотация. Проблема суицидального поведения всегда привлекала внимание исследователей. Сегодня самоубийство выступает маркером наличия или отсутствия у человека смысла жизни, что рассматривается как признак здоровых или нездоровых отношений в обществе. Поэтому цель статьи – выявление и описание основных причин суицидального поведения с учетом методов психологии, социологии и философии. В исследовании обозначены аспекты социального устройства, имеющие непосредственное отношение к формированию суицидального поведения, и изучено влияние общественного устройства на человека, которое играет основополагающую роль в формировании его мировоззренческих и смысложизненных ориентаций.

Ключевые слова: суицидальное поведение, самоубийство, смысл жизни, социализм, капитализм, потребности, воспитание, образование.

Для цитирования: Волохова В. И., Шишонов Д. В. Влияние социального устройства на формирование суицидального поведения // СМАЛЬТА. 2021. № 4. С. 15–21.

Review Article

Influence of a Social Structure on the Formation of Suicidal Behavior

Valentina I. Volokhova¹, Dmitry V. Shishonok²

^{1,2}Novosibirsk State Pedagogical University

¹Novosibirsk, Russia, nargiza113@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2668-4346>

²Novosibirsk, Russia, zvezda_dawida@mail.ru

Abstract. The problem of suicidal behavior has always attracted the attention of researchers. Today, suicide is a marker of the presence or absence of a person's meaning in life. And this indicator, in turn, is one of the most important signs of public health. Therefore, it is extremely important to identify the main causes of suicidal behavior, which is what this article is devoted to, in which the authors, relying on the methods of psychology, sociology and philosophy, investigate this problem. This article is intended to fill the gap to a certain extent by identifying aspects of the social structure that are directly related to the formation of suicidal behavior. Researchers make an attempt to study the influence of



the social structure, which plays a fundamental role in the formation of worldview and life-meaning orientations.

Keywords: suicidal behavior, suicide, meaning of life, socialism, capitalism, needs, upbringing, education.

For Citation: Volokhova V. I., Shishonok D. V. Influence of a Social Structure on the Formation of Suicidal Behavior. *SMALTA*, 2021, no. 4, pp. 15–21. (In Russ.)

Суицид – один из самых древних способов завершить досрочно и добровольно свою жизнь. У некоторых народов он являлся частью культуры и ритуальных действий (например, в Японии), а в Античности человек мог обратиться к государству за получением разрешения на самоубийство. В современном мире суицид становится проблемой. Так, официальная статистика приводит данные о том, что за год в мире насчитывается 800 тысяч завершенных самоубийств – это один человек каждые 40 секунд [10].

Мужчины или женщины, дети или старики – у этой проблемы нет возраста или пола. При таких, казалось бы, больших цифрах мы можем полагать, что они очень занижены, так как статистика не учитывает суицидальных попыток. Также не принято считать суицидальным поведение людей, имеющих алкогольную или наркотическую зависимость. И вместе с тем количество самоубийств возможно снизить, если вовремя определить факторы риска этого намерения.

Отметим, что проблеме суицидального поведения посвящено немало работ. Так, только за последние годы можно отметить публикации таких авторов, как А. А. Гизатулина и А. А. Тараданов [2], С. В. Голев [12], В. В. Седнев [14], М. И. Кошенова и В. И. Волохова [4; 5], К. В. Днов, В. В. Нечипоренко, Т. Ф. Мурзина и др. [11]. Тем не менее причины суицидального поведения до сих пор изучены не полностью, большинство авторов концентрируют свое внимание на его психологических аспектах. В нашей работе обозначены аспекты социального устройства, дисфункция которых создает риск формирования суицидального поведения.

В конце 1991 г. прекратил свое существование один из величайших «проектов» человечества – СССР. Рухнул социалистический строй, на смену которому пришел капитализм. Постепенно у населения страны стали исчезать смыслы и идеалы уже бывшего Советского Союза, многие люди остались за пределами своей родины, в результате чего они ощутили экзистенциальный вакуум. Об этом свидетельствует в том числе и статистика увеличения числа самоубийств: в 1995 г. – 60 тысяч человек, коэффициент на 100 000 человек равен 41 [10]. У многих развилась «экзистенциальная фрустрация» – дезориентация, потеря прежних смыслов и затруднение в поисках новых. Она может считаться одной из актуальных причин роста количества самоубийств. Экзистенциальный вакуум (термин, предложенный В. Франклом) возникает в результате потери смысла, когда человек остро ощущает ненужность и невостребованность в жизни.

Одним из факторов резких социальных перемен является смена потребностей. А. Маслоу [9] предложил делить потребности на низшие и высшие. И именно под высшими он понимал смысл жизни и стремление к его обретению. С приходом капитализма происходит подмена высших потребностей на низшие. Марксисты учили думать и искать высшие формы потребностей: «Человек человеку друг», капитализм же – наоборот.



В современном мире все потребности фокусируются вокруг идеи потребления: «Я хочу иметь то, что в рекламе», «Я хочу обладать авторитетом в обществе», «Я хочу идти в ногу с модой». Человек больше не хочет созидать, а желает потреблять. Все смыслы превращаются в желание приобретать, и то, что вчера казалось смыслом, сегодня становится доступным и неинтересным. Такие смыслы приводят к экзистенциальному вакууму, перерастающему в экзистенциальную фрустрацию и, зачастую, приводящему к суицидальным намерениям.

Экзистенциальный вакуум и экзистенциальная фрустрация могут развиваться у члена любой социальной группы, будь он миллионер, бороздящий океан на своей яхте, или простой рабочий, который стоит за станком на заводе. Все дело в том, насколько глубоко заданы смыслы жизни в обществе и какой темп задает общество.

Хороший пример и подтверждение этому – интервью, которое дал для канала RIVISION русский философ, писатель, социолог А. А. Зиновьев: «Я был убежденным антисталинистом, мы с друзьями даже приступили к подготовке покушения на Сталина. Если бы меня поймали в то время, то непременно приговорили к высшей мере наказания, но это была моя борьба и моя жизнь. Но когда умер Сталин, я ощутил пустоту и забвение, я хотел покончить жизнь самоубийством, весь смысл моей жизни, моей борьбы был потерян» [15].

Ю. Н. Харари в своей книге «Homo Deus» [17] пишет об обществе, в котором потребление становится смыслообразующим началом, где человек не имеет нужды в низших потребностях. Он отмечает, что в обществе, в котором победили голод, войну, эпидемии, рост суицидов особенно велик. Это наводит на мысль, что не только неразрешимые проблемы или сложности приводят к суицидам, но и отсутствие смыслов. Быстро прогрессирующий мир создает и разрушает смыслы и задачи, которые человек поставил перед собой, взамен не предлагая новых.

В современном мире реклама стимулирует желание потреблять, заставляя людей еще больше трудиться для достижения материальных благ, пренебрегая высшими потребностями, например образованием, саморазвитием, семьей, детьми, отношениями с родными и близкими. Каждого человека с экрана телевизора призывают быть успешным, красивым, креативным. Медиапространство заполнено идеями, как быть в тренде, но не как быть полезным обществу, родным или просто прохожему человеку. Сегодня мы наблюдаем эффект свидетеля, или синдрома Дженовезе. Огромное количество информации отвлекает нас от самого важного: познания самого себя и своего пути, не оставляет времени на раздумья о смыслах. Бешеный ритм жизни не всегда дает осознание происходящего, человек, словно белка в колесе, пытается «обогнать время» и быть успешным, не думая при этом, правильно это или неправильно, добро или зло он совершает. А ведь это и есть показатели человечности, про которые писал В. Франкл [16], и вот когда все рушится, человек сталкивается с экзистенциальным вакуумом или психологическим кризисом. Яркой иллюстрацией данного теоретического конструкта является фильм К. Шахназарова «Курьер» [7]. В сцене, где главный герой спрашивает своего друга, о чем тот мечтает, друг отвечает, что хочет купить пальто. Тогда герой снимает с себя пальто и произносит такие слова: «На, носи мое пальто и мечтай о чем-то великом».

И. Кант отмечал, что человек стремится к счастью, но ему надо еще стремиться быть достойным этого счастья [3]. Сегодня человек требует от жизни и от других значительно большего, при этом не получает желаемого и не понимает, почему все не так, как он хочет. Желания, нацеленные на собственное благо, не всегда совпадают с желанием окружающих людей.



Современный человек стремится к свободе, не понимая, что свобода – это не заграничное кино или поездка на море, не модная одежда или телефон последней модели. Свобода – это пространство, в котором есть возможность мыслить, размышлять о высших потребностях, о смысле жизни, и тогда появляется ответственность за свою жизнь и за жизнь близких. Здесь уместны слова русского музыканта и поэта А. Башлачева: «Ведь совсем не важно, от чего ты помрешь, ведь куда важнее, для чего ты родился!» [1]. Профессор М. М. Решетников в своей статье обозначает важнейшие вопросы современного человека: «Есть ли у нас как у человечества или хотя бы как у граждан конкретной страны такие идеи и цели? Неужели мы все пришли в этот мир только для того, чтобы вдоволь поесть, сделать модную прическу или тату, заработать на новые джинсы или новый смартфон, новую квартиру, машину или дачу? Есть ли где-то выдающиеся мыслители современности, идеи которых способны объединить нас всех?» [13, с. 54].

Другими аспектами социального устройства, на которых базируются здоровые общественные отношения, являются система детско-родительских отношений и образовательная сфера, дисфункция которых может приводить к суицидальным намерениям. Подростковый суицид – это очень важная тема. Официальными причинами для суицида служат: неуспеваемость в школе, конфликты с родителями, разрыв с любимым человеком, смерть близких, алкоголь, религиозные сообщества. Но за этими формальными причинами может быть банальное отсутствие отношений между родителями и детьми, не распознанный крик о помощи ребенка в школе и дома. Дефицит общения, дефицит внимания – это проблема номер один для подростка сегодня. Вербальная коммуникация заменена интернет-перепиской. Дети предоставлены сами себе, в современном мире нам нужно научиться еще больше уметь слышать их. «Современные дети с дошкольного возраста играют не с родителями, не в машинки и куклы, а с гаджетами. В итоге компьютер становится самым любимым объектом, удовлетворяющим потребность ребенка в общении, и тем почти живым существом, которому бесконечно доверяют, к которому привязываются и которому хотят понравиться, так же как предшествующие поколения старались демонстрировать послушание, чтобы заслужить любовь родителей» [13, с. 45]. Чрезмерная загруженность родителей, отсутствие эмоционально близкого общения с детьми приводит к невозможности обращения за помощью в критических ситуациях. Очень часто учитель – это тот спасательный круг в жизни ребенка, который направляет его и оказывается рядом в нужное время. При этом сегодня роль педагога настолько обесценена, что учитель просто зажат в тиски, пытается лавировать между агрессивно настроенными родителями и всевозможными правовыми актами административного характера.

Задачи педагога выросли в разы. Если раньше было достаточно сообщить о проблеме родителям или, например, в пионерскую организацию (которая, как правило, проводила беседы, давала возможность идентификации и чувства сопричастности), то сегодня это все легло на плечи учителя. Но для сильного общества нужны здоровые личности. Для осмысления «содержания» здоровой личности можно обратиться к принципам образования и воспитания А. С. Макаренко, которого ЮНЕСКО в 1988 г. признало выдающимся педагогом, вместе с такими именами, как Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, М. Монтессори. А. С. Макаренко опирался на принципы, при которых коллектив при социализме играл большую роль в воспитании ребенка, взаимодействие с коллективом учило быть частью общества, он помогал



адаптироваться в нем [8]. Уже сегодня на законодательном уровне необходимо в образовательный процесс внедрить не только педагога-психолога, но и психолога, который в паре с педагогом будет осуществлять превентивные и другие профилактические меры. Например, проводить классные часы на важные темы, позволяющие осуществлять поиск смысла не только в образовательном процессе, но и в жизни.

Учитель сегодня должен быть не просто сотрудником образовательной системы, но и наставником, воспитателем, другом и товарищем в одном лице. Главный идеолог советского образования и воспитания молодежи Н. К. Крупская выделяла важнейшую задачу советской школы – не только дать определенную сумму знаний, но и показать, как эти знания связаны с реальной жизнью, как они могут эту жизнь изменить [6].

Подводя итог, отметим, что социальное устройство и современный научно-технический прогресс могут не только оказывать влияние на формирование суицидального поведения, но и быть ресурсом для преодоления возрастных и личностных кризисов. Так, технологии цифрового мониторинга предоставляют беспрецедентные возможности для изучения потенциально вредного поведения (самоубийство, насилие и употребление алкоголя или психоактивных веществ) в режиме реального времени, но также создают множество этических проблем и проблем безопасности.

Несмотря на общие усилия по снижению количества самоубийств, их показатели остаются довольно стабильными на международном уровне. Самоубийства являются серьезным испытанием как для общественного здравоохранения, так и психологической службы. Считается, что стигматизация представлений о суицидальном поведении ограничивает поведение, связанное с поиском помощи и предложениями поддержки. Международные стратегии предотвращения самоубийств рекомендуют оказывать поддержку семьям, потерявшим близких в результате самоубийства. Однако важнейшей стратегией предотвращения суицидального поведения могут служить институты социализации, доступные каждому: образование, семья, общество. Психологическое просвещение молодежи по вопросам поиска смысла жизни, поиска своего предназначения, а также активная работа в системе наставничества, когда у каждого ребенка есть свой взрослый, которому можно сказать о волнующих мыслях, классные часы о нематериальных ценностях современного общества, становление школы родительства, где ребенок не «монетизирован», а имеет право выбирать траекторию своего развития, – позволяет существенно предотвращать суицидальное поведение.

Список источников

1. *Башлачев А.* Сборник песен [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.ru/KSP/bashlach/bash.txt> (дата обращения: 04.05.2021).
2. *Гизатулина А. А., Тараданов А. А.* Логика самоубийства: монография. Челябинск: Изд-во Челябинского государственного университета, 2017. 257 с.
3. *Кант И.* Критика чистого разума. М.: Наука, 1999. 653 с.
4. *Кошенова М. И., Волохова В. И.* Суицидальное поведение подростков XXI века: мифы и реальность [Электронный ресурс] // ПЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2019. № 1. С. 72–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39547228> (дата обращения: 04.05.2021).
5. *Кошенова М. И., Волохова В. И.* Суицидальное поведение: проблема адекватности исследования и понимания феномена [Электронный ресурс] // СМАЛЬТА. 2020. № 3. С. 25–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43858633> (дата обращения: 04.05.2021).



6. *Крупская Н. К.* Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 5 / под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Клирова, И. В. Чувашева. М.: Из-во Академии педагогических наук, 1959. 698 с.
7. Курьер [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QSc3uk8Q5w4> (дата обращения: 04.05.2021).
8. *Макаренко А. С.* Педагогическая поэма. Пермь: Книжное издательство, 1986. 579 с.
9. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.
10. Первый доклад ВОЗ о предотвращении самоубийств. Предотвращение самоубийств: глобальный императив [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/ru/news/item/04-09-2014-first-who-report-on-suicide-prevention> (дата обращения: 24.10.2021).
11. Профилактика суицидального поведения: учебно-методическое пособие / [К. В. Днов, В. В. Нечипоренко, Т. Ф. Мурзина и др.]. Казань: Бук, 2018. 104 с.
12. Психодиагностика суицида / авт.-сост. С. В. Голев. Херсон: Центр психологического консультирования, 2018. 58 с.
13. *Решетников М. М.* Себя не убивает тот, кто не хочет убить другого [Электронный ресурс] // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2020. Т. 17, № 1. С. 43–59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42812789> (дата обращения: 04.05.2021).
14. *Седнев В. В.* Феноменология и дифференциация самоубийств // Травматерапия. Преодоление последствий психотравмирующих событий: монография / под общ. ред. Е. Г. Максименко, В. В. Седнева, А. В. Гордеевой, Е. В. Новиковой. Донецк: Фолиант, 2019. С. 143–178.
15. Теледебаты Б. Ельцина и А. Зинovieва [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KjG46s4xm8E> (дата обращения: 04.05.2021).
16. *Франкл В.* Страдания от бессмысленности жизни [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=VU9nO7dolOs> (дата обращения: 04.05.2021).
17. *Харари Ю.* Homo Deus. Краткая история будущего / пер. с англ. А. Андреева. М.: Синдбад, 2018. 494 с.

References

1. *Bashlachev A.* Collection of Songs [Electronic resource]. URL: <http://lib.ru/KSP/bashlach/bash.txt> (date of access: 04.05.2021). (In Russian)
2. *Gizatulina A. A., Taradanov A. A.* Logic of Suicide: Monograph. Chelyabinsk: Publishing House Chelyabinsk State University, 2017, 257 p. (In Russian)
3. *Kant I.* Critique of Pure Reason. Moscow: Nauka Publ., 1999, 653 p. (In Russian)
4. *Koshenova M. I., Volokhova V. I.* Suicidal behavior of adolescents of the XXI century: myths and reality [Electronic resource]. PEM: Psychology. Educology. Medicine, 2019, no. 1, pp. 72–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39547228> (date of access: 04.05.2021). (In Russian)
5. *Koshenova M. I., Volokhova V. I.* Suicidal behavior: the problem of adequacy of research and understanding of the phenomenon [Electronic resource]. SMALTA, 2020, no. 3, pp. 25–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43858633> (date of access: 04.05.2021). (In Russian)
6. *Krupskaya N. K.* Pedagogical Essays: in Ten Volumes. Vol. 5 / Edited by N. K. Goncharov, I. A. Klirova, I. V. Chuvashева. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences, 1959, 698 p. (In Russian)
7. Courier [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QSc3uk8Q5w4> (date of access: 04.05.2021). (In Russian)
8. *Makarenko A. S.* Pedagogical Poem. Perm: Book Publishing House, 1986, 579 p. (In Russian)
9. *Maslow A.* Motivation and Personality. Saint Petersburg: Eurasia Publ., 1999. (In Russian)



10. The first WHO report on suicide prevention. Suicide prevention: a global imperative [Electronic resource]. URL: <https://www.who.int/ru/news/item/04-09-2014-first-who-report-on-suicide-prevention> (date of access: 24.10.2021). (In Russian)
11. Prevention of Suicidal Behavior: teaching aid / [K. V. Dnov, V. V. Nechiporenko, T. F. Murzina, etc.]. Kazan: Buk Publ., 2018, 104 p. (In Russian)
12. Psychodiagnostics of Suicide / Author-comp. S. V. Golev. Kherson: Psychological Counseling Center Publ., 2018, 58 p. (In Russian)
13. *Reshetnikov M. M.* The one who does not want to kill another does not kill himself [Electronic resource]. Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 2020, vol. 17, no. 1, pp. 43–59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42812789> (date of access: 04.05.2021). (In Russian)
14. *Sednev V. V.* Phenomenology and differentiation of suicides. Trauma Therapy. Overcoming the Consequences of Traumatic Events: Monograph / under the general editorship of E. G. Maksimenko, V. V. Sedneva, A. V. Gordeeva, E. V. Novikova. Donetsk: Folio Publ., 2019, pp. 143–178. (In Russian)
15. TV debates of B. Yeltsin and A. Zinoviev [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KjG46s4xm8E> (date of access: 04.05.2021). (In Russian)
16. *Frankl V.* Suffering from the meaninglessness of life [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=VU9nO7dolOs> (date of access: 04.05.2021). (In Russian)
17. *Harari Yu.* Homo Deus. A Brief History of the Future / Translated from the English by A. Andreeva. Moscow: Sinbad Publ., 2018, 494 p. (In Russian)

Информация об авторах

В. И. Волохова – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии.

Д. В. Шишонов – студент факультета психологии.

Information about the Authors

Valentina I. Volokhova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Victimology.

Dmitry V. Shishonok – Student of Faculty of Psychology.

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

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

The authors declare no conflict of interest.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Поступила: 25.10.2021

Одобрена после рецензирования: 26.11.2021

Принята к публикации: 07.12.2021

Received: 25.10.2021

Approved after peer review: 26.11.2021

Accepted for publication: 07.12.2021



АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Смальта 2021, № 4

Smalta 2021, no. 4

Научная статья

УДК 159.923

Предикторы категориальных структур образа-Я взрослой личности

Прюс Франц Пауль Ханц Фритц¹, Перевозкина Юлия Михайловна²,
Смирнова Мария Анатольевна³

¹Грайфсвальдский университет имени Эрнста Моритца Арндта, ^{2,3}Новосибирский государственный педагогический университет

¹Грайфсвальд, Германия, <https://orcid.org/0000-0001-9433-2046>

²Новосибирск, Россия, per@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

³Новосибирск, Россия, evan86@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема предикторов категориальных структур образа-Я взрослой личности и обуславливающих их факторах. Отмечается, что формирование образа-Я детерминировано не только внутренними факторами, но и социальными условиями. В исследовании проводилась диагностика образа-Я и факторов, которые могут выступать предикторами категориальных структур образа-Я, у 80 респондентов (68 лиц женского пола и 12 – мужского), возрастной показатель варьировался от 18 до 60 лет. Факторизация матрицы методом главных компонент с вращением «Варимакс-нормализованных» показала, что образ-Я взрослой личности состоит из трех компонентов: самоотношение, основанное на собственных оценках; самоотношение, основанное на оценках других; Я-идентичность. Результаты множественного регрессионного анализа методом пошагового включения позволили определить как комплексный, так и индивидуальный вклад предикторов в изменчивость интегральных факторов ($p < 0,001$). Общими для всех трех структур выступают предикторы одобрение других, академическая успеваемость и нравственность, которые вносят неравновесный вклад в изменчивость категориальных структур образа-Я. В перспективе исследование будет направлено на определение вклада отдельных факторов в различные категориальные структуры образа-Я и их взаимодействия у взрослой личности в зависимости от возраста.

Ключевые слова: Я-концепция, идентичность, образ-Я, самоотношение, социум, самооценка.

Для цитирования: Прюс Ф. П. Х. Ф., Перевозкина Ю. М., Смирнова М. А. Предикторы категориальных структур образа-Я взрослой личности // СМАЛЬТА. 2021. № 4. С. 22–34.

The Categorical Structures's Predictors of the Self-image of an Adult Personality

Franz Paul Hans Fritz Prus¹, Julia M. Perevozkina², Mariya A. Smirnova³

¹*Ernst-Moritz-Arndt University Greifswald*, ^{2,3}*Novosibirsk State Pedagogical University*

¹*Greifswald, Germany, <https://orcid.org/0000-0001-9433-2046>*

²*Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>*

³*Novosibirsk, Russia, evan86@mail.ru*

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that most factors in the formation of the self-image have already been identified in many studies, nevertheless, for the development of scientific knowledge regarding this phenomenon, this study can be useful, raising questions about the categorical structures of the predictors of the self-image of an adult personality and the factors that determine them. It is noted that the formation of the self-image is formed not only by internal factors, but also due to social conditions. In accordance with the theoretical position formulated above, we conducted a study that involved the diagnosis of the self-image and factors that can be predictors of the categorical structures of the self-image in 80 respondents, 68 females and 12 males, the age indicator ranged from 18 to 60 years. Factorization of the matrix by the method of principal components with rotation of "Varimax-normalized" showed that the image-self of youth consists of three components: self-attitude based on their own assessments; self-attitude based on the assessments of others; I am identity. The results of multiple regression analysis by the stepwise inclusion method made it possible to determine both complex and individual contributions of predictors to the variability of integral factors ($p < 0.001$). Common to all three structures are the predictors of the approval of others, academic performance and morality, which introduce a non-equilibrium treasure into the variability of the categorical structures of the self-image. We hope to deepen our understanding of the contribution of certain factors to various categorical structures of the self-image, and their interaction in the adult personality, dividing the group by age periods.

Keyword: I-concept, identity, image-I, self-attitude, society, self-esteem.

For Citation: Prus F. P. H. F., Perevozkina Ju. M., Smirnova M. A. The Categorical Structures's Predictors of the Self-image of an Adult Personality. *SMALTA*, 2021, no. 4, pp. 22–34. (In Russ.)

Позитивному развитию образа-Я способствует формирование благоприятных отношений со взрослыми [19; 20]. Фактические данные указывают на то, что качество взаимоотношений повышает эффективность формирования Я-образа [9], обеспечивая дополнительный стимул для выявления и понимания межличностных процессов, которые способствуют созданию позитивного образа-Я. В то же время существует большое количество тех или иных факторов, которые также могут оказывать влияние на формирование образа-Я [8]. В нашем исследовании основное внимание уделяется важным аспектам формирования категорий образа-Я у взрослой личности. Статья основана на исследованиях, которые демонстрируют, что самооценка играет жизненно важную роль в дальнейшей жизни [6; 7]. Такие исследования подтверждают научное мнение о том, что оценивание, в том числе и в школе, часто связано с образом-Я индивида. Это означает, что формирование образа-Я обусловлено не только внутренними факторами, но и социальными условиями.



J. McArthur et al. [15] предложили три направления для формирования образа-Я: ориентация на себя; ориентация на учебу; ориентация на общество. Проведенное авторами исследование показало, что большинство учащихся при определении категорий образа-Я ориентируются в первую очередь на себя. Ориентация на общество довольно редко прослеживалась в результатах интервью. Однако существуют научные работы, в которых признается, что самооценка тесно связана с межличностными отношениями [22]. В частности, близость и доверие в межличностных отношениях способствуют формированию позитивной самооценки. Хотя есть некоторые исследования, которые ставят под сомнение однозначность связи между самооценкой и взаимоотношениями молодежи и взрослых [10; 14]. С целью расширения научных знаний относительно категорий образа-Я у молодежи в контексте их взаимодействия со взрослыми рассматриваются потенциальные предикторы и риски для формирования структур образа-Я.

Существуют работы, в которых самооценивание признается в качестве одного из последствий коммуникации во многих типах отношений [23]. Самооценивание, или образ-Я, обычно содержит какую-либо информацию о себе, которая получена в результате взаимодействия индивида с другими людьми. Образ-Я, как правило, положительно связан с развитием близких, доверительных межличностных отношений. Этот тезис базируется на социальной теории проникновения (SPT), которая описывает, как индивиды развивают связи с другими людьми через самоотношение. В данной теории утверждается, что субъекты развивают образ-Я через близость с другими людьми, что тесно связано с самораскрытием. Обычно оно начинается с поверхностного раскрытия информации о себе, при этом информация, передаваемая во время межличностного взаимодействия, увеличивает близость между людьми, что способствует формированию позитивного образа-Я.

Другая теоретическая база, которая полезна для понимания Я-образа, – это структура коммуникативных навыков [11]. Авторы определяют шесть коммуникативных микронавыков, которые соответствуют конкретным намерениям: вопросы используются для сбора информации; совет по поведению; тишина обеспечивает межличностное пространство; интерпретация может объяснить чье-то поведение; размышления и перефразирование выражают сочувствие [11]. Т. Е. Keller и J. Pryce [16] описывают самооценивание и самораскрытие на начальных этапах отношений как один из способов для участников взаимодействия узнать друг друга.

Существуют также исследования, рассматривающие взаимосвязи между качеством отношений и общения в целом и формированием образа-Я. Например, M. J. Karcher et al. [14] провели исследование, направленное на изучение влияния темы общения на качество отношений, в рамках которого обнаружили, что разговоры на такие темы, как семья и друзья, вносят большой вклад в качество отношений и формирование позитивного образа-Я, чем разговор об образовательном учреждении, поведении и будущих планах. В другом исследовании J. Pryce и Т. Е. Keller [16] описали, как общение влияет на формирование положительной самооценки. Эти результаты указывают на влияние конкретных способов общения, на качество отношений и формирование образа-Я, но недостаточность таких исследований означает, что научное понимание факторов, способствующих эффективному формированию образа-Я у взрослой личности ограничено. Исторически сложилось так, что значительная часть литературы по формированию образа-Я направлена на изучение его компонентов и факторов в подростковом или юношеском



периодах, тогда как образ-Я довольно подвижное образование и предполагается его изменение и уточнение в течение всей жизни. Совсем недавно произошел сдвиг в сторону изучения конкретных механизмов, которые могут объяснить или повысить эффективность формирования образа-Я, включая значительный упор на развитие качественных отношений [23]. Эти направления исследований были частично мотивированы признанием того, что взаимодействие может оказывать ятрогенный эффект на молодежь и взрослых, и поэтому нужно предпринять необходимые шаги, чтобы свести к минимуму любые потенциальные негативные результаты. Например, исследование о влиянии неудачных отношений на самооценку стимулировало дискуссию о том, как повысить эффективность таких взаимоотношений [21].

Еще одним теоретическим базисом в этой области (который служит отправной точкой для нашего исследования) является утверждение, что «идентичности социально сконструированы, множественны, потенциально противоречивы и ситуативно изменчивы» [17, р. 298]. Этот взгляд фокусируется на идентичности как одном из компонентов образа-Я и рассматривает социальные группы как часть процесса формирования личностных идентичностей [17]. В этой интерпретации идентичность – это процесс становления, а не бытийная данность [12].

Рассматривая идентичность как феномен, необходимо отметить следующие позиции. Во-первых, это относительный характер любой идентичности. Личность человека приобретает смысл и значение только по отношению к тому, чем он не является, т. е. по отношению к другим идентичностям [18]. Итак, идентичность никогда не бывает односторонней; то, что другие люди вокруг субъекта думают о нем, не менее важно, чем то, что он думает о себе. Как предполагает R. Jenkins: «Другие не просто воспринимают нашу идентичность, они активно ее конституируют» [13, р. 96; перевод авторов]. Индивиды, которые видят, что их объединяют в одну группу, могут принять содержание и значение этой категоризации и усвоить свою идентичность. Однако навешивание ярлыков со стороны других может вызвать сопротивление у субъекта и привести к диверсификации собственной идентичности.

Во-вторых, субъекты в группах или системах всегда занимают определенные статусы и в рамках этих статусов выполняют определенные роли [1]. Эти структурные позиции формируют жизненные возможности человека, помещая его в определенные системы взаимоотношений [2]. Когда общество разделено классовыми, гендерными и этическими различиями, индивиды уже находятся в дискурсивном поле, которое никогда не выбирается полностью по их собственному желанию. Они переживают свои меняющиеся и пересекающиеся позиции через доминирующие дискурсы, которые, как правило, отражают конфигурацию ролевых отношений в данный исторический момент в конкретном обществе [3].

В-третьих, идентичности никогда не устанавливаются полностью, а скорее, всегда находятся в процессе и в состоянии формирования (это связано с предыдущим пунктом). Другими словами, нарративы идентичности «не фиксированы, неизменны или изначальны» [13, р. 19; перевод авторов]; они могут меняться, сдвигаться и оспариваться. Когда индивиды включаются в новую группу, они несут свои старые ценности, взгляды и диспозиции, но они подвержены постоянным изменениям, приспособляясь к новой среде. Следовательно, их самоидентификация ненадежна и подвержена изменениям [5].

В-четвертых, образ-Я не является всегда рациональным и сознательным. Собственная идентичность детерминирована действием бессознательных механизмов, среди которых можно обозначить желания, мотивации, проекции, тревоги и пр. [12].



В соответствии с этими теоретическими взглядами на образ-Я и факторы, его обуславливающие, предполагается, что те категориальные пункты, которые субъекты выбирают для своего самоопределения, могут меняться с течением времени и в определенных условиях, т. е. респонденты могут по-разному определять собственный образ-Я. Более того, социальный климат (то, что происходит в определенное время в обществе и окружающей среде) может способствовать тому или иному виду самоопределения. Конструирование принадлежности, как указывает N. Yuval-Davis [24], может быть актом самоидентификации или идентификации другими.

В целом многие потенциальные факторы формирования образа-Я уже обозначены во многих исследованиях, однако для развития научного знания относительно данного феномена наше исследование может быть актуальным, поскольку в нем рассматриваются вопросы о категориальных структурах и предикторах образа-Я взрослой личности. Таким образом, мы надеемся углубить наше понимание относительно вклада определенных факторов в различные категориальные структуры образа-Я и их взаимодействие.

Дизайн исследования

В соответствии со сформулированной выше теоретической позицией мы провели исследование, которое предполагало диагностику образа-Я по двум опросникам:

1. Опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантилеева.

2. Опросники «Родственная Я-идентичность», «Независимая и коллективная Я-идентичность», адаптированные Е. А. Дорошевой, Г. Г. Князевым, О. С. Корниенко.

Также мы диагностировали у респондентов факторы, которые, согласно теоретическим положениям, могут выступать предикторами категориальных структур образа-Я, по следующим опросникам:

1. Опросник Дж. Крокера «Базовые основания самооценки», адаптированный О. Н. Молчановой, Т. Ю. Некрасовой.

2. Опросник «Суверенность психологического пространства-2010» С. К. Нартовой-Бочавер.

Выборка: в исследовании приняли участие 80 человек, 68 лиц женского пола и 12 – мужского, возрастной показатель варьировался от 18 до 60 лет. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Дизайн исследования предполагал определение категорий образа-Я посредством эксплораторного факторного анализа, методом главных осей с вращением варимакс-нормализованное [4]. После выявления категориальных структур образа-Я (факторы) предполагается расчет z-оценок для каждого испытуемого по обнаруженным интегральным факторам. На последнем этапе производилось определение комплексного и индивидуального вклада предикторов в изменчивость интегральных факторов, посредством множественного регрессионного анализа, методом пошагового включения.

Результаты исследования

Факторизация матрицы показала, что образ-Я взрослого человека состоит из трех компонентов (табл. 1). Первый компонент, объясняющий наибольшую дисперсию (44,17 %), достаточно традиционный – это самоотношение, основанное на собственных оценках. Второй компонент с дисперсией 12,21 % также носит традиционный характер и предполагает самоотношение, основанное на оценках других. И третий компонент с объяснительной способностью 11,44 % отражает Я-идентичность.



Факторные нагрузки в структуре образа-Я

Переменные в модели	Фактор – 1	Фактор – 2	Фактор – 3
Родственная Я-идентичность	-0,09	0,15	0,84
Коллективная Я-идентичность	-0,19	-0,13	0,77
Шкала S самоотношения (интегральная)	0,83	0,45	-0,10
Шкала самоуважения (I)	0,85	0,27	0,01
Шкала аутосимпатии (II)	0,87	0,19	-0,18
Шкала ожидаемого отношения от других (III)	0,45	0,72	-0,13
Шкала самоинтересов (IV)	0,28	0,78	0,12
Шкала самоуверенности (1)	0,67	0,31	0,08
Шкала отношения других (2)	0,00	0,80	-0,24
Шкала самопринятия (3)	0,69	0,23	-0,19
Шкала самообвинения (5)	-0,77	-0,06	0,27
Шкала самоинтереса (6)	0,36	0,79	0,13
Шкала самопонимания (7)	0,71	0,15	0,08
Собственные значения	6,18	1,71	1,60
Дисперсия по каждому фактору, в %	44,17	12,21	11,44
Доля общей дисперсии факторной модели, в %	67,8		

Полученные результаты, свидетельствуют, что образ-Я взрослого состоит из трех категорий – это самоотношение, основанное на индивидуальных оценках, которое обладает наибольшей интегрирующей способностью. Также в образ-Я включено самоотношение, основанное на отраженном Я. Иначе говоря, отношение к себе, сформированное на отношении значимых других в окружении индивида. И третья категориальная структура связана с идентичностью. Наши результаты согласуются с теоретическими позициями, обсуждаемыми выше. Действительно, идентичность объясняет меньше всего изменчивости образа-Я. Это позволяет предположить, что идентичность более подвижная категориальная структура во всей модели образа-Я [13]. Тогда как наиболее весомой категориальной структурой выступает самоотношение, детерминированное собственными позициями, такими как самоуважение, аутосимпатия, самоуверенность, самопринятие, самопонимание. Но образ-Я, как было показано в теоретическом анализе, формируется во взаимодействии с другими людьми – что отражено во второй категориальной структуре – самоотношение, основанное на отношении значимых других [22]. Образ-Я обычно включает в себя информацию о себе, которая получена в результате взаимодействия индивида с другими людьми [11].

Результаты применения пошаговой регрессии с включением продемонстрировали, что все три регрессионные модели являются статистически значимыми (табл. 2).



Итоговые статистики

Статистики	Фактор – 1	Фактор – 2	Фактор – 3
Множественный R	0,604	0,383	0,676
Множественный R ²	0,365	0,147	0,457
F	8,514	4,364	7,482
p	0,000	0,007	0,000
Стандартная ошибка оценки	0,823	0,942	0,777

Однако большей объяснительной силой обладают первая и третья регрессионные модели (коэффициент детерминации R² равен 37 % и 46 % соответственно). Это связано с двумя моментами. Во-первых, множественная корреляция между предикторами и категориальной структурой в этих моделях выше 0,6, а в третьей модели приближается к 0,7. Это означает более тесную связь между ними. Во-вторых, предикторов в обеих моделях больше, чем во второй. Так, в первой модели обнаружено четыре предиктора, которые вносят статистически значимый вклад в изменчивость самоотношения, основанного на собственных оценках, которые образуют по степени убывания последовательность, представленную в таблице 3.

Таблица 3

**Итоги регрессии для зависимой переменной:
самоотношение, основанное на собственных оценках**

Предикторы	БЕТА	B	t (74)	p-знач.
Свободный член		-1,4	-1,45	0,152
Суверенность территории	0,46	0,0	4,71	0,000
Одобрение других	-0,24	-0,2	-2,36	0,021
Академическая успеваемость	-0,30	-0,3	-2,55	0,013
Соревнования с другими	0,21	0,2	1,92	0,049

Наибольший положительный вклад вносят суверенность территории и соревнования с другими, а наибольший отрицательный – академическая успеваемость и одобрение других. Это свидетельствует, что для формирования положительного самоотношения необходимыми выступают определение собственных границ и их отстаивание и сравнение себя с другими. Другие не просто воспринимают нашу идентичность, они активно ее конституируют [13]. В свою очередь, конструирование может быть актом самоидентификации или идентификации другими [24]. В то же время одобрение другими людьми и академическая успеваемость оказывают негативное влияние на формирование этой структурной категории образа-Я.

Что касается самоотношения, основанного на оценках значимых других, то все три предиктора вносят вклад в ее изменчивость: одобрение других, суверенность привычек и нравственность (табл. 4).



**Итоги регрессии для зависимой переменной:
самоотношение, основанное на оценках значимых других**

Предикторы	БЕТА	B	t (76)	p-знач.
Свободный член		-1,16	-1,31	0,195
Одобрение других	-0,29	-0,28	-2,66	0,010
Суверенность привычек	0,27	0,03	2,44	0,017
Нравственность	0,20	0,19	1,81	0,045

И, наконец, последняя модель является самой насыщенной, что, с одной стороны, демонстрирует ее подверженность разнообразным факторам, и это отмечается в работе S. Hall [12] (табл. 5). С другой стороны, это отражает изменчивость идентичности, которая, по мнению R. Jenkins [13], не фиксирована, может меняться, сдвигаться.

Итоги регрессии для зависимой переменной: идентичность

Предикторы	БЕТА	B	t (71)	p-знач.
Свободный член		-2,8	-2,58	0,012
Поддержка семьи	0,37	0,4	3,13	0,003
Любовь	0,33	0,3	2,80	0,006
Суверенность ценностей	-0,47	-0,0	-2,28	0,025
Академическая успеваемость	-0,25	-0,3	-2,44	0,017
Нравственность	0,23	0,2	2,33	0,023
Суверенность физического тела	-0,38	-0,0	-2,29	0,025
Суверенность психологического пространства	0,66	0,1	1,71	0,051

Предикторы, которые входят в данную модель, составляют два полюса: положительный – суверенность психологического пространства, поддержка семьи, любовь, нравственность; отрицательный – суверенность ценностей, суверенность физического тела и академическая успеваемость. Первая группа предикторов не вызывает сомнения, так как способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство обеспечивает его социальное и личное благополучие. Точно так же как и любовь, нравственность и поддержка семьи. В то же время переживание соматического благополучия, свобода мировоззрения и академическая успеваемость оказывают ингибирующее влияние на изменчивость идентичности.

Выводы

1. Категориальными структурами образа-Я взрослой личности выступают три компонента. Наиболее весомой категориальной структурой является самоотношение, основанное на индивидуальных оценках, которое обладает наибольшей интегрирующей способностью. Также в образ-Я включено самоотношение, основанное на отраженном Я, иначе говоря, отношение к себе, сформированное на отношении значимых других в окружении индивида. И третьей, более подвижной категориальной структурой во всей модели образа-Я является идентичность.



2. Эти различные структурные категории образа-Я взрослых, как показали наши результаты, формируются множеством индивидуальных и социальных факторов. Общими для всех трех структур выступают предикторы одобрение других, академическая успеваемость и нравственность, которые вносят неравновесный вклад в изменчивость категориальных структур образа-Я.

3. Согласно вышеизложенным положениям можно сделать главный вывод о том, что формирование образа-Я у взрослой личности носит системный характер и обусловлено не столько вкладом отдельных факторов и условий, сколько их совместной структурной детерминацией.

Список источников

1. Карпов А. В., Перевозкина Ю. М. Структурно-темпоральная системность ролевой социализации // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 5–17. DOI: <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.31.3.01>

2. Мекебаев Н. С., Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б. Структура социального взаимодействия: модели и теории [Электронный ресурс] // Современная реальность в социально-психологическом контексте – 2021: сборник научных трудов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 17–18 марта 2021 г.). Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2021. С. 127–134. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46396993> (дата обращения: 22.10.2021).

3. Перевозкина Ю. М. Системная модель социально-ролевого функционирования личности [Электронный ресурс] // Интеллект. Культура. Образование: материалы международной научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения РАО И. С. Ладенко, с элементами научной школы для молодежи (Новосибирск, 16–18 сентября 2018 г.). Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. С. 19–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36303839> (дата обращения: 22.10.2021).

4. Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б. Основы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях [Электронный ресурс]: учебное пособие: в 2 ч. Ч. 2. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. 242 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29232092> (дата обращения: 22.10.2021).

5. Прюс Ф., Перевозкина Ю. М. Системный анализ ролевой социализации в молодежной среде // Системная психология и социология. 2021. № 1 (37). С. 28–38. DOI: <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2021.37.1.2>

6. Bloxham S., Carver M. Assessment for Learning in Higher Education // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2014. Vol. 39, Issue 1. Pp. 123–126. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.797652>

7. Boud D., Falchikov N. Aligning Assessment with Long-Term Learning // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2006. Vol. 31, Issue 4. Pp. 399–413. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>

8. Deane K., Dutton H., Kerekere E. Ngā Tikanga Whānaketanga – He Arotake Tuhinga. A review of Aotearoa New Zealand Youth Development Research [Электронный ресурс]. Wellington: Ara Taiohi, 2019. 72 p. URL: <https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/100869/Nga%CC%84-Tikanga-Wha%CC%84naketanga-He-Arotake-Tuhinga.pdf?sequence=2> (дата обращения: 22.10.2021).

9. DuBois D. L., Holloway B. E., Valentine J. C., Cooper H. Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: a Meta-Analytic Review // American Journal of Community Psychology. 2002. Vol. 30, Issue 2. Pp. 157–197. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1014628810714>

10. Dutton H., Bullen P., Deane K. L. “It is OK to let them know you are human too”: Mentor self-disclosure in formal youth mentoring relationships // Journal of Community Psychology. 2019. Vol. 47, Issue 4. Pp. 943–963. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcop.22165>



11. *Goodman G., Dooley D.* A framework for help-intended communication. *Psychotherapy: theory // Research & Practice*. 1976. Vol. 13, Issue 2. Pp. 106–117.
12. *Hall S.* The Future of Identity. In: *Identity and Belonging: Rethinking Race and Ethnicity in Canadian Society*, eds. by B. S. Bolaria and S. P. Hier, Toronto: Canadian Scholars' Press Publ., 2006. Pp. 249–269.
13. *Jenkins R.* *Social Identity*. London: Routledge Publ., 2008. 258 p.
14. *Karcher M. J., Herrera C., Hansen K.* “I Dunno, what do You Wanna do?”: Testing a Framework to Guide Mentor Training and Activity Selection // *New Directions for Youth Development*. 2010. Vol. 126. Pp. 51–69. DOI: <https://doi.org/10.1002/yd.349>
15. *McArthur J., Blackie M., Pitterson N., Rosewell K.* Student Perspectives on Assessment: Connections Between Self and Society // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1958748>
16. *Pryce Ju. M., Keller T. E.* Interpersonal Tone Within School-Based Youth Mentoring Relationships // *Youth & Society*. 2013. Vol. 45, Issue 1. Pp. 98–116. DOI: <https://doi.org/10.1177/0044118X11409068>
17. *Phoenix A.* Ethnicities. In: *The SAGE Handbook of Identities*: eds by M. Wetherell, C. T. Mohanty: CA: Thousand Oaks. Sage, 2010. Pp. 297–320. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446200889.n17>
18. *Rattansi A., Phoenix A.* Rethinking Youth Identities: Modernist and Postmodernist Frameworks // *Identity*. 2005. Vol. 5, Issue 2. Pp. 97–123. DOI: http://doi.org/10.1207/s1532706xid0502_2
19. *Rhodes J. E., Liang B., Spencer R.* First do no harm: Ethical principles for youth mentoring relationships // *Professional Psychology: Research and Practice*. 2009. Vol. 40, Issue 5. Pp. 452–458. DOI: <http://doi.org/10.1037/a0015073>
20. *Scales P. C., Benson P. L., Mannes M.* The contribution to adolescent well-being made by nonfamily adults: An examination of developmental assets as contexts and processes // *Journal of Community Psychology*. 2006. Vol. 34, Issue 4. Pp. 401–413. DOI: <http://doi.org/10.1002/jcop.20106>
21. *Spencer R., Gowdy G., Drew A. L., McCormack M. J., Keller T. E.* It Takes a Village to Break Up a Match: A Systemic Analysis of Formal Youth Mentoring Relationship Endings // *Child & Youth Care Forum*. 2020. Vol. 49, Issue 1. Pp. 97–120. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10566-019-09520-w>
22. *Tardy C. H., Smithson J.* Self-disclosure: strategic revelation of information in personal and professional relationships [Электронный ресурс]. In: *The handbook of communication skills*. London: Routledge Publ., 2018. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315436135-8/self-disclosure-strategic-revelation-information-personal-professional-relationships-1-charles-tardy-joy-smithson> (дата обращения: 22.10.2021).
23. *Varga S. M., Deutsch N. L.* Revealing Both Sides of the Story: A Comparative Analysis of Mentors and Protégés Relational Perspectives // *The Journal of Primary Prevention*. 2016. Vol. 37, Issue 5. Pp. 449–465. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10935-016-0450-7>
24. *Yuval-Davis N.* Theorizing Identity: Beyond the “us” and “them” Dichotomy // *Patterns of Prejudice*. 2010. Vol. 44, Issue 3. Pp. 261–280. DOI: <http://doi.org/10.1080/0031322X.2010.489736>

References

1. *Karpov A. V., Perevozkin Yu. M.* Structural and Temporal System of Role Socialization. *Systems Psychology and Sociology*, 2019, no. 3 (31), pp. 5–17. DOI: <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.31.3.01> (In Russian)



2. *Mekebaev N. S., Perevozkina Yu. M., Perevozkin S. B.* The Structure of Social Interaction: Models and Theories [Electronic resource]. Contemporary Reality in a Socio-psychological Context – 2021: Collection of Scientific Works of the V Russian Scientific-Practical Conference with International Participation (Novosibirsk, March 17–18, 2021). Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk State Pedagogical University, 2021, pp. 127–134. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46396993> (date of access: 22.10.2021). (In Russian)

3. *Perevozkina Yu. M.* Systemic model of social and role functioning of a personality [Electronic resource]. Intelligence. Culture. Education: Materials of the International Scientific Conference dedicated to the 85th anniversary of the birth of RAE I. S. Ladenko, with elements of a scientific school for youth (Novosibirsk, September 16–18, 2018). Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk State Pedagogical University, 2018, pp. 19–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36303839> (date of access: 22.10.2021). (In Russian)

4. *Perevozkina Yu. M., Perevozkin S. B.* Fundamentals of Mathematical Statistics in Psychological and Pedagogical Research [Electronic resource]. Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk State Pedagogical University, 2014, part 2, 242 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29232092> (date of access: 22.10.2021). (In Russian)

5. *Preuss F., Perevozkina Yu. M.* System analysis of role-based socialization in the youth environment. Systems Psychology and Sociology, 2021, no. 1 (37), pp. 28–38. DOI: <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2021.37.1.2> (In Russian)

6. *Bloxham S., Carver M.* Assessment for Learning in Higher Education. Assessment & Evaluation in Higher Education, 2014, vol. 39, issue 1, pp. 123–126. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.797652>

7. *Boud D., Falchikov N.* Aligning Assessment with Long-Term Learning. Assessment & Evaluation in Higher Education, 2006, vol. 31, issue 4, pp. 399–413. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>

8. *Deane K., Dutton H., Kerekere E.* Ngā Tikanga Whanaketanga – He Arotake Tuhinga. A review of Aotearoa New Zealand youth development research [Electronic resource]. Wellington: Ara Taiohi, 2019, 72 p. URL: <https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/100869/Nga%CC%84-Tikanga-Wha%CC%84naketanga-He-Arotake-Tuhinga.pdf?sequence=2> (date of access: 22.10.2021).

9. *DuBois D. L., Holloway B. E., Valentine J. C., Cooper H.* Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: a Meta-Analytic Review. American Journal of Community Psychology, 2002, vol. 30, issue 2, pp. 157–197. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1014628810714>

10. *Dutton H., Bullen P., Deane K. L.* “It is OK to let them know you are human too”: Mentor self-disclosure in formal youth mentoring relationships. Journal of Community Psychology, 2019, vol. 47, issue 4, pp. 943–963. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcop.22165>

11. *Goodman G., Dooley D.* A framework for help-intended communication. Psychotherapy: theory. Research & Practice, 1976, vol. 13, issue 2, pp. 106–117.

12. *Hall S.* The Future of Identity. In: Identity and Belonging: Rethinking Race and Ethnicity in Canadian Society, eds by B. S. Bolaria and S. P. Hier. Toronto: Canadian Scholars’ Press Publ., 2006, pp. 249–269. DOI: <https://doi.org/10.1080/1070289X.2019.1658396>

13. *Jenkins R.* Social Identity. London: Routledge Publ., 2008, 258 p.

14. *Karcher M. J., Herrera C., Hansen K.* “I Dunno, what do You Wanna do?”: Testing a Framework to Guide Mentor Training and Activity Selection. New Directions for Youth Development, 2010, vol. 126, pp. 51–69. DOI: <https://doi.org/10.1002/yd.349>

15. *McArthur J., Blackie M., Pitterson N., Rosewell K.* Student Perspectives on Assessment: Connections Between Self and Society. Assessment & Evaluation in Higher Education, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1958748>

16. *Pryce Ju. M., Keller T. E.* Interpersonal Tone Within school-Based Youth Mentoring Relationships. Youth & Society, 2013, vol. 45, issue 1, pp. 98–116. DOI: <https://doi.org/10.1177/0044118X11409068>



17. *Phoenix A.* Ethnicities. In: The SAGE Handbook of Identities, edited by M. Wetherell, C. T. Mohanty, CA: Thousand Oaks, Sage, 2010, pp. 297–320. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446200889.n17>
18. *Rattansi A., Phoenix A.* Rethinking Youth Identities: Modernist and Postmodernist Frameworks. *Identity*, 2005, vol. 5, issue 2, pp. 97–123. DOI: http://doi.org/10.1207/s1532706xid0502_2
19. *Rhodes J. E., Liang B., Spencer R.* First do no harm: ethical principles for youth mentoring relationships. *Professional Psychology: Research and Practice*, 2009, vol. 40, issue 5, pp. 452–458. DOI: <http://doi.org/10.1037/a0015073>
20. *Scales P. C., Benson P. L., Mannes M.* The contribution to adolescent well-being made by nonfamily adults: an examination of developmental assets as contexts and processes. *Journal of Community Psychology*, 2006, vol. 34, issue 4, pp. 401–413. DOI: <http://doi.org/10.1002/jcop.20106>
21. *Spencer R., Gowdy G., Drew A. L., McCormack M. J., Keller T. E.* It Takes a Village to Break Up a Match: A Systemic Analysis of Formal Youth Mentoring Relationship Endings. *Child & Youth Care Forum*, 2020, vol. 49, issue 1, pp. 97–120. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10566-019-09520-w>
22. *Tardy C. H., Smithson J.* Self-disclosure: strategic revelation of information in personal and professional relationships [Electronic resource]. In: The handbook of communication skills. London: Routledge Publ., 2018. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315436135-8/self-disclosure-strategic-revelation-information-personal-professional-relationships-1-charles-tardy-joy-smithson> (date of access: 22.10.2021).
23. *Varga S. M., Deutsch N. L.* Revealing Both Sides of the Story: A Comparative Analysis of Mentors and Protégés Relational Perspectives. *The Journal of Primary Prevention*, 2016, vol. 37, issue 5, pp. 449–465. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10935-016-0450-7>
24. *Yuval-Davis N.* Theorizing Identity: Beyond the “us” and “them” Dichotomy. *Patterns of Prejudice*, 2010, vol. 44, issue 3, pp. 261–280. DOI: <http://doi.org/10.1080/0031322X.2010.489736>

Информация об авторах

Ф. П. Х. Ф. Прюс – доктор педагогики, профессор-исследователь факультета психологии.

Ю. М. Перевозкина – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической и специальной психологии.

М. А. Смирнова – магистрант факультета психологии.

Information about the Authors

Franz Paul Hans Fritz Prus – Doctor of Pedagogy, Research Professor of the Department of Psychology.

Julia M. Perevozkina – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Practical and Special Psychology.

Mariya A. Smirnova – Undergraduate of Faculty of Psychology.

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

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



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

Поступила: 25.10.2021

Одобрена после рецензирования: 03.11.2021

Принята к публикации: 17.11.2021

Received: 25.10.2021

Approved after peer review: 03.11.2021

Accepted for publication: 17.11.2021



Научная статья

УДК 159.97+159.96

Психокоррекция эмоциональных нарушений у обучающихся начальных классов с детским церебральным параличом средствами арт-терапии

Пупкова Анна Сергеевна¹, Кожемякина Ольга Александровна²

¹Муниципальное казенное образовательное учреждение города Новосибирска «Специальная (коррекционная) школа № 1», ²Новосибирский государственный педагогический университет

¹Новосибирск, Россия, pupkovamileyko@mail.ru

²Новосибирск, Россия, olgaleko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1895-1026>

Аннотация. В статье рассматривается проблема психокоррекции эмоциональных нарушений обучающихся начальных классов с детским церебральным параличом. Цель статьи – на основе теоретического анализа и экспериментального исследования выявить возможности психологической коррекции эмоциональных нарушений у обучающихся начальных классов с детским церебральным параличом средствами арт-терапии. Теоретическими основаниями исследования являются научные публикации отечественных и зарубежных ученых по вопросам психического развития (труды Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Р. Лурии), динамики развития эмоциональной сферы (работы Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, В. К. Вилюнаса, Е. П. Ильина, А. Н. Леонтьева), арт-терапии как метода психокоррекции (книги А. И. Копытина). В исследовании использованы методики, которые выявляют нарушения в развитии эмоциональной сферы: методика Р. Сирса (диагностика тревожности у детей дошкольного и младшего школьного возраста), дифференцированная оценка эмотивности ребенка в процессе наблюдения (Е. В. Никифорова), диагностика социальных переживаний у детей дошкольного и младшего школьного возраста «Оцени поведение» (Е. В. Никифорова). В результате реализации программы психокоррекции эмоциональных нарушений в экспериментальной группе младших школьников с детским церебральным параличом были выявлены достоверные различия. Сделаны выводы, что арт-терапия выступает эффективным методом психокоррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с детским церебральным параличом.

Ключевые слова: арт-терапия, детский церебральный паралич, младшие школьники, психокоррекция, эмоциональные нарушения.

Для цитирования: Пупкова А. С., Кожемякина О. А. Психокоррекция эмоциональных нарушений у обучающихся начальных классов с детским церебральным параличом средствами арт-терапии // СМАЛЬТА. 2021. № 4. С. 35–49.



Psychocorrection of Emotional Disorders in Younger Schoolchildren with Cerebral Palsy by Means of Art Therapy

Anna S. Pupkova¹, Olga A. Kozhemyakina²

¹Municipal State Educational Institution of the city of Novosibirsk “Special (Correctional) School no. 1”, ²Novosibirsk State Pedagogical University

¹Novosibirsk, Russia, pupkovamileyko@mail.ru

²Novosibirsk, Russia, olgaleko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1895-1026>

Abstract. The article describes the problem of psychocorrection of emotional disorders of primary school students with cerebral palsy. The purpose of the article is to identify the possibilities of psychological correction of emotional disorders in primary school students with cerebral palsy by means of art therapy on the basis of theoretical analysis and experimental research. The theoretical foundations of the research were scientific publications of domestic and foreign scientists on the issues of mental development of L. S. Vygotsky, A. V. Zaporozhets, A. R. Luria; dynamics of the development of the emotional sphere of B. G. Ananyev, L. I. Bozhovich, V. K. Vilyunas, E. P. Ilyin, A. N. Leontiev; art therapy as a method of psychocorrection of A. I. Kopytin. The study used such methods that allowed to identify violations in the development of the emotional sphere: R. Sears' methodology: diagnostics of anxiety in preschool and primary school age children, differentiated assessment of the child's emotivity during observation by E. V. Nikiforova, diagnostics of social experiences in preschool and primary school age children “Evaluate behavior” by E. V. Nikiforova. As a result of the implementation of the program of psychocorrection of emotional disorders in the experimental group of younger schoolchildren with cerebral palsy, significant differences were revealed. It is concluded that art therapy is an effective method of psychocorrection of emotional disorders in younger schoolchildren with cerebral palsy.

Keywords: art therapy, cerebral palsy, primary school children, psychocorrection, emotional disorders.

For Citation: Pupkova A. S., Kozhemyakina O. A. Psychocorrection of Emotional Disorders in Younger Schoolchildren with Cerebral Palsy by Means of Art Therapy. *SMALTA*, 2021, no. 4, pp. 35–49. (In Russ.).

В эпоху трансформации общества в Российской Федерации остро стоят вопросы адаптации лиц с особыми образовательными потребностями. Это приводит к необходимости совершенствования традиционных и поиску технологических подходов к организации учебно-воспитательного процесса. Инклюзивное образование позволяет включать в образовательное пространство школы одну из категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья – обучающихся с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования указано, что приоритетным является коммуникативная направленность учебного процесса, которая обеспечивает формирование коммуникативных универсальных учебных действий для адаптации детей в социуме и возможности осуществлять эмоциональный контроль в процессе организации взаимодействия с другими.



Цель статьи – на основе теоретического анализа и экспериментального исследования выявить возможности психологической коррекции эмоциональных нарушений у обучающихся начальных классов с детским церебральным параличом средствами арт-терапии.

Теоретическими основаниями исследования являются научные публикации отечественных и зарубежных ученых по вопросам общего психического развития (труды Л. С. Выготского [5], А. В. Запорожца [7], А. Р. Лурии [17]), психологического развития детей с церебральным параличом (работы Е. Ф. Архиповой [2], Л. М. Шипицыной [30], И. И. Мамайчук [18]), динамики развития эмоциональной сферы (работы Б. Г. Ананьева [1], Л. И. Божович [3], В. К. Вилюнаса [22], Е. П. Ильина [9]), арт-терапии как метода психокоррекции (книги А. И. Копытина [12; 13]).

Исходя из анализа изученности проблемы детского церебрального паралича, Е. С. Ткаченко [25] с другими исследователями определяет, что детский церебральный паралич – это группа стабильных, различающихся по клиническим проявлениям симптомов, которые возникают в период раннего развития. Основным клиническим проявлением является нарушение двигательной функции. В течение жизни к двигательным нарушениям присоединяются различные неврологические нарушения, проявляющиеся и в нарушениях эмоциональной сферы. Е. Ф. Архипова [2] отмечает, что у многих детей с церебральным параличом наблюдаются нарушения эмоционально-волевой сферы. При этом у одних это проявляется в виде повышенной возбудимости, двигательной расторможенности и раздражительности, у других же – в виде заторможенности и вялости.

Особенности эмоционально-волевой сферы детей с церебральным параличом обусловлены условиями воспитания, наличием физического дефекта, который может исказить собственный образ «Я». Дети с церебральным параличом имеют особенности психики, обусловленные спецификой заболевания, при котором часто наблюдается слабость и истощаемость психических процессов. Все это снижает возможности волевого контроля над эмоциями. При детском церебральном параличе возможны органические поражения лобных долей головного мозга, что напрямую воздействует на формирование эмоций и воли [2; 4; 6; 19; 25; 26; 29; 30; 31].

Т. С. Гутова и Ю. В. Пидшморга [6] выявили, что у детей с церебральным параличом наблюдаются специфические формы тревожности. К ним относят эмоциональную напряженность и нестабильность, нерешительность, низкий уровень активности, повышенный уровень беспокойства, боязливость и раздражительность. О. А. Бокова и И. В. Черепанова [4] указывают, что незрелость эмоционально-волевой сферы у детей с церебральным параличом часто проявляется в повышенном интересе к игре, но игра в данном случае чаще всего монотонна, бедна в проявлениях эмоций.

Особенности развития эмоциональной сферы детей с церебральным параличом в основном были изучены в 1990–2000-е гг. Несмотря на значительное количество исследований в этой области, необходимо проводить дальнейшую работу по изучению особенностей развития эмоциональной сферы детей с церебральным параличом, так как подходы к психокоррекционной работе меняются, приоритетной становится ранняя коррекционно-развивающая помощь, возникают новые проявления нарушений эмоциональной сферы в разные возрастные периоды, которые раньше не были описаны [4].



Таким образом, для развития детей с церебральным параличом очень важна своевременная комплексная абилитация и реабилитация: психолого-педагогическое воздействие, правильное воспитание в семье, дружный коллектив сверстников [10; 11].

Л. С. Рычкова, Т. А. Смирнова, О. Б. Конева, В. В. Николин отмечают, что «комплекс мероприятий по реабилитации подразделяется на:

– медицинскую реабилитацию, которая использует разнообразную медикаментозную терапию, физиотерапию, лечебную физкультуру, лечебное питание, санацию очагов хронической инфекции; хирургическую коррекцию патологических изменений;

– психологическую реабилитацию, включающую мероприятия по предупреждению и немедикаментозной терапии психических нарушений, по выработке у клиентов (больных и инвалидов) сознательного и активного участия в реабилитационном процессе с перестройкой системы отношений личности и одновременно, адаптацию к основным сферам жизнедеятельности, в том числе обусловленную имеющимся и получаемым воспитанием (образованием) больного и проведением его досуга – влияния игр, развлечений, искусства» [23, с. 29].

Поиск эффективных, доступных и интересных для детей с церебральным параличом методов психологической коррекции привел к использованию метода арт-терапии как средства коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с церебральным параличом. Одним из примеров является программа Н. В. Ткачевой, В. А. Куташова, Т. Ю. Хабаровой «Цветная музыка [24, с. 16–19], которая демонстрирует эффективность применения средств арт-терапии при работе с дошкольниками с церебральным параличом.

Арт-терапия чаще всего рассматривается как терапия изобразительным творчеством [12; 13], в первую очередь рисованием, так как «наиболее разработанными считаются именно рисуночные техники» [6, с. 176]. В данном случае рисование является способом выявления возможностей детей и познания ими окружающей действительности, моделирования взаимоотношений и выражения эмоций. В настоящее время изо-терапия применяется для психологической коррекции проблем детей младшего школьного возраста с церебральным параличом, что позволяет ребенку в процессе изобразительной деятельности выявить и понять проблемы и наметить пути их решения [12; 13; 14; 15; 16; 18; 19; 20; 21].

Анализ литературных источников, в которых изучается эмоциональная сфера детей с церебральным параличом и метод арт-терапии рассматривается как способ коррекции нарушений эмоциональной сферы детей данной группы, позволил провести эмпирическое исследование, направленное на психокоррекцию нарушений эмоциональной сферы у обучающихся с церебральным параличом методами арт-терапии.

В выборку практического исследования были включены обучающиеся начальных классов муниципального казенного общеобразовательного учреждения города Новосибирска «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 152» в количестве 31 человека в возрасте 8–10 лет. В экспериментальной группе – 6 девочек и 10 мальчиков, всего 16 человек; в контрольной – 6 девочек и 9 мальчиков, всего 15 человек.

Исследование организовано по классической схеме, в три этапа. На первом этапе решалась задача по выявлению нарушений эмоциональной сферы у обучающихся начальных классов с церебральным параличом.

Для проведения исследований были использованы общепринятые в науке и практике методы: эксперимент, математическая обработка данных, графическое представление результатов.



При выявлении актуального уровня сформированности эмоциональной сферы у обучающихся начальных классов с детским церебральным параличом были использованы следующие методики.

1. «Шкала тревожности» Р. Сирса для диагностики тревожности, включающая наблюдение (цит. по: [27, с. 46–47]).

2. Методика Е. В. Никифоровой «Дифференцированная оценка эмотивности ребенка в процессе наблюдения» [8, с. 236–239].

3. Методика Е. В. Никифоровой «Диагностика социальных переживаний у детей „Оцени поведение“» [8, с. 226–229].

Эти методики позволяют выявить нарушения эмоциональной сферы и могут быть применены в данной возрастной группе.

По результатам первого этапа исследования были выявлены некоторые общие характеристики, свойственные детям младшего школьного возраста с церебральным параличом: дети имеют отдельные, разрозненные представления об эмоциях и эмоциональных проявлениях, трудности в произвольной регуляции поведения, высокий уровень тревожности, чувство незащищенности, низкий уровень дифференцировки и идентификации эмоций, слабый контроль эмоций, недостаточный уровень произвольного выражения эмоций.

Методы и приемы арт-терапии направлены на нормализацию эмоционального состояния, развитие коммуникативных навыков и волевых качеств, при их применении удовлетворяется важная потребность в признании, положительном внимании, ощущении собственной благополучности и ценности, освобождается психологическая энергия, которая чаще используется ребенком на низкоэффективное напряжение. Предполагается, что применение арт-терапевтических методов будет эффективно для работы по гармонизации эмоциональной сферы у младших школьников с церебральным параличом.

Решение задач второго этапа исследования направлено на оценивание эффективности проведенной психокоррекционной программы и подтверждение предположения о том, что реализация специально организованной коррекционно-развивающей работы на основе арт-терапии позволяет гармонизировать эмоциональную сферу младших школьников с церебральным параличом, если ее применение в педагогической практике учитывает следующие условия:

– обеспечивается своевременное изучение и учет актуального уровня сформированности эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста с церебральным параличом;

– осуществляется система применения средств арт-терапии в процессе психолого-педагогической коррекции эмоциональных нарушений у обучающихся начальных классов с церебральным параличом;

– в ходе применения средств арт-терапии для обучающихся начальных классов с церебральным параличом создается ситуация успеха.

На формирующем этапе исследования проведена работа по реализации программы психокоррекции нарушений эмоционально-волевой сферы методами арт-терапии. Главными задачами этого этапа являются:

– возможность научить обучающихся начальных классов с церебральным параличом осознавать, различать, понимать и контролировать свои эмоции и понимать эмоциональные состояния и проявления других;

– формировать умения адекватно выражать свои эмоции;

– снизить эмоциональное напряжение у детей.



Психокоррекционная работа основывалась на принципах оказания арт-терапевтической помощи, сформулированных А. И. Копытиным [12; 13]. Методическими материалами, послужившими основой для выбора конкретных упражнений, стали работы С. В. Крюковой и Н. П. Слободяник [14], Н. Л. Кряжевой [15], Л. Д. Лебедевой [16], И. И. Мамайчук [18], Л. Д. Мардер [19], М. И. Чистяковой [28] и др.

Программа включает в себя 18 занятий, которые проводятся с периодичностью один раз в неделю (в рамках внеурочной деятельности) в течение одного полугодия. Продолжительность одного занятия составляет 30–40 мин.

Занятия имеют трехчастную структуру. Первая, вводная часть предполагает проведение упражнений на установление эмоционального контакта между всеми участниками занятия. Эта часть занятия включает ритуал приветствия, разминку, погружение в сказку, игры с именами. В основной части проводятся упражнения, направленные на коррекцию конкретных проблем в развитии эмоциональной сферы обучающихся начальных классов с церебральным параличом. Данная часть является основой смысловой нагрузки занятия. В ней использованы различные методы арт-терапии: этюды, игры, музыкотерапия, игротерапия, изотерапия, сказкотерапия и психогимнастика. В итоговой, заключительной части занятия закрепляются положительные эмоции у участников, подводятся итоги занятия. В нее включаются упражнения на мышечную релаксацию, мимическую гимнастику, а также ритуал прощания.

На третьем этапе исследования было проведено контрольное диагностирование младших школьников.

Контрольный этап исследования выявил в экспериментальной группе положительную динамику в преодолении эмоциональных нарушений у обучающихся с церебральным параличом.

На рисунке 1 представлены результаты изучения уровня тревожности по методике Р. Сирса у обучающихся экспериментальной и контрольной групп.

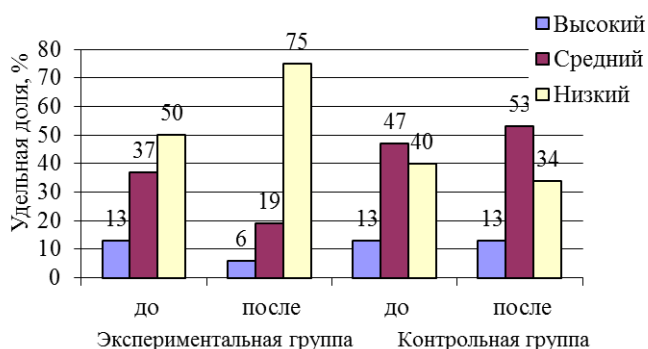


Рис. 1. Сопоставление удельной доли обучающихся начальных классов с детским церебральным параличом экспериментальной и контрольной групп по уровню тревожности до и после формирующего этапа исследования (методика Р. Сирса)

В экспериментальной группе выявлено снижение тревожности, так процент детей с высоким уровнем уменьшился с 13 % до 6 %, процент респондентов со средним уровнем тревожности уменьшился с 37 % до 19 %, процент детей с низким уровнем тревожности увеличился на 25 % (с 50 % до 75 %).

В контрольной группе количество детей с высоким уровнем тревожности осталось неизменным – 13 %, со средним уровнем тревожности – увеличилось с 47 % до 53 %, с низким уровнем тревожности уменьшилось с 40 % до 34 %.

Уровень тревожности в экспериментальной группе снизился, дети стали более спокойными и научились оценивать опасность ситуации, в которой находятся, и контролировать такие проявления тревоги, как беспричинное беспокойство, раздражительность, снижение внимания. В то время как в контрольной группе среднее значение уровня тревожности указывает на то, что младшие школьники с церебральным параличом не умеют реально оценивать опасность ситуации, в которой находятся, и по-прежнему не могут контролировать беспричинное беспокойство, раздражительность и снижение внимания.

Диагностика уровня эмотивности обучающихся начальных классов с церебральным параличом проводилась с помощью методики дифференцированности оценки эмотивности детей в процессе наблюдения (Е. В. Никифорова). Исследование эмотивности показывает скорость и яркость эмоционального реагирования и проявления эмоционального состояния в мимических, пантомимических и интонационных средствах. Сопоставительные эмпирические данные контрольной и экспериментальной групп представлены на рисунке 2.

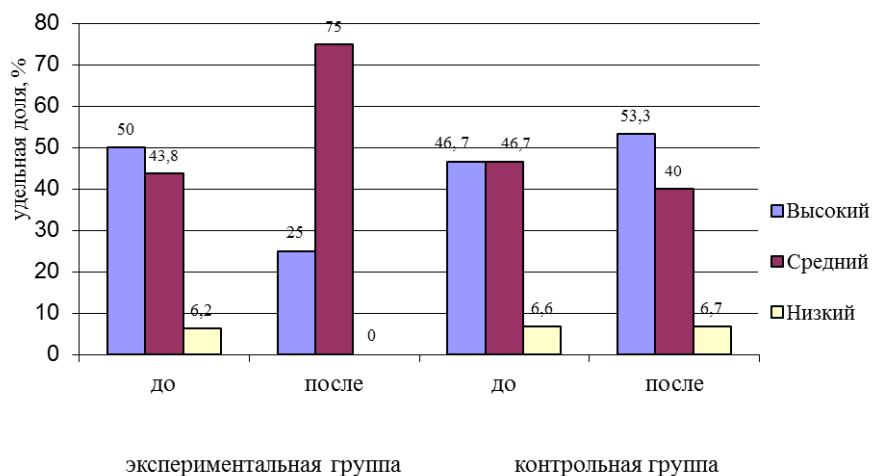


Рис. 2. Сопоставление удельной доли обучающихся младших классов с детским церебральным параличом по уровню эмотивности в контрольной и экспериментальной группах (контрольный этап исследования, методика Е. В. Никифоровой)

В экспериментальной группе увеличилось количество детей со средней эмотивностью (с 43,75 % до 75 %), уменьшилось количество детей с высоким уровнем эмотивности (с 50 % до 25 %) и с низким – с 6,25 % до 0 %.

У респондентов контрольной группы увеличилось количество детей, имеющих высокий показатель эмотивности (с 46,67 % до 53,33 %), уменьшилось количество детей со средней эмотивностью (с 46,67 % до 40 %), осталось на прежнем уровне количество детей с низким уровнем эмотивности (6,67 %).



Это означает, что в экспериментальной группе дети стали эмоционально реагировать на происходящее, их переживания из внешних перешли во внутренние, мимическое выражение эмоций перешло в скрытую форму, это говорит об их сдержанности в жестах и движениях, которые они проявляют в общении, об общем эмоциональном спокойствии.

Особенности социальных переживаний обучающихся начальных классов с детским церебральным параличом изучались по методике Е. В. Никифоровой «Оцени поведение». Динамика изменений уровней развития социальной нормативности показана на рисунке 3.

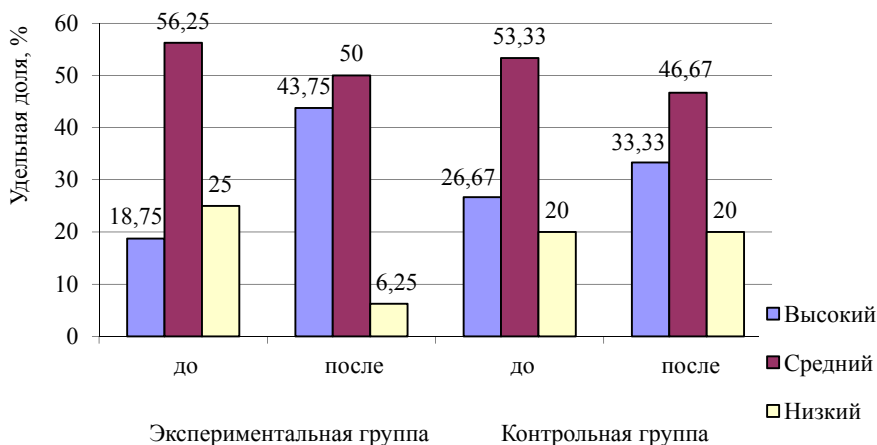


Рис. 3. Сопоставление удельной доли обучающихся начальных классов с детским церебральным параличом по уровню развития социальной нормативности в контрольной и экспериментальной группах по методике «Оцени поведение» Е. В. Никифоровой

У обучающихся начальных классов с детским церебральным параличом в экспериментальной группе по результатам контрольного этапа исследования произошло уменьшение количества респондентов с показателем низкого уровня социальной нормативности – с 25 % до 6,2 %; наблюдается значительное увеличение количества респондентов с высоким уровнем социальной нормативности – с 18,75 % до 43,75 %; показатели по среднему уровню уменьшились с 56,25 % до 50 %.

В контрольной группе также произошли положительные изменения. Увеличился процент детей с высоким уровнем социальной нормативности на 6,6 % (с 26,67 % до 33,33 %). Уменьшился процент детей со средним уровнем социальной нормативности на 6,6 % (с 53,33 % до 46,67 %). В контрольной группе низкий уровень социальной нормативности не изменился и составил 20 % респондентов, как и на констатирующем этапе исследования. Это указывает, что младшие школьники экспериментальной группы более адекватно оценивают поведение других детей по заданным моральными критериями нормам.

Для подтверждения достоверности различий полученных данных применялся U-критерий Манна – Уитни и T-критерий Вилкоксона с помощью программы STATISTICA10.0.

Статические данные представлены в таблице 1 при сопоставлении результатов обучающихся начальных классов с детским церебральным параличом в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе исследования.

Таблица 1

Оценка достоверности различий результатов обучающихся начальных классов с детским церебральным параличом в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе исследования

Исследуемые переменные	$\Sigma_{\text{ГК}} \text{ после}$	$\Sigma_{\text{ЭГ}} \text{ после}$	$U_{\text{эмп}}$	p-level
Уровень тревожности	416	760	52,5	0,0035
Уровень эмотивности	489	687	38	0,0025
Уровень социальной нормативности	528,5	647,5	70,5	0,0448

В результате применения критерия Манна – Уитни получили достоверные различия по следующим переменным.

«Уровень тревожности» получили $U_{\text{эмп}} = 52,5$ при среднем уровне значимости $p = 0,01$, уровень тревожности в экспериментальной группе достоверно ниже, чем в контрольной группе после формирующего этапа исследования. Это свидетельствует о том, что уровень тревожности в экспериментальной группе снизился, дети стали более спокойными и научились оценивать опасность ситуации, в которой находятся, и контролировать такие проявления тревоги, как беспричинное беспокойство, раздражительность, снижение внимания.

«Уровень эмотивности» получили $U_{\text{эмп}} = 38$ при среднем уровне $p = 0,01$, уровень эмотивности в экспериментальной группе достоверно выше, чем в контрольной группе после формирующего этапа исследования. Это свидетельствует о том, что в экспериментальной группе дети стали достаточно эмоционально реагировать на происходящее, их переживания из внешних перешли во внутренние, мимическое выражение эмоций перешло в скрытую форму, это говорит об их сдержанности в жестах и движениях, проявляемых в общении, спокойствии.

«Уровень социальной нормативности» получили $U_{\text{эмп}} = 70,5$ при низком уровне достоверности $p = 0,05$, уровень понимания эмоций в экспериментальной группе достоверно выше, чем в контрольной группе после формирующего этапа исследования, т. е. младшие школьники экспериментальной группы более адекватно оценивают поведение других детей по заданным моральными критериями нормам.

Следующим шагом математической обработки оценивали достоверность динамики показателей эмоциональной сферы до и после формирующего этапа исследования с помощью критерий Т-Вилкоксона.

В таблице 2 представлены статистические показатели в результате оценки динамики показателей обучающихся начальных классов с детским церебральным параличом контрольной группы до и после формирующего этапа исследования.



Оценка динамики показателей детей контрольной группы до и после формирующего этапа исследования

Сопоставляемые переменные	N	$T_{эмп}$	p-level
Уровень тревожности	15	87,5	0,33
Уровень эмотивности	15	101	0,408
Уровень социальной нормативности	15	88,5	0,217

Примечание: $T_{эмп}$ – эмпирическое значение критерия Вилкоксона; N – количество испытуемых; p-level – уровень достоверности различий показателей.

При сопоставлении показателей обучающихся начальных классов с церебральным параличом контрольной группы до и после формирующего этапа исследования с помощью критерия Вилкоксона достоверных различий не выявлено. Это означает, что развитие эмоциональной сферы обучающихся с церебральным параличом осталось на прежнем уровне.

В таблице 3 представлены статистические показатели в результате оценки динамики показателей обучающихся начальных классов с церебральным параличом экспериментальной группы до и после формирующего этапа исследования.

Таблица 3

Оценка динамики показателей исследуемых переменных обучающихся начальных классов с детским церебральным параличом экспериментальной группы до и после формирующего этапа эксперимента

Сопоставляемые переменные	N	$T_{эмп}$	p – уровень значимости
Уровень тревожности	16	0	0,001
Уровень эмотивности	16	2,5	0,05
Уровень социальной нормативности	16	1,5	0,01

В результате применения критерия Вилкоксона выявлены достоверные сдвиги у обучающихся начальных классов с церебральным параличом экспериментальной группы по следующим переменным: «Уровень тревожности», «Уровень эмотивности» получили $T_{эмп} = 2,5$ ($p \leq 0,05$); уровень эмотивности у испытуемых экспериментальной группы повысился.

Представленные данные позволяют сделать следующие выводы.

1. По результатам первичной диагностики эмоциональных нарушений у обучающихся начальных классов с церебральным параличом можно отметить преобладание среднего уровня тревожности, выраженного в беспокойстве, напряженности. Уровень выявленной эмотивности – неадекватный. Это показывает повышенную или сниженную скорость и яркость эмоционального реагирования и проявления эмоционального состояния в интонационных, мимических и пантомимических средствах. Уровень социальной нормативности преобладает средний. Это демонстрирует недостаточное понимание своих эмоциональных состояний и других людей. Детей часто раздражают, пугают и расстраивают мельчайшие проблемы, школьники характеризуются высокой эмоциональной чувствительностью в сочетании с яркой мимической реакцией. По результатам исследования была разработана программа психологической коррекции эмоциональных нарушений младших школьников с детским церебральным параличом средствами арт-терапии.



2. Анализируя изменения показателей эмоциональной сферы после реализации программы психологической коррекции эмоциональных нарушений младших школьников с церебральным параличом средствами арт-терапии, наблюдается достоверное снижение показателей тревожности, снижение показателей эмотивности и повышение уровня социальной нормативности. Дети стали эмоционально реагировать на происходящее, их переживания из внешних перешли во внутренние, мимическое выражение эмоций перешло в скрытую форму, это говорит об их сдержанности в жестях и движениях, проявляемых в общении, спокойствии. Дети с высоким уровнем социальной нормативности более адекватно оценивают поведение других детей по заданным моральными критериями нормам.

3. Применение арт-терапии у младших школьников с церебральным параличом способствует психологической коррекции эмоциональных нарушений, так как снижается внутреннее напряжение, происходит активизация воображения и понимание эмоционального состояния.

Следовательно, выдвинутая нами гипотеза, что методы арт-терапии являются эффективным средством психокоррекции эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с церебральным параличом, подтверждается.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты данной работы могут быть использованы при психологическом консультировании детей с церебральным параличом и их родителей в условиях психологического сопровождения в образовательном учреждении. Разработанная коррекционно-развивающая программа может применяться специалистами при психологической коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с церебральным параличом с применением арт-терапии.

Список источников

1. *Ананьев Б. Г.* Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.: Директ-Медиа, 2008. 384 с.

2. *Архипова Е. Ф.* Инклюзивное образование детей с нарушением опорно-двигательного аппарата [Электронный ресурс] // Современное дошкольное образование. 2017. № 1 (73). С. 34–39. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28290100> (дата обращения: 30.09.2021).

3. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2009. 400 с.

4. *Бокова О. А., Черепанова И. В.* Особенности эмоционально-волевой сферы детей с нарушениями в развитии опорно-двигательного аппарата [Электронный ресурс] // Педагогическое образование на Алтае. 2020. № 2. С. 19–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44862083> (дата обращения: 30.09.2021).

5. *Вygотский Л. С.* Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997. 222 с.

6. *Гутова Т. С., Пидшморга Ю. В.* Специфика проявления тревожности у детей дошкольного возраста с нарушениями двигательной функции // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2021. № 4. С. 42–46. DOI: <https://doi.org/10.37882/2500-3682.2021.04.09>

7. *Запорожец А. В.* Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка // Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. С. 258–259.

8. *Изотова Е. И., Никифорова Е. В.* Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2004. 288 с.



9. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2002. 524 с.
10. *Кожмякина О. А.* Профессиональная направленность личности старших школьников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Развитие человека в современном мире. 2017. № 1. С. 35–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32840726> (дата обращения: 30.09.2021).
11. *Кожмякина О. А., Ярышева А. А.* Психокоррекция памяти у младших школьников с ОВЗ как условие интеграции в общество [Электронный ресурс] // Современная реальность в социально-психологическом контексте: сборник научных материалов конференции (Новосибирск, 28 февраля – 01 марта 2018 г.) / под ред. О. А. Белобрыкиной, М. И. Кошеновой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. С. 122–127. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35375129> (дата обращения: 30.09.2021).
12. *Копытин А. И.* Арт-терапия – новые горизонты. М.: Когито-Центр, 2006. 336 с.
13. *Копытин А. И.* Системная арт-терапия. СПб.: Питер, 2008. 224 с.
14. *Крюкова С. В., Слободяник Н. П.* Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. М.: Генезис, 2002. 208 с.
15. *Кряжева Н. Л.* Развитие эмоционального мира детей. Ярославль: Академия развития, 1996. 208 с.
16. *Лебедева Л. Д.* Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003. 256 с.
17. *Лурия А. Р.* Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 320 с.
18. *Мамайчук И. И.* Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2006. 400 с.
19. *Мардер Л. Д.* Цветной мир. М.: Генезис, 2007. 143 с.
20. *Мартьянова Е. Д., Плакида Е. А.* Эмоционально-социальная адаптация детей с диагнозом ДЦП средствами изобразительного искусства [Электронный ресурс] // Педагогическое искусство. 2020. № 1. С. 39–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44121621> (дата обращения: 30.09.2021).
21. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт / Е. Глибина [и др.]. М.: Когито-Центр, 2012. 288 с.
22. Психология эмоций / под ред. В. К. Вилонаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: Издательство Московского университета, 1984. 288 с.
23. *Рычкова Л. С., Смирнова Т. А., Конева О. Б., Николин В. В.* Перспективные направления социальной реабилитации детей с церебральным параличом [Электронный ресурс] // Южно-Уральский медицинский журнал. 2018. № 1. С. 27–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35346713> (дата обращения: 30.09.2021).
24. *Ткачева Н. В., Кутаилов В. А., Хабарова Т. Ю.* Психокоррекция общения дошкольников, страдающих детским церебральным параличом, средствами арттерапии [Электронный ресурс] // Центральный научный вестник. 2016. Т. 1, № 2 (2). С. 16–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26342329> (дата обращения: 29.09.2021).
25. *Ткаченко Е. С., Голева О. П., Щербakov Д. В., Халикова А. Р.* Детский церебральный паралич: состояние изученности проблемы (обзор) [Электронный ресурс] // Мать и дитя в Кузбассе. 2019. № 2 (77). С. 4–9. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38567706> (дата обращения: 05.10.2021).
26. *Тугулева Г. В., Овсянникова Е. А., Ильина Г. В.* Реализация технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 417–430. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36996175> (дата обращения: 30.09.2021).
27. *Хухлаева О. В., Хухлаев О. Е., Первушина И. М.* Маленькие игры в большое счастье. Как сохранить психическое здоровье дошкольника. М.: Апрель Пресс: Эксмо-Пресс, 2001. 224 с.
28. *Чистякова М. И.* Психогимнастика. М.: Просвещение, 1995. 160 с.



29. *Шахбанова З. Ш.* Феномен эмоционально-волевой составляющей личности с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2017. Т. 11, № 3. С. 22–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32470346> (дата обращения: 30.09.2021).

30. *Шутицына Л. М., Мамайчук И. И.* Детский церебральный паралич. СПб.: Дидактика плюс, 2011. 298 с.

31. *Шохова О. В.* Педагогическая технология формирования эмоционального реагирования у дошкольников с множественными нарушениями развития [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 197 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44151674> (дата обращения: 30.09.2021).

References

1. *Ananyev B. G.* Personality, Subject of Activity, Individuality. Moscow: Direct-Media Publ., 2008, 384 p. (In Russian)

2. *Arkhipova E. F.* Inclusive Education of Children with Musculoskeletal Disorders [Electronic resource]. Modern Preschool Education, 2017, no. 1 (73), pp. 34–39. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28290100> (date of access: 30.09.2021). (In Russian)

3. *Bozhovich L. I.* Personality and Its Formation in Childhood. Saint-Petersburg: Peter Publ., 2009, 400 p. (In Russian)

4. *Bokova O. A., Cherepanova I. V.* Features of the Emotional-Volitional Sphere of Children with Disorders in the Development of the Musculoskeletal System [Electronic resource]. Pedagogical Education in Altai, 2020, no. 2, pp. 19–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44862083> (date of access: 30.09.2021). (In Russian)

5. *Vygotsky L. S.* Questions of Child Psychology. Saint-Petersburg: Soyuz Publ., 1997, 222 p. (In Russian)

6. *Gutova T. S., Pidshmorga Yu. V.* Specifics of Anxiety Manifestation in Preschool Children with Impaired Motor Function. Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Cognition, 2021, no. 4, pp. 42–46. DOI: <https://doi.org/10.37882/2500-3682.2021.04.09> (In Russian)

7. *Zaporozhets A. V.* The Development of Emotional Regulation of Actions in a Child // Zaporozhets A. V. Selected Psychological Works, vol. 1 / edited by V. V. Davydov, V. P. Zinchenko. Moscow: Pedagogika Publ., 1986, pp. 258–259. (In Russian)

8. *Izotova E. I., Nikiforova E. V.* The Emotional Sphere of the Child: Theory and Practice: Textbook for Students of Higher Educational Institutions. Moscow: Academy Publ., 2004, 288 p. (In Russian)

9. *Ilyin E. P.* Emotions and Feelings. Saint-Petersburg: Peter Publ., 2002, 524 p. (In Russian)

10. *Kozhemyakina O. A.* Professional Orientation of the Personality of Senior Schoolchildren with Disabilities [Electronic resource]. Human Development in the Modern World, 2017, no. 1, pp. 35–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32840726> (date of access: 30.09.2021). (In Russian)

11. *Kozhemyakina O. A., Yarysheva A. A.* Psychocorrection of Memory in Younger Schoolchildren with Disabilities as a Condition for Integration into Society [Electronic resource]. Modern Reality in a Socio-psychological Context: Collection of Scientific Materials (Novosibirsk, February 28 – March 01, 2018) / edited by O. A. Belobrykina, M. I. Koshenova. Novosibirsk: Publishing House of Novosibirsk State Pedagogical University, 2018, pp. 122–127. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35375129> (date of access: 30.09.2021). (In Russian)

12. *Kopytin A. I.* Art Therapy – new Horizons. Moscow: Kogito-Center Publ., 2006, 336 p. (In Russian)



13. *Kopytin A. I.* Systemic art Therapy. Saint-Petersburg: Peter Publ., 2008, 224 p. (In Russian)
14. *Kryukova S. V., Slobodyanik N. P.* I am Surprised, Angry, Afraid, Bragging and Rejoicing. Moscow: Genesis Publ., 2002, 208 p. (In Russian)
15. *Kryazheva N. L.* Development of the Emotional World of Children. Yaroslavl: Academy of Development Publ., 1996, 208 p. (In Russian)
16. *Lebedeva L. D.* The Practice of Art Therapy: Approaches, Diagnostics, System of Classes. Saint-Petersburg: Rech' Publ., 2003, 256 p. (In Russian)
17. *Luria A. R.* Lectures on general Psychology. Saint-Petersburg: Peter Publ., 2007, 320 p. (In Russian)
18. *Mamaichuk I. I.* Psychocorrection Technologies for Children with Developmental Problems. Saint-Petersburg: Rech' Publ., 2006, 400 p. (In Russian)
19. *Marder L. D.* Colored World. Moscow: Genesis Publ., 2007, 143 p. (In Russian)
20. *Martynova E. D., Plakida E. A.* Emotional and Social Adaptation of Children Diagnosed with Cerebral Palsy by Means of Fine Arts [Electronic resource]. Pedagogical Art, 2020, no. 1, pp. 39–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44121621> (date of access: 30.09.2021). (In Russian)
21. Methods of Art-therapeutic Care for Children and Adolescents: Domestic and Foreign Experience / E. Glibina [et al.]. Moscow: Kogito-Center Publ., 2012, 288 p. (In Russian)
22. Psychology of Emotions / edited by V. K. Vilyunas, Yu. B. Gippenreiter, Moscow: Publishing House of the Moscow University, 1984, 288 p. (In Russian)
23. *Rychkova L. S., Smirnova T. A., Koneva O. B., Nikolin V. V.* Promising Directions of Social Rehabilitation of Children with Cerebral Palsy [Electronic resource]. South Ural Medical Journal, 2018, no. 1, pp. 27–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35346713> (date of access: 30.09.2021). (In Russian)
24. *Tkacheva N. V., Kutashov V. A., Khabarova T. Yu.* Psychocorrection of Communication of Preschoolers Suffering from Cerebral Palsy by Means of Art therapy [Electronic resource]. Central Scientific Bulletin, 2016, vol. 1, no. 2 (2), pp. 16–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26342329> (date of access: 09.29.2021). (In Russian)
25. *Tkachenko E. S., Goleva O. P., Shcherbakov D. V., Khalikova A. R.* Cerebral Palsy: The State of Knowledge of the Problem (review) [Electronic resource]. Mother and Child in Kuzbass, 2019, no. 2 (77), pp. 4–9. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38567706> (date of access: 05.10.2021). (In Russian)
26. *Tuguleva G. V., Ovsyannikova E. A., Ilyina G. V.* Implementation of Technologies of Psychological and Pedagogical Support of Children with Disabilities in Preschool Education [Electronic resource]. Prospects of Science and Education, 2019, no 1 (37), pp. 417–430. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36996175> (date of access: 30.09.2021). (In Russian)
27. *Khukhlaeva O. V., Khukhlaev O. E., Pervushina I. M.* Small Games of Great Happiness. How to Preserve the Mental Health of a Preschooler. Moscow: April Press: Eksmo-Press Publ., 2001, 224 p. (In Russian)
28. *Chistyakova M. I.* Psycho-gymnastics. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1995. 160 p. (In Russian)
29. *Shakhbanova Z. Sh.* The Phenomenon of the Emotional-volitional Component of a Person with Disabilities [Electronic resource]. Izvestiya Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences, 2017, vol. 11, no. 3, pp. 22–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32470346> (date of access: 30.09.2021). (In Russian)
30. *Shipitsyna L. M., Mamaichuk I. I.* Cerebral Palsy. Saint-Petersburg: Didaktika plyus Publ., 2011, 298 p. (In Russian)
31. *Shokhova O. V.* Pedagogical Technology of Emotional Response Formation in Preschoolers with Multiple Developmental disorders: Diss. ... Cand. of Ped. Sciences. Moscow, 2017, 197 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44151674> (date of access: 30.09.2021). (In Russian)



Информация об авторах

А. С. Пупкова – учитель надомного обучения.

О. А. Кожемякина – кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии.

Information about the Authors

Anna S. Pupkova – Teacher of Home-based Education.

Olga A. Kozhemyakina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology.

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 26.10.2021

Одобрена после рецензирования: 15.11.2021

Принята к публикации: 01.12.2021

Received: 26.10.2021

Approved after peer review: 15.11.2021

Accepted for publication: 01.12.2021



Этническая идентичность современной молодежи как предиктор политического доверия

Федотова Вера Александровна¹

¹Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

¹Пермь, Россия, vera_goldyрева@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2189-9791>

Аннотация. Цель статьи заключается в изучении феномена политического доверия в аспекте этнической идентичности у российской молодежи. Исследование предполагало проведение диагностики молодого поколения россиян в возрасте от 18 до 34 лет. В выборку вошли 142 мужчины и 149 женщин (n = 391) из разных городов Российской Федерации: Перми, Екатеринбурга, Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода и сельской местности – Кишерти, Кунгура (Пермский край), Ильинского и Отрадненского (Московская область). В итоге выявлено, что уровень доверия к власти находится на достаточно низком уровне, что свидетельствует о склонности молодежи к социальному цинизму, нежели к политическому доверию. Этническая принадлежность современной молодежи также находится на достаточно низком уровне. Результаты регрессионного анализа продемонстрировали, что этническая идентичность оказывает влияние на общий уровень доверия к власти.

Ключевые слова: политическое доверие, политический цинизм, готовность к политическому поведению, этническая идентичность, этническое самосознание, российская молодежь.

Для цитирования: Федотова В. А. Этническая идентичность современной молодежи как предиктор политического доверия // СМАЛЬТА. 2021. № 4. С. 50–57.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта 21-011-32249 «Политическое доверие и готовность к политическому поведению у молодежи: роль ценностей и идентичности».

Research Article

Ethnic Identity of Modern Youth as a Predictor of Political Trust

Vera A. Fedotova¹

¹National Research University Higher School of Economics

¹Perm, Russia, vera_goldyрева@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2189-9791>

Abstract. The purpose of the presented research is to study the phenomenon of political trust in the aspect of ethnic identity among Russian youth. The study involved diagnostics of the young generation of Russians aged 18 to 34 years. The sample included 142 men and



149 women (n = 391) from different cities of the Russian Federation: Perm, Yekaterinburg, Moscow, St. Petersburg, Nizhny Novgorod and rural areas – Kherti, Kungur (Perm Territory), Ilyinsky and Otradnensky (Moscow region). The level of trust in the authorities is at a rather low level, which shows a tendency towards social cynicism rather than political trust. The ethnicity of today's youth is also at a fairly low level. The results of the regression analysis showed that ethnic identity influences the general level of trust in the authorities.

Keywords: political trust, political cynicism, readiness for political activity, ethnic identity, ethnic consciousness, Russian youth.

For Citation: Fedotova V. A. Ethnic Identity of Modern Youth as a Predictor of Political Trust. *SMALTA*, 2021, no. 4, pp. 50–57. (In Russ.)

Funding: The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of the scientific project 21-011-32249 “Political trust and readiness for political behavior among young people: the role of values and identity”.

Введение

Исследование взаимосвязи личностных установок молодежи с доверием к политической власти является чрезвычайно актуальным на сегодняшний день. Учеными неоднократно было обнаружено снижение общественного доверия к правительству и большинству политических учреждений в современных развитых странах. Потеря гражданами доверия к власти коснулась и России. Низкий уровень доверия может в итоге привести к опасным и деструктивным конфликтам. Отметим, что новая волна интереса к взглядам и политическим предпочтениям российской молодежи началась после всероссийских протестов 2017 г. и продолжается до настоящего времени, оставаясь при этом актуальной и мало исследованной темой. На сегодняшний день многие ученые и исследовательские центры, например Всероссийский центр изучения общественного мнения, Левада-Центр, Фонд общественного мнения и др., регулярно измеряют рейтинги уровня доверия/недоверия к политикам и различным структурам. Однако их исследования являются крайне поверхностными, ограничиваются формулировкой вопроса «Доверяете ли Вы...», которая не раскрывает суть феномена доверия и теряет при этом важные психологические аспекты.

Следует также отметить, что тенденции глобализации оказывают явное влияние на формирование этнической идентичности и этнического самосознания. Безусловно, этническая идентичность является динамичным образованием и может подвергаться трансформации. Молодежь – наиболее активная, мобильная и динамичная социальная группа, в то же время является наиболее уязвимой перед теми или иными тенденциями социальной жизни.

В представленном исследовании был проведен анализ политического доверия у российской молодежи, которое также рассматривалось в аспекте этнической идентичности.

Теоретические предпосылки

Термины «политическое доверие» и «политический цинизм» чаще используются при описании отношения к людям, занимающимся политической деятельностью, нежели к политическим институтам [2]. Ключевой вопрос, который возникает как в теоретических обсуждениях, так и в эмпирических исследованиях, – это соотношение между политическим цинизмом и политическим доверием. Сторонники



одной точки зрения полагают, что политический цинизм является противоположностью политического доверия. В современной науке эта идея получила широкое распространение. Например, в одном из самых известных показателей – индексе «доверия правительству», разработанном исследовательским центром Мичиганского университета, один полюс обозначается как политическое доверие, а другой – как политический цинизм [3]. Сторонники другой точки зрения проводят различие между политическим доверием/недоверием и политическим цинизмом и отсутствием цинизма. Они ссылаются на то, что в эмпирических исследованиях политическое доверие и политический цинизм образуют разные факторы [5]. Они считают, что политическое доверие – это когнитивный феномен, в основе которого лежит оценка эффективности существующей политической системы; он связан с приписыванием политикам позитивных качеств. Политический цинизм – это эмоционально нагруженный феномен, в основе которого лежит гнев и презрение к политической системе; он связан с приписыванием политикам негативных качеств [11; 12]. Чем меньше человек верит в искренность и доброту окружающих, тем более негативно его отношение к политикам. Люди, поддерживающие устройство общества, при котором одни социальные группы имеют более высокий статус, чем другие (ориентация на социальное доминирование) [10], обладают более высоким уровнем политического цинизма.

Методика

В эмпирическом исследовании были использованы следующие методики.

1. Шкала политического доверия О. Гулевич [2]. Она включает в себя шесть политических институтов: армию, судебную систему, политические партии, правительство, парламент и президента. Респонденту необходимо отметить, насколько они доверяют каждому институту по 5-балльной шкале: от 1 – «совсем не доверяю» до 5 – «полностью доверяю».

2. Методика Дж. Финни, измеряющая выраженность этнической идентичности [6; 7]. Опросник содержит 12 утверждений. Средний балл по всем вопросам является общим показателем выраженности этнической идентичности. Показатели субшкал вычисляются посредством нахождения среднего арифметического от полученной суммы баллов: по шкале выраженности когнитивного компонента этнической идентичности и по шкале выраженности аффективного компонента этнической идентичности.

Респонденты

В исследовании была проведена диагностика молодого поколения россиян, проживающих в разных регионах Российской Федерации, в возрасте от 18 до 34 лет. В качестве основы классификации поколений, был выбран подход социологов Е. Шамис и А. Антипова [1]. В выборку вошли 142 мужчин и 149 женщин ($n = 391$) из разных городов России: Перми, Екатеринбурга, Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода и сельской местности – Кишерти, Кунгура (Пермский край), Ильинского и Отраденского (Московская область).

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе исследования были проанализированы политическое доверие и готовность к политическому поведению у современной российской молодежи (см. табл. 1).



Политическое доверие и этническая идентичность у молодежи

Шкалы	Min	Max	M	SD
1	3	4	5	7
Уровень доверия к власти (Альфа Кронбаха – 0,877)	1,00	4,20	2,06	0,83
Доверие к армии	1,00	5,00	2,21	1,16
Доверие к судебной системе	1,00	5,00	2,38	1,04
Доверие к политической системе	1,00	4,00	1,93	0,90
Доверие к правительству	1,00	4,00	1,93	0,95
Доверие к президенту	1,00	4,00	1,84	1,02
Этническая идентичность	1,00	3,50	2,22	0,66

У представителей российской молодежи наблюдается достаточно низкий уровень доверия к власти. При этом среди молодежи самый низкий уровень доверия к правительству и президенту, а высокий – к судебной власти. Как было отмечено в более ранних исследованиях, политический цинизм связан с оценкой экономического состояния общества и обеспокоенностью граждан уровнем преступности. Кроме того, он связан с оценкой намерений и действий конкретных политиков, а также с исходом голосования на политических выборах. В целом негативное отношение к политикам может стать результатом негативной оценки состояния общества или негативного отношения к конкретным политическим деятелям [5]. Также политический цинизм связан с более низкой политической эффективностью. Чем циничнее люди относятся к политикам, тем меньше они верят в то, что «обычные» граждане могут повлиять на исход политических выборов [8; 9; 13] или процессы, которые происходят в стране в целом [4; 5]. В ходе нашего исследования было установлено, что у представителей российской молодежи можно отметить большую склонность к социальному цинизму, чем к политическому доверию.

Этническое самосознание молодежи подвержено трансформации в зависимости от социально-политических, экономических и культурных условий жизнедеятельности этноса. В ходе исследования установлено, что этническая принадлежность современной молодежи находится на достаточно низком уровне. Представители российской молодежи не испытывают гордость за свою этническую группу, не чувствуют принадлежность к ней и не стремятся поддерживать традиции своей этнической группы.

На следующем этапе исследования был проведен корреляционный анализ критерием Спирмена в программе SPSS. Была выявлена взаимосвязь между доверием к власти и этнической идентичностью (см. табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь между доверием к власти, готовностью к политическому поведению и этнической идентичностью: результаты корреляционного анализа

Шкалы	Общий уровень доверия к власти
Этническая идентичность	0,374**

Примечание: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.



Общий уровень доверия к власти связан с этнической идентичностью, другими словами, повышение уровня этнической идентичности приводит к росту уровня общего доверия к власти, а именно доверия к армии, судебной системе, правительству, политической системе и президенту.

На последнем этапе реализации исследования был проведен регрессионный анализ с целью установить влияние этнической идентичности на уровень доверия к власти (см. табл. 3).

Таблица 3

Влияние этнической идентичности на готовность к политическому поведению и доверие к власти: результаты регрессионного анализа

Зависимая переменная	Независимая переменная
	Доверие к власти
Этническая идентичность	0,298
R2	0,140
F	14,312***

Примечание: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

В результате анализа данных было установлено, что этническая идентичность оказывает влияние на общий уровень доверия к власти. Таким образом, российская молодежь с высоким уровнем этнической идентичности, проявляющейся в том, что респонденты чувствуют гордость за свою этническую группу, соблюдают традиции и ощущают привязанность к ней, склонны испытывать доверие к власти (к армии, правительству, политической системе, правительству и президенту). Представители российской молодежи с недостаточно развитой этнической идентичностью в меньшей степени испытывают доверие к власти.

Выводы

Молодежь – наиболее активная, мобильная и динамичная социальная группа, в то же время является наиболее уязвимой перед теми или иными тенденциями социальной жизни. В ходе реализации исследования было установлено, что у молодых респондентов достаточно низкий уровень доверия к власти, при этом самый низкий уровень доверия к правительству и президенту, а наиболее высокий – к судебной власти. Отмечено, что у представителей российской молодежи наблюдается склонность к социальному цинизму, нежели к политическому доверию. Также в ходе исследования было установлено, что этническая принадлежность современной молодежи находится на достаточно низком уровне. Представители российской молодежи не испытывают гордость за свою этническую группу, не чувствуют принадлежность к ней и не стремятся поддерживать традиции своей этнической группы. Результаты регрессионного анализа продемонстрировали, что этническая идентичность оказывает влияние на общий уровень доверия к власти. Результаты данного исследования могут послужить основой для разработки рекомендаций в области формирования политического доверия у российской молодежи.



Список источников

1. *Асташова Ю. В.* Теория поколений в маркетинге [Электронный ресурс] // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Экономика и Менеджмент. 2014. Т. 8, № 1. С. 108–114. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21397613> (дата обращения: 15.10.2021).
2. *Гулевич О. А., Сариева И. П.* Социальные верования, политическое доверие и готовность к политическому поведению: сравнение России и Украины // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11, № 2. С. 74–92. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2020110205>
3. *Dekker H., Meijerink F.* Political Cynicism: Conceptualization, operationalization, and explanation [Электронный ресурс] // Politics, Culture and Socialization. 2012. Vol. 3, Issue 1/2. Pp. 33–48. URL: https://www.researchgate.net/publication/233951066_Political_Cynicism_Conceptualization_Operationalization_and_Explanation (дата обращения: 20.10.2021).
4. *Heiss R., Matthes J.* Mobilizing for some. The Effects of Politicians' Participatory Facebook Posts on Young People's Political Efficacy // Journal of Media Psychology. 2016. Vol. 28, Issue 3. Pp. 123–135. DOI: <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000199>
5. *Pattyn S., Van Hiel A., Dhont K., Onraet E.* Stripping the Political Cynic: A psychological Exploration of the Concept of Political Cynicism // European Journal of Personality. 2012. Vol. 26. Pp. 566–579. DOI: <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000199>
6. *Phinney J. S.* The Multigroup Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use with Diverse Groups // Journal of Adolescent Research. 1992. Vol. 7, Issue 2. Pp. 156–176. DOI: <https://doi.org/10.1177/074355489272003>
7. *Phinney J. S., Ong A. D.* Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions // Journal of Counseling Psychology. 2007. Vol. 54, Issue 3. Pp. 271–281. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.271>
8. *Pinkleton B. E., Austin E. W.* Exploring Relationships Among Media Use Frequency, Perceived Media Importance, and Media Satisfaction in Political Disaffection and Efficacy // Mass Communication and Society. 2002. Vol. 5, Issue 2. Pp. 141–163. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0502_3
9. *Pinkleton B. E., Austin E. W.* Individual Motivations, Perceived Media Importance, and Political Disaffection // Political Communication. 2001. Vol. 18, Issue 3. Pp. 321–334. DOI: <https://doi.org/10.1080/10584600152400365>
10. *Sidanius J., Pratto F.* Social Dominance Theory // Handbook of Theories of Social Psychology. Vol. 2 / ed. P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins. Thousand Oaks, CA: Sage, 2012. Pp. 418–438. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446249222.n47>
11. *Van Assche J., Dhont K., Van Hiel A., Roets A.* Ethnic Diversity and Support for Populist Parties. The “Right” Road through Political Cynicism and Lack of Trust // Social Psychology. 2018. Vol. 49, Issue 3. Pp. 182–189. DOI: <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000340>
12. *Van Assche J., Van Hiel A., Dhont K., Roets A.* Broadening the Individual Differences Lens on Party Support and Voting Behavior: Cynicism and Prejudice as Relevant Attitudes Referring to Modern-day Political Alignments // European Journal of Social Psychology. 2019. Vol. 49, Issue 1. Pp. 190–199. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2377>
13. *Yamamoto M., Kushin M. J., Dalisay F.* Social Media and Political Disengagement among Young Adults: A Moderated Mediation Model of Cynicism, Efficacy, and Social Media Use on Apathy // Mass Communication and Society. 2017. Vol. 20, Issue 2. Pp. 149–168. DOI: <https://doi.org/10.1080/15205436.2016.1224352>



References

1. *Astashova Yu. V.* The theory of Generations in Marketing [Electronic resource]. Bulletin of the South Ural State University. Series: Economics and Management, 2014, vol. 8, issue 1, pp. 108–114. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21397613> (date of access: 15.10.2021). (In Russian)
2. *Gulevich O. A., Sariieva I. R.* Social Beliefs, Political Trust and Readiness to Participate in Political Actions: Comparison of Russia and Ukraine. Social Psychology and Society, 2020, vol. 11, issue 2, pp. 74–92. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2020110205> (In Russian)
3. *Dekker H., Meijerink F.* Political cynicism: Conceptualization, Operationalization, and Explanation [Electronic resource]. Politics, Culture and Socialization, 2012, vol. 3, issue 1/2, pp. 33–48. URL: https://www.researchgate.net/publication/233951066_Political_Cynicism_Conceptualization_Operationalization_and_Explanation (date of access: 20.10.2021).
4. *Heiss R., Matthes J.* Mobilizing for some. The Effects of Politicians' Participatory Facebook Posts on Young People's Political Efficacy. Journal of Media Psychology, 2016, vol. 28, issue 3, pp. 123–135. DOI: <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000199>
5. *Pattyn S., Van Hiel A., Dhont K., Onraet E.* Stripping the Political Cynic: A psychological Exploration of the Concept of Political Cynicism. European Journal of Personality, 2012, vol. 26, pp. 566–579. DOI: <https://doi.org/10.1002/per.858>
6. *Phinney J.* The Multigroup Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use with Diverse Groups. Journal of Adolescent Research, 1992, vol. 7, issue 2, pp. 156–176. DOI: <https://doi.org/10.1177/074355489272003>
7. *Phinney J. S., Ong A. D.* Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions. Journal of Counseling Psychology, 2007, vol. 54, issue 3, pp. 271–281. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.271>
8. *Pinkleton B. E., Austin E. W.* Exploring Relationships Among Media Use Frequency, Perceived Media Importance, and Media Satisfaction in Political Disaffection and Efficacy. Mass Communication and Society, 2002, vol. 5, issue 2, pp. 141–163. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0502_3
9. *Pinkleton B. E., Austin E. W.* Individual Motivations, Perceived Media Importance, and Political Disaffection. Political Communication, 2001, vol. 18, issue 3, pp. 321–334. DOI: <https://doi.org/10.1080/10584600152400365>
10. *Sidanius J., Pratto F.* Social Dominance Theory. Handbook of Theories of Social Psychology. Vol 2 / ed. P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins. Thousand Oaks, CA: Sage, 2012, pp. 418–438. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446249222.n47>
11. *Van Assche J., Dhont K., Van Hiel A., Roets A.* Ethnic Diversity and Support for Populist Parties. The “Right” Road through Political Cynicism and Lack of Trust. Social Psychology, 2018, vol. 49, issue 3, pp. 182–189. DOI: <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000340>
12. *Van Assche J., Van Hiel A., Dhont K., Roets A.* Broadening the Individual Differences Lens on Party Support and Voting Behavior: Cynicism and Prejudice as Relevant Attitudes Referring to Modern-day Political Alignments. European Journal of Social Psychology, 2019, vol. 49, issue 1, pp. 190–199. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2377>
13. *Yamamoto M., Kushin M. J., Dalisay F.* Social Media and Political Disengagement among Young Adults: A Moderated Mediation Model of Cynicism, Efficacy, and Social Media Use on Apathy. Mass Communication and Society, 2017, vol. 20, issue 2, pp. 149–168. DOI: <https://doi.org/10.1080/15205436.2016.1224352>



Информация об авторе

В. А. Федотова – магистр психологии, старший преподаватель департамента менеджмента.

Information about the Author

Vera A. Fedotova – Master of Psychology, Senior Lecturer of the Department of Management.

Поступила: 28.10.2021

Одобрена после рецензирования: 06.12.2021

Принята к публикации: 10.12.2021

Received: 28.10.2021

Approved after peer review: 06.12.2021

Accepted for publication: 10.12.2021



ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Смальта 2021, № 4

Smalta 2021, no. 4

Научная статья

УДК 159.9+355/359

Определение склонности к научной работе у курсантов военного института Росгвардии

Андропова Анастасия Геннадьевна¹, Андронов Артем Викторович²,
Биденко Роман Александрович³

^{1,2,3}*Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации*

¹*Новосибирск, Россия, nlistsina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2756-8360>*

²*Новосибирск, Россия, andronovav@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2730-8553>*

³*Новосибирск, Россия, bra.cho@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7634-2267>*

Аннотация. В статье описывается исследование, направленное на выявление профессиональных склонностей курсантов военных вузов. Особое внимание уделено склонности к научной работе курсантов военного института войск национальной гвардии Российской Федерации. Предложен комплекс мероприятий, направленных на повышение эффективности работы курсантов военного института Росгвардии в военно-научном обществе. Авторы приходят к выводу, что выявление профессиональных склонностей на начальном этапе обучения в военном институте способствует повышению эффективности научной работы курсантов.

Ключевые слова: профессиональные склонности, научно-исследовательская деятельность, курсанты военного института, профессиональная направленность, научная работа курсантов, Росгвардия, эффективность обучения.

Для цитирования: Андропова А. Г., Андронов А. В., Биденко Р. А. Определение склонности к научной работе у курсантов военного института Росгвардии // СМАЛЬТА. 2021. № 4. С. 58–66.



Determination of the Aptitude for Scientific Work Among Cadets of the Military Institute of the National Guard of the Russian Federation

Anastasia G. Andronova¹, Artem V. Andronov², Roman A. Bidenko³

^{1,2,3}*Novosibirsk military order of Zhukov institute named after general of the army I. K. Yakovlev of the national guard of the Russian Federation*

¹*Novosibirsk, Russia, nlisitsina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2756-8360>*

²*Novosibirsk, Russia, andronovav@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2730-8553>*

³*Novosibirsk, Russia, bra.cho@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7634-2267>*

Abstract. The article describes a study aimed at identifying the professional inclinations of cadets of military universities. Particular attention is paid to the propensity for scientific work of the cadets of the military institute of the troops of the National Guard of the Russian Federation. A set of measures is proposed to improve the efficiency of the work of cadets of the military institute of the troops of the National Guard of the Russian Federation in the military-scientific society. The authors come to the conclusion that the early identification of professional inclinations contributes to an increase in the effectiveness of the scientific work of cadets.

Keywords: professional inclinations, research activities, cadets of a military institute, professional orientation, scientific work of cadets, Russian National Guard, training efficiency.

For Citation: Andronova A. G., Andronov A. V., Bidenko R. A. Determination of the Aptitude for Scientific Work Among Cadets of the Military Institute of the National Guard of the Russian Federation. *SMALTA*, 2021, no. 4, pp. 58–66. (In Russ.).

Современная ситуация в мире, характер отношений между различными государствами, изменения общественно-государственных и политических ценностей, эпидемиологическая обстановка предъявляют повышенные требования к профессиональной подготовке личного состава силовых структур. Многовековая история Вооруженных сил Российского государства свидетельствует о том, что основой военной силы страны всегда являются командные кадры. Именно поэтому на современном этапе приоритетным является сохранение, укрепление и повышение профессионального уровня офицерского корпуса России.

Тенденции развития военного образования, его направленность на приобретение обучающимися компетенций, необходимых в дальнейшей деятельности офицера войск национальной гвардии Российской Федерации, включают в себя освоение навыков анализа и применения новых знаний. Задачей современного профессионального образования является не просто сформировать у будущего специалиста знания, умения и навыки, а развить способности к самообучению и самоорганизации, непрерывному самостоятельному расширению и углублению приобретенных знаний, что является ключевым для совершенствования профессиональных компетенций [12]. Формирование профессиональной компетентности у обучающихся высших учебных заведений предусматривает поиск новых подходов к научно-исследовательской деятельности, которая становится инструментом профессиональ-



ной коммуникации и способствует повышению мотивации к изучению будущей специальности [2].

Направленность работы на эффективную подготовку курсантов к научно-исследовательской деятельности отображена в Федеральных государственных образовательных стандартах, приказах директора Росгвардии и является базовой частью модели специалиста высшего профессионального образования [6; 8; 9; 14]. Научно-исследовательская деятельность в военной образовательной организации высшего образования Росгвардии является одним из основных видов деятельности и важной частью кадровой работы. Военное образование, направленное на создание условий для повышения обороноспособности государства и безопасности граждан, обеспечение законности и правопорядка, предусматривает формирование многогранно развитой интеллектуальной личности, обладающей высокой социальной и профессиональной культурой [14]. Приобретение курсантами военных институтов Росгвардии компетенций, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности как офицера, включает в себя освоение навыков анализа, применения новых знаний, развития способности к самообучению, перманентному самостоятельному расширению и углублению приобретенных знаний [7; 15].

В соответствии с перечисленными требованиями в Новосибирском военном ордена Жукова институте имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (далее НВИ войск национальной гвардии) с курсантами проводится активная работа по привлечению их к научной деятельности. Научная работа обучающихся организуется непосредственно на кафедрах, при которых создаются военно-научные кружки, объединяемые в рамках военного института в военно-научное общество, основной целью которого является создание условий для развития научного творчества курсантов и вовлечение их в научно-исследовательскую деятельность. При этом деятельность общества должна быть неразрывно связана с учебным процессом и отвечать современным тенденциям развития войск национальной гвардии Российской Федерации. Следует отметить, что в течение первого года обучения курсантам предоставляется возможность ознакомления с направлениями деятельности кафедр и определения своих интересов в научной работе. Таким образом, курсанты активно включаются в научную деятельность только на втором курсе.

Научно-исследовательским и редакционно-издательским отделами НВИ войск национальной гвардии совместно с кафедрами и лабораторией профессионального отбора с целью вовлечения обучающихся в научную работу с первого курса и оказания им помощи на первоначальном этапе в 2021 г. был организован комплекс мероприятий, направленный на выявление научных интересов курсантов первого года обучения и их информирования о направлениях научной деятельности военного института. Данный комплекс включил в себя:

- тестирование по методике Л. Йовайши «Определение профессиональных склонностей» в модификации Г. В. Резапкиной [11] с целью выявления склонностей к интеллектуальной работе;
- анкетирование с целью выявления уже имеющихся научных достижений;
- беседу в малых группах, на которых курсанты информировались о деятельности военно-научных кружков и секций, особенностях научной работы, участии в научно-представительских мероприятиях различного уровня и перспективах дальнейшего развития членов военно-научных кружков.



В своей работе Г. В. Резапкина отметила, что «тестирование, как любое взаимодействие, способно задать вектор личностного развития...», но «даже качественная психологическая диагностика – это, в лучшем случае, только констатация факта» [10]. В связи с этим выявление профессиональной склонности – только часть выполняемой работы, направленной на повышение эффективности научной деятельности, но она является необходимой для определения дальнейших направлений работы курсантов в военно-научном обществе.

Тестирование проводилось групповым методом на базе учебного центра НВИ войск национальной гвардии. На этапе тестирования, в котором приняли участие 182 курсанта (юноши в возрасте от 16 до 24 лет), лабораторией профессионального отбора была проведена батарея тестов (название и авторы методик не разглашаются), рекомендованная научно-исследовательским и редакционно-издательским отделом для проведения анализа социально-психологических проблем в Росгвардии. Данные диагностики когнитивных способностей представляли интерес для расширения информативности с целью выявления способностей к научной деятельности. Статистическая обработка данных проводилась в программе Excel. Поскольку развитие общих способностей – одна из задач высшего учебного заведения, основными факторами в решении которой являются интересы обучающихся, их мотивация, методика преподавания и организация учебного процесса [1], то при организации научной деятельности курсантов целесообразно опираться на их предпочтения и направленность, нежели на способности.

По результатам проведенного исследования определения профессиональных склонностей по методике Л. Йовайши наибольшее количество курсантов имеют склонность к работе с людьми (управление, обучение, воспитание, обслуживание) – 171 человек (рис. 1).

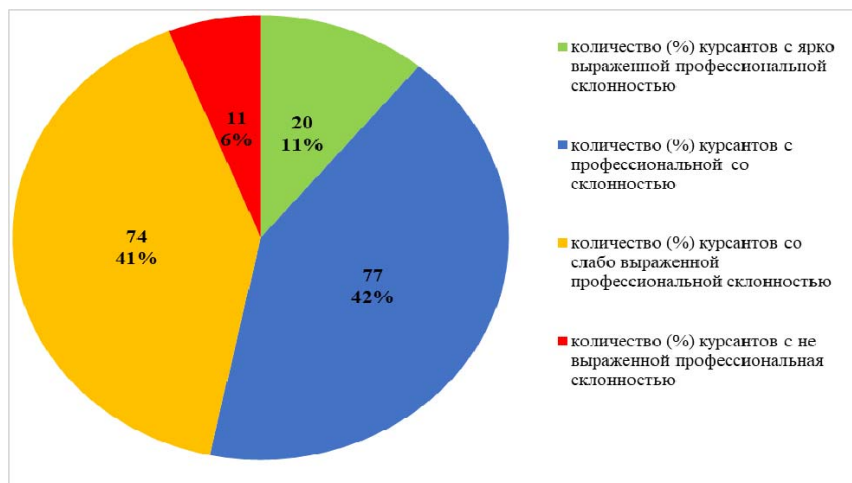


Рис. 1. Склонность к работе с людьми



Курсантов, выбирающих данную направленность, отличает коммуникабельность и развитый эмоциональный интеллект. Не вызывает сомнения, что для военнослужащих способность распознавать эмоции и намерения других людей, а также управлять своими эмоциями является необходимым качеством для выполнения служебно-боевых задач [1].

Также большинство опрошенных (90 %) показали склонность к экстремальным видам деятельности (путешественники, спортсмены, профессии, связанные с охранной и оперативно-розыскной деятельностью, службой в армии) (рис. 2). Данная склонность обуславливается возрастной и гендерной особенностью выборки [6].

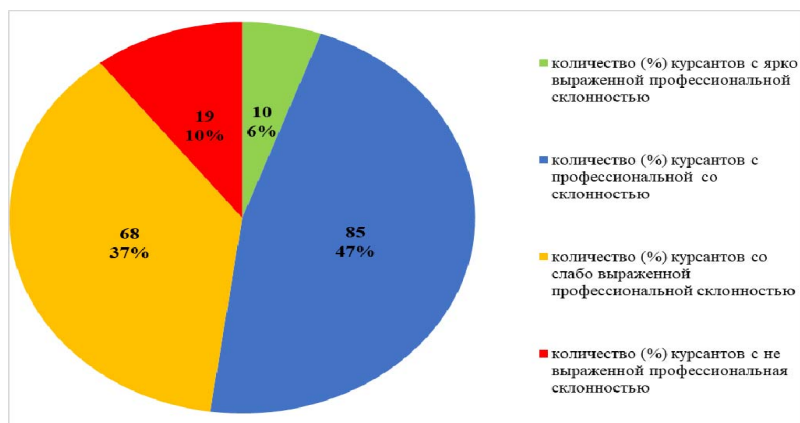


Рис. 2. Склонность к экстремальным видам деятельности

Представители данной группы предъявляют особые требования к волевым качествам, здоровью, физической подготовке.

Склонность к практической деятельности выявлена у 84 респондентов (рабочие специальности: производство, обработка, сборка, монтаж, ремонт, наладка, обслуживание электронного и механического оборудования, управление транспортом).

Склонность к исследовательской (интеллектуальной) работе (разработка новых идей и технологий) выявлена у 60 курсантов (рис. 3).

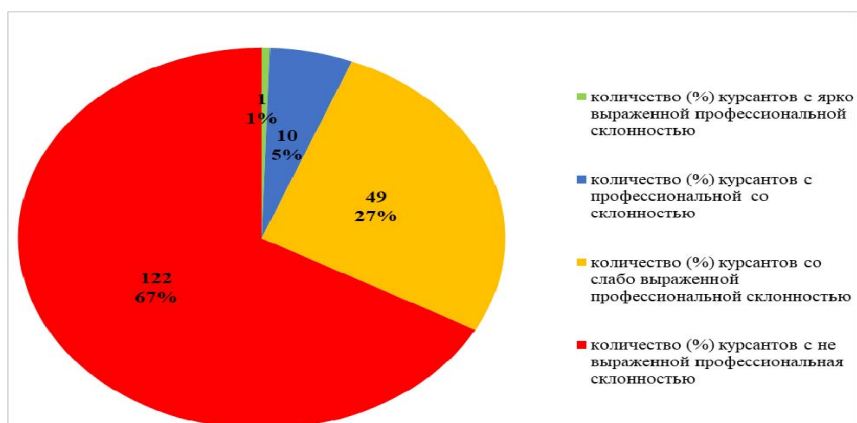


Рис. 3. Склонность к исследовательской (интеллектуальной) работе



Следует отметить, что респонденты данной категории представляют для научной работы наибольшую ценность, так как помимо специальных знаний они отличаются независимостью суждений, аналитическим складом ума, гибкостью мышления, рациональностью [3; 4; 5].

К планово-экономическому виду деятельности (экономика, делопроизводство, аналитика, работа со схематическим изображением объектов) склонны 52 человека. Людей этой категории характеризует собранность, аккуратность, исполнительность и ответственность. Эстетическая направленность деятельности (творческие профессии: музыканты, писатели, художники, актеры) выявлена у 22 человек. Таких людей отличает оригинальность и независимость [11].

Основываясь на результатах исследования, для участия в работе военно-научных кружков были рекомендованы 60 курсантов со склонностью к исследовательской работе. 31 курсант из них также имеет высокий показатель склонности к практической деятельности, поэтому они были направлены в военно-научные кружки и секции кафедр военно-профессиональных дисциплин, участники которых, помимо теоретической научной работы (написание статей, рефератов, подготовка докладов), занимаются практической научной работой (созданием макетов, схем, стендов, рационализаторской и изобретательской работой). Пятерых курсантов, склонных и к исследовательской работе, и к эстетическим (творческим) видам деятельности направили в военно-научные кружки кафедр гуманитарного цикла.

Следует отметить, что профессиональная успешность формируется в процессе учебной и научной деятельности. Основой профессионализма служат профессиональные склонности и мотивация [10]. Еще Б. М. Теплов отмечал, что предел развития способностей личности невозможно предсказать, развитие личности ограничивается только методами воспитания, обучения и продолжительностью жизни [13].

Итак, выявление на раннем этапе обучения склонностей к определенному виду профессиональной деятельности и дальнейшее их развитие способно значительно повысить эффективность научной работы обучающихся, что, как следствие, способствует более успешному усвоению профессиональных компетенций.

На данном этапе исследования невозможно оценить эффективность предложенного комплекса мероприятий, однако, основываясь на теоретическом анализе используемой методики, можно предположить, что проведенная работа повысит качество и уровень деятельности военно-научного общества курсантов военного института Росгвардии. Анализ результатов научной деятельности выбранных респондентов позволит сделать выводы о целесообразности дальнейшего использования предложенного комплекса мероприятий.

Таким образом, предложенные действия, направленные на проведение должностными лицами военного института Росгвардии комплекса мероприятий по выявлению склонностей к научной работе у курсантов первого курса и их дальнейшее привлечение к данной работе, открывают перспективы для совершенствования и повышения эффективности научной деятельности обучающихся и военно-научного общества в целом, что также может оказать влияние на качество выполнения курсантами задач научно-исследовательского характера.



Список источников

1. *Алямкина Е. А.* Взаимосвязь способностей, задатков и таланта и их развитие в образовательном процессе вуза // Психолог. 2015. № 2. С. 31–46. DOI: <https://doi.org/10.7256/2409-8701.2015.2.14510>
2. *Андреева И. Н.* Современные представления об эмоциональном интеллекте и его месте в структуре личности [Электронный ресурс] // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. 2017. № 2. С. 104–109. URL: <https://andreeva.by/sovremennye-predstavleniya-ob-emocionalnom-intellekte-i-ego-meste-v-strukture-lichnosti.html> (дата обращения: 12.10.2021).
3. *Батраченко Е. А., Бражник О. Ю., Дорохина Н. В., Павлова Л. Е.* Особенности организации исследовательской работы студентов в системе высшего образования [Электронный ресурс] // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17, № 5-2. С. 443–446. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26092405> (дата обращения: 17.10.2021).
4. *Бохан Т. Г., Алексеева Л. Ф., Шабаловская М. В., Морева С. А., Кузнецова Т. М.* Показатели психологической готовности к научно-исследовательской деятельности в профиле саморегуляции начинающих ученых [Электронный ресурс] // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2013. Т. 4, № 4. С. 316–320. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20926759> (дата обращения: 12.10.2021).
5. *Бохан Т. Г., Алексеева Л. Ф., Шабаловская М. В., Морева С. А.* Ресурсы и дефициты психологической готовности к научно-исследовательской деятельности в прогнозе ее успешности у начинающих исследователей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2014. Т. 6, № 2. С. 198–208. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21804494> (дата обращения: 12.10.2021).
6. *Коногорская С. А.* Мотивация занятий экстремальными видами спорта в юношеском возрасте // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, № 2 (35). С. 362–367. DOI: <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1002-0091>
7. *Монахов О. Н.* Деятельность военно-научного общества военного вуза как направление интеграции образовательной и научной деятельности [Электронный ресурс] // Стратегии развития современной науки: сборник научных статей. М.: Перо, 2019. С. 66–70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37370903> (дата обращения: 12.10.2021).
8. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон от 26 декабря 2012 г. № 273-ФЗ : принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г. : одобр. Советом Федерации 26 декабря 2012 г. : по состоянию на 2 июля 2021 г. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/> (дата обращения: 10.10.2021).
9. О войсках национальной гвардии Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон от 03 июля 2016 г. № 226-ФЗ : принят Гос. Думой 22 июня 2016 г. : одобр. Советом Федерации 29 июня 2016 г. : по состоянию на 1 июля 2021 г. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/71433920/> (дата обращения: 10.10.2021).
10. *Резапкина Г. В.* Акцентуация и выбор профессии [Электронный ресурс] // Известия АСОУ. 2013. № 1 (1). С. 71–79. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25009106> (дата обращения: 10.10.2021).
11. *Резапкина Г. В.* Отбор в профильные классы. М: Генезис, 2006. 124 с.
12. *Слепухина Г. В.* К вопросу о построении системы оценки компетенций выпускников вуза [Электронный ресурс] // Новые информационные технологии в образовании: материалы VI Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 12–15 марта 2013 г.). Екатеринбург: Изд-во Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2013. С. 380–383. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28838043> (дата обращения: 12.10.2021).
13. *Теплов Б. М.* Ум полководца. М.: Педагогика, 1990. 208 с.



14. Федеральный государственный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности [Электронный ресурс]: утв. Приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 31 августа 2020 г. № 1138 : с изм. и доп. от 26 ноября 2020 г. URL: <http://base.garant.ru/74636676/#friends> (дата обращения: 12.10.2021).

15. *Шевцов К. А., Орлов Р. В.* Военно-научное общество курсантов как одна из форм учебно-познавательной деятельности [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические аспекты совершенствования подготовки студентов вуза: материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 14 декабря 2019 г.): в 2 ч. Ч. 1. Новосибирск: Изд-во Новосибирского государственного аграрного университета, 2020. С. 242–245. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42914867> (дата обращения: 15.10.2021).

References

1. *Alyamkina E. A.* The Relationship of Abilities, Inclinations and Talent and their Development in the Educational Process of the University. *Psychologist*, 2015, no. 2, pp. 31–46. DOI: <https://doi.org/10.7256/2409-8701.2015.2.14510> (In Russian)

2. *Andreeva I. N.* Modern Ideas about Emotional Intelligence and its Place in the Structure of Personality [Electronic resource]. *Journal of the Belarusian State University. Philosophy. Psychology*, 2017, no. 2, pp. 104–109. URL: <https://andreeva.by/sovremennye-predstavleniya-ob-emocionalnom-intellekte-i-ego-meste-v-strukture-lichnosti.html> (date access: 12.10.2021). (In Russian)

3. *Batrachenko E. A., Brazhnik O. Yu., Dorokhina N. V., Pavlova L. E.* Features of the Organization of Research Work of Students in the System of Higher Education [Electronic resource]. *Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 2015, vol. 17, no. 5-2, pp. 443–446. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26092405> (date access: 17.10.2021). (In Russian)

4. *Bohan T. G., Alekseeva L. F., Shabalovskaya M. V., Moreva S. A., Kuznetsova T. M.* Indicators of Psychological Readiness for Research Activities in the Profile of Self-regulation of Novice Scientists [Electronic resource]. *News of higher Educational Institutions, Series: Humanities*, 2013, vol. 4, no. 4, pp. 316–320. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20926759> (date access: 12.10.2021). (In Russian)

5. *Bohan T. G., Alekseeva L. F., Shabalovskaya M. V., Moreva S. A.* Resources and Deficiencies of Psychological Readiness for Research Activities in Predicting its Success among Novice Researchers [Electronic resource]. *Psychological Science and Education* www.psyedu.ru, 2014, vol. 6, no. 2, pp. 198–208. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21804494> (date access: 12/10.2021). (In Russian)

6. *Konogorskaya S. A.* Motivation for Practicing Extreme Sports in Adolescence. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2021, vol. 10, no. 2 (35), pp. 362–367. DOI: <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1002-0091> (In Russian)

7. *Monakhov O. N.* The Activities of the Military Scientific Society of a Military University as a Direction of Integration of Educational and Scientific Activities [Electronic resource]. *Strategies for the Development of Modern Science: collection of scientific articles*. Moscow: Pero, 2019, pp. 66–70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37370903> (date access: 12.10.2021). (In Russian)

8. About Education in the Russian Federation: feder. law of December 26, 2012 no. 273-FL : adopted by the State Duma of December 21, 2012 : approved Federation Council on December 26, 2012 : as of 2 July 2021 [Electronic resource]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/> (date access: 10.10.2021). (In Russian)

9. On the *Troops* of the National Guard of the Russian Federation: feder. law of July 03, 2016 no. 226-FL : adopted by the State Duma June 22, 2016 : approved. Federation Council on June 29, 2016 : as of 1 July 2021 [Electronic resource]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/71433920/> (date access: 10.10.2021). (In Russian)



10. *Rezapkina G. V.* Accentuation and Choice of Profession [Electronic resource]. News of ASOU, 2013, no. 1 (1), pp. 71–79. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25009106> (date access: 10.10.2021). (In Russian)

11. *Rezapkina G. V.* Selection in Profile Classes. Moscow: Genesis Publ., 2006, 124 p. (In Russian)

12. *Slepukhina G. V.* To the Question of Building a System for Assessing the Competencies of University Graduates [Electronic resource]. New Information Technologies in Education: Materials of the VI International Scientific and Practical Conference (Yekaterinburg, March 12–15, 2013). Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publ., 2013, pp. 380–383. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28838043> (date access: 12.10.2021). (In Russian)

13. *Teplov B. M.* The Mind of a Commander. Moscow: Pedagogika Publ., 1990, 208 p. (In Russian)

14. Federal State Standard of Higher Education – Specialty in Specialty 40.05.01 Legal support of national security [Electronic resource]: approved by order of the Ministry of Science and Higher Education of the RF dated August 31, 2020 no. 1138, as amended. and add. from November 26, 2020. URL: <http://base.garant.ru/74636676/#friends> (date access: 12.10.2021). (In Russian)

15. *Shevtsov K. A., Orlov R. V.* Military Scientific Society of Cadets as one of the Forms of Educational and Cognitive Activity [Electronic resource]. Psychological and Pedagogical Aspects of Improving the Training of University Students: Materials of the Interuniversity Student Scientific and Practical Conference with International Participation. Novosibirsk: Novosibirsk State Agrarian University Publ., 2020, pp. 242–245. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42914867> (date access: 15.10.2021). (In Russian)

Информация об авторах

А. Г. Андропова – старший научный сотрудник.

А. В. Андронов – старший преподаватель кафедры математики и информатики.

Р. А. Биденко – младший научный сотрудник.

Information about the Authors

Anastasia G. Andronova – Senior Researcher.

Artem V. Andronov – Senior Lecturer of the Department of Mathematics and Informatic.

Roman A. Bidenko – Junior Researcher.

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 18.10.2021

Одобрена после рецензирования: 29.10.2021

Принята к публикации: 22.11.2021

Received: 18.10.2021

Approved after peer review: 29.10.2021

Accepted for publication: 22.11.2021



Научная статья

УДК 159.97+159.9.07

Практическое применение оборудования темной сенсорной комнаты в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности

Марилова Светлана Александровна¹, Сарсембаева Элла Юрьевна²

¹*Ясли-сад № 96 города Павлодара – Центр гармонического развития «Радуга»,*

²*Павлодарский педагогический университет*

¹*Павлодар, Республика Казахстан, svetamarilova0108@yandex.ru*

²*Павлодар, Республика Казахстан, elmasars@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития сенсорного восприятия у детей с нормой восприятия и детей с особыми образовательными потребностями. На примере деятельности учреждения «Ясли-сад № 96 города Павлодара – Центр гармонического развития „Радуга“» описывается методика проведения коррекционно-развивающей, профилактической, образовательной работы с детьми с особыми образовательными потребностями с использованием специально оборудованной полифункциональной интерактивной среды – темной сенсорной комнаты. Также описано специализированное оборудование для проведения коррекционных занятий и представлена программа занятий с детьми дошкольного возраста в условиях темной сенсорной комнаты.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, сенсорное развивающее пространство для детей с особыми образовательными потребностями, сенсорное развитие, оборудование для темной сенсорной комнаты, занятия в темной сенсорной комнате.

Для цитирования: Марилова С. А., Сарсембаева Э. Ю. Практическое применение оборудования темной сенсорной комнаты в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности // СМАЛЬГА. 2021. № 4. С. 67–83.



Practical Application of Dark Sensor Room Equipment in Working with Children with Special Educational Needs

Svetlana A. Marilova¹, Ella Yu. Sarsembaeva²

¹Nursery-garden number 96 of Pavlodar city – Center for harmonious development “Rainbow”, ²Pavlodar Pedagogical University

¹Pavlodar, Republic of Kazakhstan, svetamarilova0108@yandex.ru

²Pavlodar, Republic of Kazakhstan, elmasars@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of the development of sensory perception of children with normal perception and children with special educational needs. Using the example of the activities of the Nursery-garden number 96 of Pavlodar city – Center for harmonious development “Rainbow”, the methodology of correctional-developmental, preventive, educational work with children with special educational needs using a specially equipped multifunctional interactive environment – a dark sensory room is described. Specialized equipment for correctional classes is also described and a program of classes with preschool children in a dark sensory room is presented.

Keywords: children with special educational needs, sensory development space for children with special educational needs, sensory development, equipment for the dark sensory room, activities in the dark sensory room.

For Citation: Marilova S. A., Sarsembaeva E. Yu. Practical Application of Dark Sensor Room Equipment in Working with Children with Special Educational Needs. *SMALTA*, 2021, no. 4, pp. 67–83. (In Russ.).

С каждым годом в нашем обществе растет запрос на развитие ребенка с высоким уровнем физической и психической зрелости: дети должны владеть достаточно большим объемом представлений об окружающей его действительности, иметь обширный словарный запас и развитую моторику. Именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент развития личности, мироощущения и самосознания ребенка. Открывая для себя мир человеческих отношений, ребенок учится общению со взрослыми и сверстниками.

К сожалению, в настоящее время количество детей с особыми образовательными потребностями (ООП), поступающих в дошкольные образовательные учреждения (ДОУ), неуклонно растет. Детям с ООП трудно усваивать учебный материал, тяжело вступать в контакт со взрослыми и сверстниками, а также у них отмечается высокая степень эмоциональной неустойчивости. Эти дети нуждаются в создании особых условий воспитания и обучения, направленных на корректировку их физического и психического состояния.

Исследования многих ученых в области специальной педагогики, специальной психологии, нейропсихологии (например, работы К. С. Крановиц [4], В. В. Лебединского и О. С. Никольской [6] и др.) доказали необходимость развития сенсорного восприятия как основы гармоничного развития ребенка, его познавательной, эмоциональной сферы, формирование межличностных отношений в соответствии с этапами возрастного развития. Сенсорное восприятие – это базовая ступень в формировании личности ребенка, в процессе его социализации. От того, насколько ре-



бенок хорошо воспринимает информацию, насколько точно может выразить знания в своей речи, зависит его социализация в обществе.

По мнению Э. Дж. Айрес [10], у детей с ООП развитие сенсорной сферы отличается от нормы развития неравномерностью, отставанием от сроков возрастного развития. Тем самым нарушается формирование представлений о сенсорных эталонах и, как следствие, процесс социализации детей с ООП нарушается.

Одним из методов развития сенсорного восприятия детей с ООП в «Яслях-саду № 96» г. Павлодара является проведение коррекционной работы в темной сенсорной комнате.

Впервые значение сенсорного развития ребенка доказала М. Монтессори [7]. Основываясь на выводах и положениях сенсорного развития, Т. В. Селищева предложила термин «темная сенсорная комната» [3, с. 20]. Темная сенсорная комната – это пространственная среда, оборудованная стимуляторами, воздействующими на тактильные, аудиальные и визуальные системы ребенка. Специализированное оборудование создает прежде всего комфортную среду и оказывает положительное влияние на психику ребенка. Темная сенсорная комната является не только мощным инструментом развития, но и методом укрепления психоэмоционального здоровья дошкольников. Занятия в сенсорной комнате направлены на поэтапное включение в синхронизацию всех сенсорных систем через стимуляцию различных органов чувств.

При поступлении в ДОУ ребенок с ООП должен пройти комплексное обследование врачей, специалистов в области специальной педагогики. По решению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), по рекомендациям педагогов и психолога ДОУ предлагается проведение занятий в темной сенсорной комнате для данного ребенка. В темной сенсорной комнате рекомендовано проводить занятия для детей, имеющие следующие ООП:

- задержки психомоторного и речевого развития;
- расстройство аутистического спектра;
- явления нарушенного поведения (агрессивность, синдром дефицита внимания и гиперактивности, неусидчивость, импульсивность);
- адаптационные расстройства;
- неврозоподобные состояния;
- различные психологические проблемы, состояние психоэмоционального напряжения, стресс;
- нарушение эмоциональной сферы у детей (страхи, замкнутость, застенчивость).

Темная сенсорная комната имеет релаксирующий эффект: помогает снимать мышечное и психоэмоциональное напряжение, создает ощущение безопасности, положительный эмоциональный фон снижает тревожность и агрессивность, нервное перевозбуждение, связанное с адаптацией к новым условиям проведения занятий. В то же время происходит активизация функций центральной нервной системы в условиях обогащенной полифункциональной интерактивной среды.

С опорой на программу Т. В. Селищевой «Коррекционно-развивающие занятия с детьми 5–7 лет» [3] были разработаны и адаптированы с учетом личностных особенностей детей с ООП занятия в темной сенсорной комнате. Адаптация занятий проводилась с учетом специфики ООП и возрастных особенностей ребенка-дошкольника. В частности, в «Яслях-саду № 96» г. Павлодара есть опыт работы



с гиперактивными детьми и детьми, у которых было сочетание гиперактивности и задержки психического развития (ЗПР).

Гиперактивность – это повышенная возбудимость у ребенка, которая проявляется излишней речевой и физической активностью. Нередко она сопровождается нарушением внимания. Такое сочетание симптомов в медицине получило название «синдром дефицита внимания и гиперактивности» (СДВГ) [1; 2]. Как вторичный дефект у гиперактивных детей может проявляться ЗПР: частая отвлекаемость, преобладание игрового компонента деятельности, низкий уровень концентрации внимания, преобладание непроизвольного внимания, механическая память и, возможно, более медленное по сравнению со сверстниками развитие. Адаптация программы Т. В. Селищевой [3] заключалась в подборе упражнений, направленных на создание благоприятного психологического климата через введение элементов сказкотерапии. При проведении упражнений можно уменьшить его длительность в зависимости от психологического настроения ребенка.

Сенсорная интеграция как условие гармоничного развития ребенка с ООП – это базовый метод работы с диадой «мозг – поведение». «Разбалансированные дети» (термин для обозначения детей с ООП, предложенный К. С. Крановиц) – это дети, которые «не способны действовать нормально не потому, что они не хотят, а потому, что они не могут» [4, с. 44].

Сенсорная интеграция, используемая в темной комнате, как основа работы с ребенком с ООП – это концепция, разработанная доктором философии А. Ж. Аугес в 1970-х гг.; поэтому в настоящее время она известна как Сенсорная интеграция А. Ж. Аугес (ASI). А. Ж. Аугес руководствовалась принципом, согласно которому «межсенсорная интеграция является основополагающей для функционирования», в то время как «дисфункция сенсорной интеграции приводит к трудностям в развитии, обучении и эмоциональной регуляции» [10, с.4]. Поэтому детям с дефицитом сенсорной обработки может быть сложно регулировать свои реакции на повседневные ситуации, такие как одевание, игры, время приема пищи и социальные взаимодействия. А. Ж. Аугес (1972) описала сенсорную интеграцию как возможность центральной нервной системы преобразовывать информацию в действие. Ее теория была основана на идее, что поведение связано с неврологическими процессами и что сенсорная обработка на уровне ствола мозга позволяет высшим нервным центрам развиваться и специализироваться. Она предположила, что дезорганизованные нейронные процессы приводят к неорганизованному поведению, в то время как обогащение сенсорных сигналов, обрабатываемых на уровне ствола мозга через лимбическую систему, стимулирует мотивацию ребенка на решение двигательных задач. Как следствие, ребенок будет демонстрировать более высокий уровень готовности решать поведенческие задачи в повседневной жизни [10].

Е. Килрой [11], описывая сенсорную интеграцию, доказал, что нервная система интегрирует сенсорную информацию в действие. У всех детей с ООП затронуты следующие структуры – лимбическая, вестибулярная и проприоцептивная системы. Вестибулярная система отвечает за сенсорную информацию от движения тела в пространстве. Проприоцептивная система играет важную роль в обработке сенсорной информации, поступающей от суставов и мышц. При нарушении это может привести к таким проблемам, как неосознанные движения руками, чрезмерная активность. Е. Килрой предположил, что вестибулярная система отвечает за принятие решения о том, будем ли мы реагировать на стимул или нет, в то время как вести-



булярные ядра регистрируют визуальные стимулы и придают им значение. Чрезмерная или недостаточная реакция на тактильный или вестибулярный ввод может привести к двигательной неуверенности или страху перед движением, тактильной защите или к тому и другому.

Основные цели и задачи работы в сенсорной комнате с детьми с ООП:

- профилактика эмоциональных и психофизических нагрузок;
- облегчение состояния тревожности;
- преодоление страхов и агрессии;
- формирование мотивации к общению и развитие коммуникативных навыков;
- формирование восприятия цвета, звука, ритма;
- согласование движений собственного тела: развитие крупной и мелкой моторики;
- формирование адекватной самооценки;
- развитие памяти, речи, внимания, мышления, воображения.

Для осуществления поставленных задач в условиях работы в темной сенсорной комнате в «Яслях-саду № 96» г. Павлодара используются следующие методы, направленные на гармоничное развитие детей 5–6-летнего возраста [5]: игротерапия, сказкотерапия, песочная терапия, музыкотерапия со звуками природы, дыхательные упражнения, телесно-ориентированная терапия, а также специальное оборудование для развития всех психических процессов.

Ожидаемые результаты:

- повышение интереса к познавательной деятельности;
- повышение уровня эмоционального благополучия детей, их адаптация к взаимодействию с внешней средой и обучению;
- принятие себя, формирование самооценки;
- улучшение коммуникативных качеств личности;
- приобретение навыков конструктивного общения со взрослыми и сверстниками.

При проведении занятий необходимо, чтобы ребенок принимал в них активное участие [12], это является одним из самых важных условий достижения результатов занятия.

Содержание и периодичность коррекционно-развивающей работы

Занятия в темной сенсорной комнате проводятся в игровой форме 2 раза в неделю. Длительность занятия 15–25 мин. (время корректируется в зависимости от возраста ребенка, его психоэмоционального состояния).

При проведении занятий основным ориентиром должен быть метод наблюдения, сохранение свободы ребенка. Специалист должен наблюдать, интересны ли ребенку занятия, как долго он может удерживать интерес, внимание, должен замечать все, даже выражение лица ребенка. Если ребенок будет заниматься без интереса, через усилие, то это снизит его спонтанную активность [13]. Структура занятий включает максимальное количество игр и упражнений с учетом возраста детей, их актуальных и потенциальных психических возможностей. Последовательность предъявления игрового материала на занятии может варьироваться в зависимости от интереса ребенка, проблем в развитии детей с ООП, результатов наблюдений психолога.

Занятия в темной сенсорной комнате проводятся индивидуально, парно либо в малой группе (3–4 ребенка) и имеют следующую структуру: вводная часть (приветствие, разминка), основная часть (игры, упражнения, релаксация), завершающая часть (подведение итогов, прощание).



Эффективность занятий отслеживается общей диагностикой ребенка, наблюдением за его поведением в различных ситуациях, отслеживанием его усвоения обучения, через игровую деятельность.

Подбор и закупка специализированного оборудования для темной сенсорной комнаты осуществлялась после изучения опыта таких исследователей, как В. Л. Жевнерова, Л. Б. Баряева, Ю. С. Галлямова [8], А. И. Титарь [9] и др., которые описали опыт работы с детьми с различными ООП с использованием метода сенсорной интеграции как базового метода в процессе социализации ребенка [6; 8; 9]. В работах этих ученых представлен опыт многолетних теоретико-экспериментальных исследований, обосновывающих концепцию сенсорной интеграции: комплексной нейропсихологической диагностики и коррекции нарушений сенсорного, перцептивного, речевого и умственного развития детей.

Представим характеристику оборудования, используемого в темной сенсорной комнате.

Сухой душ (рис. 1) позволяет детям в игровой форме учиться воспринимать пространство и себя в нем. Сухой душ – это «шатер», изготовленный из разноцветных атласных лент, которые закреплены на расположенной на высоте платформе. Ленты имеют гладкую структуру, их приятно трогать, перебирать в руках, сквозь них можно проходить, касаясь лицом. Сухой душ способствует снятию нервно-психического и эмоционального напряжения. Например, ребенку можно предложить представить, что это волшебный дождь, который смывает все неприятные переживания: страхи, обиды, грустное настроение.

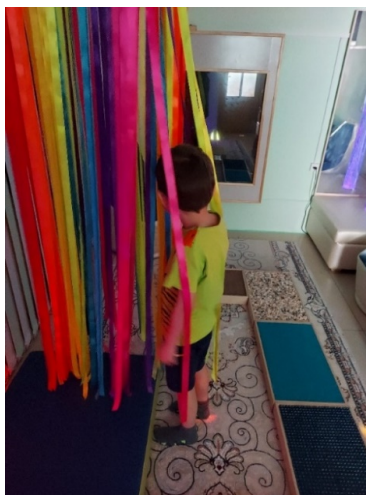


Рис. 1. Сухой душ

Воздушно-пузырьковая колонна (рис. 2) привлекает внимание детей движением разноцветных пузырьков внутри прозрачных колб, что создает волшебную атмосферу. В процессе работы с колонной у детей улучшается не только настроение, но и цветное восприятие, она способствует нивелированию отрицательных эмоций.





Рис. 2. Воздушно-пузырьковая колонна

Светозвуковая панель «Осенний лист» (рис. 3) – это модуль, который крепится на стене и осуществляет имитацию бесконечного движения за стеклом через разноцветные светодиоды. Дети могут сами либо с помощью педагога менять движение разноцветных листиков, могут прервать движение и уронить вниз. Два режима панели – тактильный и акустический – помогают управлять движением листиков по-разному: либо при помощи внешней выносной кнопки, либо при помощи различных звуков, которые издает ребенок (громкий/тихий голос, хлопки руками или топание ногами и т. д.).



Рис. 3. Светозвуковая панель «Осенний лист»

«Солнечный домик» из фиброоптического волокна (рис. 4) – это водопад светодиодных волокон, который может менять цвет. Волокна являются безопасными, поэтому их можно трогать руками, обматывать вокруг тела, опускать в воду. С помощью этого тренажера развиваются тактильные ощущения, крупная и мелкая мо-



торика, координация движения, а также тренажер используется для восстановления зрения. Развитие чувствительности способствует научению ребенка различать и классифицировать предметы по группам, создает основу для развития мышления.



Рис. 4. «Солнечный домик»

Объем сухого бассейна с шариками (рис. 5) может быть различным, но для ребенка 4–5 лет с ООП не рекомендуется устанавливать бассейн большого размера, так как это может вызвать у ребенка повышенную ситуативную тревожность. Игра в бассейне тренирует координацию, укрепляет мышцы, производит массажный эффект, помогает раскрепоститься, и, как следствие, у ребенка развиваются коммуникативные качества личности. Стимуляция развития речи и мышления происходит в работе микрогрупп, где дети учатся играть вместе. Шарика помогают развивать моторику и координацию движений. Их можно считать, сортировать по цветам, бросать в цель. Игры с шариками тренируют мышление, а красочная цветовая гамма развивает зрительное и цветовое восприятие.



Рис. 5. Сухой бассейн с шариками



Песочный стол с подсветкой (рис. 6). Песочная терапия позволяет развить фантазию ребенка, нормализовать психоэмоциональное состояние, активировать адаптационные функции в любом возрасте. Комплексное воздействие на психику человека обеспечивается благодаря тактильному раздражению очень чувствительных нервных окончаний ладоней, кистей рук. Возникает состояние медитации, снимается нервное напряжение. У детей с речевыми расстройствами имеются сложные нарушения эмоционально-волевой сферы, где выражается несоответствие эмоциональных реакций на конкретную ситуацию. Это осложняет контакт со сверстниками. Это порождает необходимость включения самых разнообразных методов в работу с детьми. Доказано, что песочная терапия позволяет развить способности общения, учит выражать и понимать себя, свои чувства.

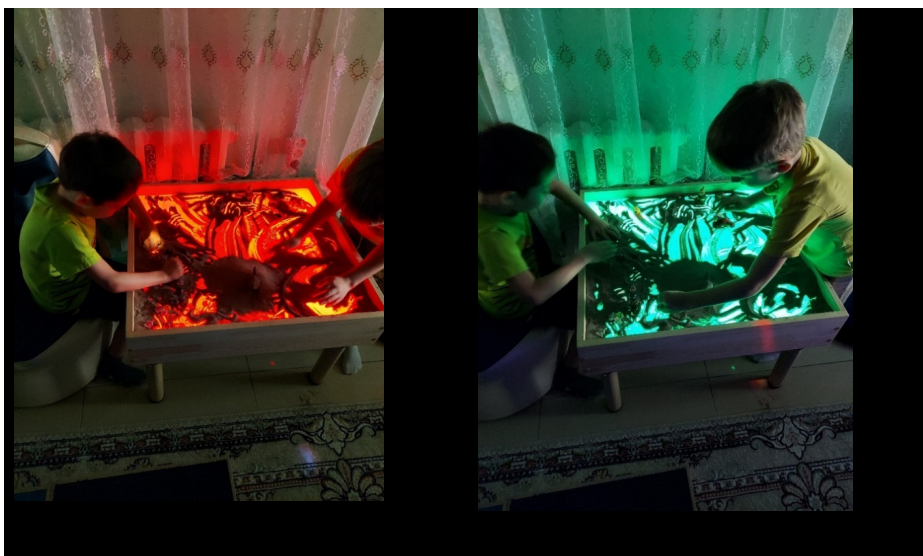


Рис. 6. Песочный стол с подсветкой

Зеркальный шар (рис. 7). Луч света, отражаясь от зеркального шара, подвешенного к потолку, превращается в бесконечное множество «зайчиков», которые плавно скользят по потолку, стенам и полу, меняя цвет. В сочетании со спокойной музыкой эти блики создают ощущение сказки, героями которой становятся дети. Прибор активно используется в процессе релаксационных упражнений, а также занятий по фантастическим сказочным сюжетам, что стимулирует зрительное восприятие, развивает воображение, концентрацию внимания.





Рис. 7. Зеркальный шар

Тактильные дорожки (рис. 8). Разнообразие тактильных ощущений делает хождение по сенсорной дорожке увлекательным и полезным для всех детей. Они полезны для тактильного восприятия, координации и профилактики плоскостопия. Для более полноценных ощущений рекомендуется ходить по дорожкам босиком или в тонких носочках. Чем младше ребенок, тем больше будет сопротивления, нежелания ходить по тактильным дорожкам, так как не всегда ощущения будут приятными. Поэтому для преодоления сопротивления детей используются сказочные, игровые сюжеты, приветствуется оказание помощи друг другу.



Рис. 8. Тактильные дорожки

Мяч BOSU (рис. 9) – это пластиковая платформа, на которой закреплен резиновый купол-полусфера, туго накаченный воздухом. Упражнения для развития равновесия на BOSU эффективны, они направлены на развитие межполушарных взаимодействий. Это увеличивает компенсаторные возможности мозга, способствует развитию познавательных процессов, сенсорного восприятия, пространственных и временных представлений, а также повышает производительность всех видов деятельности ребенка с ООП.





Рис. 9. Мяч BOSU

Балансировочная доска (рисунок 10) используется для развития вестибулярного аппарата, двигательной координации детей и для получения положительных эмоций. Эффект раскачивания формирует у ребенка механизмы саморегуляции, снимает напряжение во всей психоэмоциональной сфере. Использование балансира-качалки стимулирует мозговые функции, развивает вестибулярный аппарат, координацию движений, чувство равновесия, общие и когнитивные способности, повышает настроение и в целом укрепляет здоровье.



Рис. 10. Балансировочная доска

Представим примеры проведения занятий с детьми с ООП в условиях темной сенсорной комнаты.

Возраст детей: 4–6 лет. (Занятия подходят как для индивидуальной работы, так и для работы в парах или малых группах.)



Занятие 1. Знакомство с волшебной комнатой

Цель: познакомить детей с интерактивной средой темной сенсорной комнаты; сформировать заинтересованность к работе с оборудованием; установить доверие между психологом и детьми.

Материал и оборудование: игрушка – собачка; используемое оборудование сенсорной комнаты; диск со звуками природы.

Ход занятия

Ритуал приветствия

Детям предлагается соединить ладошки друг с другом и поздороваться. Затем поднимают руки вверх и здороваются с волшебной комнатой.

Основная часть

Психолог знакомит детей с хранителем волшебной комнаты. (Показывает детям игрушку – собачку, которую зовут Бони.)

– Бони будет для нас придумывать много интересных заданий, игр и упражнений, которые будут проходить в этой волшебной комнате.

В этой комнате есть много удивительных вещей. Здесь можно играть с цветными нитями (оптоволоконные волокна), зайти в «Солнечный домик», спрятаться в радуго (сухой душ), понаблюдать за жителями подводного царства (пузырьковая колонна), рисовать и придумывать сказки (песочный стол с подсветкой), ловить зайчиков (зеркальный шар), полежать на травке (напольный мат), посидеть на облаке (кресла-пуфики), походить по волшебным дорожкам (тактильные дорожки), окунуться в бассейн с шариками, поиграть с листиками (настенный модуль «Осенний лист»).

Постепенно, показывая детям оборудование, психолог предлагает детям его опробовать. Во время занятия звучит музыка, создающая расслабляющую атмосферу.

Прощание

Психолог предлагает детям сесть на пуфики, рассказать, что особенно им понравилось, что запомнилось. Дети благодарят Бони за гостеприимство. Прощаются.

Занятие 2. Живые пальчики

Цель:

- снятие эмоционального напряжения;
- развитие тактильной чувствительности, мелкой моторики;
- закрепление умения передавать свои чувства и ощущения в связной речи.

Материал и оборудование: пальчиковые куклы – животные; используемое оборудование сенсорной комнаты; диск со звуками природы.

Ход занятия

Ритуал приветствия

Здороваются пальчиками.

Введение в игровую ситуацию.

У кошки нашей есть десять котят,
Сейчас все котята по парам стоят:
Два толстых, два ловких,
Два длинных, два хитрых,
Два маленьких самых и самых красивых.



(Постукиваем соответствующими пальцами друг о друга; от большого к мизинцу).

Основная часть

Психолог предлагает детям познакомиться с друзьями Бони.

Показывает пальчиковые куклы и просит произнести названия животных. Далее раздает куклы детям и предлагает надеть их на свои пальчики: «Сейчас наши пальчики стали живыми, превратились в забавных зверюшек. И мы можем с ними поиграть». Дети выбирают, куда они отправятся путешествовать. Главное условие игры – участвуют все звери и предоставленные модули. В случае затруднения психолог координирует выбор детей.

Прощание

Прощаются с Бони и его друзьями, которые остаются в волшебной комнате, а дети возвращаются в свой мир. Делятся впечатлениями о том, что особенно запомнилось.

Занятие 3. Как прекрасен мир чудес

Цель: создание психологического комфорта, снижение нервно-психического напряжения, обогащение восприятия и воображения, активизация двигательной активности, формирование навыков саморегуляции.

Оборудование: напольный мат, зеркальный шар, сухой бассейн с шариками, печеночный стол.

Ход занятия

Ритуал приветствия

Дети здороваются руками, ногами, животами.

Основная часть

Упражнение «Бассейн».

В бассейне спрятано много предметов, их нужно найти. Психолог предлагает детям (лежа на спине) поочередно погрузить левую руку, затем правую руку; левую ногу, правую ногу. Затем перевернуться на живот и также поочередно погрузить части тела, но не погружать голову. Дети стараются нащупать спрятанные предметы.

Упражнение «Песочница».

Цель: развитие тактильных ощущений, зрительного восприятия, мелкой моторики, памяти, речи.

Психолог обращает внимание детей на песочницу: песок ровно лежит на поверхности. Затем он показывает детям свойства песка: сыплет из ладони, сквозь пальцы, разгребает, снова разравнивает. Он дает детям насладиться этой игрой. Через некоторое время психолог раскапывает одну картинку, которая находится на дне песочницы, обращает внимание детей на картинку и снова закапывает ее. Затем он показывает другую картинку и т. д. Разровняв весь песок, психолог просит детей найти ту или иную картинку.

При повторении упражнения психолог усложняет задачу: он просит детей найти две и более картинки одновременно, в определенной последовательности. (При этом учитываются возрастные и индивидуальные особенности ребенка.)

Прощание

Психолог включает зеркальный шар и показывает детям цветные «пятнышки», предлагая взять каждому в ладошку.



Занятие 4. Прогулка по волшебному лесу

Цель: создать условия для развития эмоционально-волевой сферы ребенка, снятие тревожности.

Материалы и оборудование: сенсорные тактильные дорожки; зеркальный шар; пузырьковая колонна; музыкальный центр и диски со звуками природы.

Ход занятия

Ритуал приветствия

Психолог: Здравствуйте, ребята. Сегодня я предлагаю вам отправиться на прогулку в волшебный лес.

Упражнение «Сенсорная тропинка».

Цель: стимуляция анализаторов подошв ног, развитие умения передавать свои ощущения в словесной форме.

Психолог предлагает детям пройти по сенсорным дорожкам, прежде чем они попадут в волшебный лес.

Упражнение «Солнечные зайчики».

Психолог: Посмотрите, как много солнечных зайчиков живет в нашем лесу.

Предлагает поймать, наступая ногами, ориентируясь на тот цвет, который называет психолог. Например, поймать красного зайчика, зеленого, синего и т. д.

Упражнение «Танец рыбок».

Психолог сообщает детям, что пока они играли с зайчиками, подошли к ручейку, где плавают рыбки. (Использование пузырьково-воздушной колонны.) Дети наблюдают за изменением цвета воды и движениями рыбок. Затем детям предлагают потанцевать под музыку и показать, как веселятся рыбки.

Игра «Массажный салон».

Цель: снятие психоэмоционального напряжения.

Дети катают мяч по своему телу. Главное – ощутить, почувствовать форму шара.

Прощание

Дети располагаются в креслах-пуфиках. Закрывают глаза и отдыхают под звучащую музыку. Затем прощаются.

Занятие 5. Радуга

Цель: активизация деятельности через дыхательные упражнения, ритмику, создание психологического комфорта, снижение нервно-психического напряжения, стимуляция зрительных и тактильных ощущений.

Ритуал приветствия

Дети приветствуют друг друга улыбкой.

Дыхательное упражнение.

Дети сидя делают ряд глубоких вдохов носом и громких выдохов ртом. Под прохлопывания. Вдох (3 хлопка), задержка дыхания; выдох (3 хлопка), задержка дыхания (3 хлопка).

Основная часть

Упражнение «Радужный душ».

Цель: стимуляция зрительных и тактильных ощущений, снижение нервно-психического и эмоционального напряжения.

Ребенку предлагается представить, что это волшебный дождь, который смывает все страхи, обиды, переживания.

Упражнение «Светлячки».



Цель: стимуляция зрительных и тактильных ощущений, снижение нервно-психического и эмоционального напряжения.

Психолог предлагает познакомиться со светлячками и поиграть с ними (используются фиброоптические волокна).

Упражнение «Солнечный домик».

Психолог предлагает детям по одному зайти в «солнечный домик» и громко похвалить себя. Дети трогают светящиеся нити, наблюдают, как меняется их цвет.

Упражнение «Собери цветные шарики».

Психолог обращает внимание на разбросанные цветные шарики, которые необходимо собрать в корзинки такого же цвета.

Релаксация

Психолог напоминает детям, что очень важно уметь отдыхать в течение дня. Показывает, как нужно лечь, чтобы расслабиться. Проверяет, расслаблены ли у детей части тела (руки, ноги). Включает спокойную музыку. Дети стараются лежать спокойно, слушают музыку. Пробуждение происходит под текст психолога.

Прощание

Дети делятся своими впечатлениями о занятии. Прощаются.

Таким образом, цель занятий в темной сенсорной комнате состоит в гармонизации личности ребенка через интеграцию сенсомоторной деятельности, создание благоприятного психологического климата. Организация обучения детей с ООП в сочетании с занятиями в темной сенсорной комнате положительно влияет на психическое и эмоциональное развитие детей. Для получения стойких результатов занятия проводятся систематически.

Темная сенсорная комната является необходимой инновационной моделью для реализации комплексного подхода в воспитании и развитии детей с ООП для оказания им всесторонней помощи. При отборе содержания для общеразвивающих, коррекционно-развивающих и психологических занятий с разными категориями детей учтены все структуры и степень выраженности нарушений развития и поведения, потребности детей.

При организации занятий в темной сенсорной комнате необходимым является изучение показаний, противопоказаний, ограничений использования оборудования в работе с детьми разных категорий (виды ООП, степень ООП), требований по охране безопасности жизнедеятельности и здоровья детей с ООП.

Используемые игровые приемы в работе с детьми с ООП способствуют решению различных психологических проблем в развитии сенсорно-перцептивной, психомоторной, коммуникативной сфер, коррекции неадекватных форм поведения, гармонизации и развитию эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов и развитию речи. Занятия активизируют ресурс каждого ребенка, создают возможность успешной интеграции в социуме.

Весь предложенный материал успешно реализуется в практике № 96 г. Павлодара. Применяя при работе игротерапию с использованием интерактивного оборудования, важно продолжать наблюдения за детьми, чтобы выявлять качественные изменения психоэмоционального и психосоматического состояния детей.



Список источников

1. Дети с проблемами в развитии / под ред. Л. Г. Григорьевой. М.: Академкнига, 2002. 415 с.
2. Дефектология: словарь-справочник / авт.-сост. С. С. Степанов; под ред. Б. П. Пузанова. М.: Творческий центр «Сфера», 2005. 208 с.
3. Коррекционно-развивающие занятия с детьми 5–7 лет. Полифункциональная интерактивная среда темной сенсорной комнаты. Сказкотерапия. Игротерапия / сост. Т. В. Селищева. Волгоград: Учитель, 2020. 192 с.
4. *Крановиц К. С.* Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации. СПб.: Редактор, 2012. 380 с.
5. *Кряжева Н. Л.* Мир детских эмоций. Дети 5–7 лет. Ярославль: Академия развития: Холдинг, 2001. 208 с.
6. *Лебединский В. В., Никольская О. С.* Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Просвещение, 1990. 217 с.
7. *Монтессори М.* Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет. М.: Центрполиграф, 2016. 45 с.
8. Темная сенсорная комната – мир здоровья: учебно-методическое пособие / под ред. В. Л. Жевнерова, Л. Б. Баряевой, Ю. С. Галлямовой. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. 394 с.
9. *Тутарь А. И.* Игровые развивающие занятия в сенсорной комнате: практическое пособие для ДОУ. М.: АРКТИ, 2008. 88 с.
10. *Ayres A. J.* Sensory Integration and the Child. Los Angeles, CA: WPS, 2005.
11. *Kilroy E., Aziz-Zadeh L., Cermak Sh.* Ayres Theories of Autism and Sensory Integration Revisited: What Contemporary Neuroscience Has to Say // Brain Sciences. 2019. Vol. 9, Issue 3. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci9030068>
12. *Schoen S. A., Lan S. J., Mailloux Z.* [etc.] A Systematic Review of Ayres Sensory Integration Intervention for Children with Autism // Autism Research. 2019. Vol. 12, Issue 1. Pp. 6–19. DOI: <https://doi.org/10.1002/aur.2046>
13. The Montessori Method [Электронный ресурс]. URL: <https://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/method.html> (дата обращения: 06.09.2021).

References

1. Children with Developmental Problems / Edited by L. G. Grigorieva. Moscow: Akademkniga Publ., 2002, 415 p. (In Russian)
2. Defectology: Dictionary-reference / Author-comp. S. S. Stepanov; Edited by B. P. Puzanov. Moscow: Tvorcheskij centr “Sfera” Publ., 2005, 208 p. (In Russian)
3. Correctional and Developmental Classes with Children 5–7 Years old. Multifunctional Interactive Environment of a Dark Sensory Room. Fairy tale Therapy. Igrotherapy / comp. T. V. Selishcheva. Volgograd: Uchitel’ Publ., 2020, 192 p. (In Russian)
4. *Kranovits K. S.* Unbalanced Child. How to Recognize and Cope with Violations of the Sensory Information Processing Process. Saint Petersburg: Redaktor Publ., 2012, 380 p. (In Russian)
5. *Kryazheva N. L.* The world of Children's Emotions. Children 5–7 Years old. Yaroslavl: Akademiya razvitiya Publ.: Holding Publ., 2001, 208 p. (In Russian)
6. *Lebedinsky V. V., Nikolskaya O. S.* Emotional Disorders in Childhood and their Correction. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1990, 217 p. (In Russian)
7. *Montessori M.* My method. Guide to the Upbringing of Children from 3 to 6 Years old. Moscow: Tsentrpoligraf Publ., 2016, 45 p. (In Russian)
8. Dark Sensory Room – The World of Health: an Educational and Methodological Manual / Edited by V. L. Zhevnerova, L. B. Baryaeva, Yu. S. Gallyamova. Saint Petersburg: Central Research Center of Prof. L. B. Baryaeva, 2011, 394 p. (In Russian)



9. *Titar A.* Game Developing Classes in the Sensory Room: A Practical guide for the DOW. Moscow: ARKTI Publ., 2008, 88 p. (In Russian)

10. *Ayres A. J.* Sensory Integration and the Child. Los Angeles, CA: WPS, 2005.

11. *Kilroy E., Aziz-Zadeh L., Cermak S.* Ayres Theories of Autism and Sensory Integration Revisited: What Contemporary Neuroscience Has to Say. *Brain Sciences*, 2019, Vol. 9, Issue 3. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci9030068>

12. *Schoen S. A., Lan S. J., Mailloux Z.*, [etc.] A systematic Review of Ayres Sensory Integration Intervention for Children with Autism. *Autism Research*, 2019, Vol. 12, Issue 1, pp. 6–19. DOI: <https://doi.org/10.1002/aur.2046>

13. The Montessori Method [Electronic resource]. URL: <https://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/method.html> (date of access: 06.09.2021).

Информация об авторах

С. А. Марилова – педагог-психолог.

Э. Ю. Сарсембаева – кандидат психологических наук, доцент высшей школы педагогики.

Information about the Authors

Svetlana A. Marilova – Educational Psychologist.

Ella Yu. Sarsembaeva – Doctor PhD in Psychology, Associate Professor of the Graduate School of Education.

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 13.09.2021

Одобрена после рецензирования: 25.11.2021

Принята к публикации: 07.12.2021

Received: 13.09.2021

Approved after peer review: 25.11.2021

Accepted for publication: 07.12.2021



Смальта 2021, № 4

Smalta 2021, no. 4

Обзорная статья

УДК 316.6+343.95

Специфика исследования ролевых конфликтов у лиц, осужденных без изоляции от общества к мерам наказания, не связанным с изоляцией от общества

Мазнева Марина Юрьевна¹

¹*Новосибирский государственный педагогический университет*

¹*Новосибирск, Россия, emelinaudacha77@yandex.ru*

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа современного состояния проблемы изучения ролевых конфликтов у лиц, осужденных к мерам наказания, не связанным с изоляцией от общества, отбывающих наказание в уголовно-исполнительных инспекциях Главного управления Федеральной службы исполнения наказания России. Рассматриваются перспективные направления работы пенитенциарных психологов по профилактике повторных преступлений лицами, имеющими конфликт с законом, в период их условного осуждения. Сделаны выводы о необходимости эмпирического исследования ролевых внутриличностных конфликтов условно осужденных в рамках изучения механизмов формирования ролевой социализации делинквентных личностей, исходя из их гетерогенных системных элементов: пола, возраста, характера совершенного преступления и ряда других параметров.

Ключевые слова: ролевая социализация личности, ролевой конфликт, условно осужденные, полоролевая идентичность, социальная роль.

Для цитирования: Мазнева М. Ю. Специфика исследования ролевых конфликтов у лиц, осужденных без изоляции от общества к мерам наказания, не связанным с изоляцией от общества // СМАЛЬТА. 2021. № 4. С. 84–96.



Peculiarity of the Study of Role Conflicts in Persons Convicted Without Isolation from Society

Marina Yu. Mazneva

*Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russia, emelinaudacha77@yandex.ru*

Abstract. The article presents the results of a theoretical analysis of the current state of the problem of studying role conflicts in persons, including those registered in the criminal executive inspections of the Main Department of the Federal Penitentiary Service. The article considers promising areas of work of penitentiary psychologists for the prevention of repeated crimes by persons who have a conflict with the law, during their stay on the register in the penitentiary inspections. Conclusions are drawn about the need for an empirical study of the role-based intrapersonal conflicts of persons convicted without isolation from society, as part of the consideration of the role-based socialization of delinquent personalities, based on their heterogeneous system elements: gender, age, the nature of the crime committed, and a number of other parameters.

Key words: role socialization of the individual, role conflict, convicts registered in the penitentiary inspections without isolation from society, gender-role identity, social role.

For Citation: Mazneva M. Yu. Peculiarity of the Study of Role Conflicts in Persons Convicted Without Isolation from Society. *SMALTA*, 2021, no. 4, pp. 84–96. (In Russ.).

Актуальность теоретического исследования механизмов возникновения и проявления ролевых внутриличностных конфликтов лиц, осужденных к мерам наказания, не связанным с изоляцией от общества, обусловлена значительным ростом числа повторных преступлений среди условно осужденных в отличие от осужденных лиц, реально отбывающих наказание в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы (далее УИС). Учитывая то обстоятельство, что в России наблюдается нестабильная социальная ситуация с преступностью и частота совершения повторных преступлений лицами, условно осужденными, находится на довольно высоком уровне, то становится понятным, почему на протяжении длительного периода специалисты, работающие в системе исполнения наказания в России, отмечают необходимость внедрения новых организационно-профилактических, воспитательных и психокоррекционных методов воздействия в отношении лиц, условно осужденных, с целью недопущения совершения ими новых актов преступного характера. Возрастает интерес в психологическом сообществе к таким социальным феноменам, как «ролевая социализация делинквентной личности» и «социальная роль лица, условно осужденного».

Одной из первостепенных задач в деятельности пенитенциарного психолога, осуществляющего психологическое сопровождение лиц, условно осужденных, также является проработка с осужденным клиентом деструктивных моделей поведения, которые были характерны до его осуждения и в процессе отбывания им условного наказания. Этот комплекс превентивных коррекционно-профилактических мер малоэффективен без знания четких критериев определения типов преступников, специфики осуществления того или иного вида наказания, не связанного с изоляцией от общества, в уголовно-исполнительных инспекциях России (далее УИИ);



мотивов совершения данными лицами поступков, которые российское уголовно-процессуальное законодательство расценивает как конфликт с законом, и ряда других немаловажных факторов.

Изучение этимологии преступного поведения лиц, условно осужденных, может создать основу для его предупреждения и преодоления [15]. Кроме этого, в профессиональной деятельности психологов отделений психологического обеспечения УИИ России необходимо отметить целесообразность выявления не только повышенной агрессивности, тревожности, высокого суицидального риска (этим и так занимаются специалисты психологической службы), но и определение у осужденного наличия внутриличностных ролевых конфликтов, игнорирование которых также способно спровоцировать у человека проявления противоправного поведения вплоть до совершения им повторного нарушения. А что еще более опасно, так это возникновение ситуации уголовно наказуемого деяния, другими словами, совершение повторного преступления.

Существует мнение, что выявление ролевых конфликтов у лиц, имеющих конфликт с законом, дает основание для проведения с ними дальнейших психокоррекционных мероприятий по формированию модели законопослушного поведения и подготовки осужденного к ресоциализации после снятия с учета в УИИ.

Прежде чем анализировать специфику развития внутриличностных ролевых конфликтов у условно осужденных, их зависимость от возрастных, гендерных и иных социально-психологических характеристик, необходимо рассмотреть проблему совершения повторных преступлений данной категорией лиц. Эта проблема, на наш взгляд, имеет не менее актуальное значение в рамках повышения качества проведения дальнейшей профилактической и коррекционной работы специалистами разных служб, в том числе и пенитенциарными психологами, осуществляющими профессиональную деятельность в отношении условно осужденных лиц.

Стремление России интегрироваться в международное сообщество, в том числе и через признание действия международных правовых документов на своей территории в разделах, касающихся вопросов исполнения наказания и условий жизнедеятельности осужденными, привело к тому, что в нашей стране увеличилось количество наказаний и иных уголовно-правовых мер, не связанных с изоляцией осужденного лица от общества. Это свидетельствует о качественном пересмотре всей уголовно-исполнительной политики Российской Федерации, в том числе связанной с ее гуманизацией.

Применение наказаний, не связанных с лишением свободы, в отношении лиц, совершивших преступления небольшой и средней тяжести, направлено на ослабление и разобщение преступного сообщества в пенитенциарных учреждениях, на предотвращение вовлечения большого количества людей в криминогенную среду с так называемым высоким показателем криминальной зараженности. Попав в эту среду, человек, впервые совершивший преступление, будет вынужден ассимилироваться в преступном социуме, определиться со своим криминальным статусом. Процесс его так называемого возвращения к истокам духовности и нравственности на свободе в качестве законопослушного гражданина после отбывания наказания окажется длительным, а в ряде случаев – и малоэффективным.

Одной из мер, не связанных с лишением свободы, является условное осуждение, которое сегодня в России применяется практически к каждому второму осужденному. По мнению В. А. Уткина [15], в статистике судимости условное осуждение



на протяжении ряда лет преобладает среди альтернативных мер, составляя свыше половины всех мер, не связанных с лишением свободы.

На наш взгляд, лица, осужденные к условному наказанию, представляют для исследователей более значительный научно-познавательный интерес, чем те осужденные, к которым в качестве меры наказания вменили исправительные и обязательные работы, запрет на занятие какой-либо определенной деятельностью. Это связано с тем, что психологическое сопровождение данной категории лиц может осуществляться регулярно в отличие от реализации психологической помощи среди других перечисленных групп осужденных.

В связи с этим именно эту категорию лиц с преступными детерминантами поведения мы будем рассматривать в нашем исследовании ролевой социализации личности преступника через изучение специфики формирования внутрилличностных ролевых конфликтов у лиц, имеющих конфликт с законом. Понятию «ролевой конфликт», по нашему мнению, предшествуют такие понятия, как «ролевая социализация личности», «ролевое поведение», «социальная роль», изучение которых поможет начинающему психологу-исследователю глубже понять и раскрыть природу ролевых конфликтов.

В отечественной и зарубежной психологической науке многие исследователи в разное время занимались изучением проблематики ролевой социализации личности, в частности вопросами «ролевого поведения» и «ролевых конфликтов». Среди них наиболее известны имена отечественных и зарубежных психологов и социологов: Дж. Г. Мида, Р. Мертона, Р. Линтона, Т. Шибутани, И. Гофмана, И. С. Кона, Г. М. Андреевой, А. Л. Свенцицкого, Ю. М. Перевозкиной, Е. С. Кузьмина и др. Если исследований ролевого поведения в практике и теории научного знания много, то работ, посвященных изучению ролевых конфликтов, особенно ролевых конфликтов делинквентных личностей, недостаточно для того, чтобы иметь полное представление о природе ролевых конфликтов. Все они имеют ситуативный, несистемный характер, и, по мнению Н. В. Гришиной [4], затрагивают все сферы жизнедеятельности личности.

Как утверждает Ю. М. Перевозкина, «сложность конструкта ролевой социализации определяется объединением различных систем, таких как общество, культура, личность и пр.» [11, с. 5]. В свою очередь, данные системы отличаются многообразием уровней и вариантов взаимодействия между собой. Несмотря на уже значительное количество научных трудов, посвященных исследованиям ролевой социализации личности, в настоящий момент в психологической науке остается практически не изученной тема, касающаяся структуры ролевой социализации делинквентной личности, того набора социальных ролей, которые «проигрывает» человек, совершивший преступление и отбывающий наказание, в том числе и условное, не связанное с изоляцией его от общества. Также малоизученным остается вопрос влияния ценностей криминальной субкультуры на качество исполнения ряда социальных ролей, которые индивид осваивает, отбывая наказание, и степень эффективности дальнейшей ресоциализации от правильного или неправильного «прочтения» той или иной роли.

Решение данной проблемы Ю. М. Перевозкина видит «в обращении к системному подходу, позволяющему раскрыть многомерность исследуемой действительности и вместе с тем направленному на установление целостности и единства изучаемого явления» [11, с. 6]. В своей монографии, посвященной изучению субстанциональ-



но-темпоральной системности ролевой социализации личности, исследователь пишет о том, что при наличии большого количества теоретических и эмпирических исследований ролевой социализации личности отсутствует единство взглядов на обозначенный феномен. В связи с этим, по мнению автора, возникает потребность в разработке концептуальных подходов к изучению ролевой социализации. Помимо этого, необходимо выделить способы и механизмы изучения интеграции личности в стремительно изменяющуюся социокультурную среду [11].

Продолжая обзор тех сложностей, с которыми сталкиваются современные психологи-исследователи при изучении сущности ролевой социализации личности, необходимо сказать о том, что существует сравнительно небольшое количество психодиагностического инструментария для выявления наличия внутренних ролевых конфликтов. В связи с этим отметим недостаточное эмпирическое обоснование природы внутриличностных ролевых конфликтов и их типологии.

Многие исследователи нечетко разграничивают понятия «роль» и «статус». Такое понимание было у Р. Линтона [16], который впервые дал научное определение роли. В исследованиях Г. М. Андреевой и ряда других ученых «роль является динамическим аспектом статуса, тем, что индивид должен сделать для того, чтобы оправдать занимаемый им статус» [1, с. 195]. Ю. П. Кошелева, сравнивая понятия «роль» и «статус», говорит о том, что «роль оживляет статус, делает его выполнимым. Она его утверждает и подтверждает» [8, с. 4]. По И. Гофману, «социальная роль – это свод прав и обязанностей, сопряженных с определенным статусом» [5, с. 48]. Как утверждает Д. Маейрс, «ролью называется то, что оговаривается целым набором норм» [9, с. 209]. С этим утверждением можно соотнести представление роли у И. С. Кона, который считает роль нормативно одобряемым образцом поведения, тот образец, который ожидают от каждого, занимающего данную позицию [7].

Таким образом, это приводит нас как исследователей ролевой социализации делинквентной личности к пониманию того, что правильность проигрывания той или иной роли зависит не только от социально-психологических и индивидуальных качеств самого обладателя данной роли, но и от требований к ее содержанию со стороны общества и ее нормативно-содержательного ядра. В противном случае о конструктивном проигрывании данной социальной роли не может быть и речи.

Применимо к теме нашего исследования необходимо указать на то, что мы имеем дело с социальной ролью лица, осужденного без изоляции от общества, к исполнению которой предъявляется также определенный набор требований, иными словами, данная социальная роль имеет определенные права и обязанности.

Продолжая разговор о содержании такого понятия, как «социальная роль», следует отметить ее общественную оценку – общество может либо одобрять, либо не одобрять некоторые социальные роли (например, не одобряется такая социальная роль, как «преступник») [2]. По утверждению Ю. П. Кошелевой [8], оценка социальной роли отличается у различных групп и зависит от их социального опыта. Таким образом, любую социальную роль можно отнести к определенной социальной группе и увидеть ее положительную или негативную оболочку.

Любой человек в процессе своей социализации обладает определенным статусно-ролевым набором. При вступлении в очередную социальную роль индивид знакомится с теми требованиями и правилами, которые необходимы для эффективного выполнения новой роли. Отметим, что роли не требуют особой тщательности при



их выполнении. Г. М. Андреева считает, что любая социальная роль индивида всегда оставляет некий «диапазон возможностей» для своего исполнителя, что можно условно обозначить «своеобразным стилем исполнения роли» [2]. Поведение отдельно взятого человека будет зависеть от того, насколько хорошо данный индивид усвоит требования какой-либо актуальной для него социальной роли и насколько модель его поведения будет соответствовать ожиданиям социума.

Для пенитенциарных психологов, осуществляющих профессиональную деятельность в отделениях психологического обеспечения УИИ, важно то обстоятельство, насколько человек, осужденный за какое-либо преступление к мерам наказания, не связанным с изоляцией от общества, при постановке на учет в УИИ уяснит те требования и правила, которые ему предъявляет уголовно-исполнительное законодательство. Иными словами, насколько эффективно, правильно и четко он интерпретирует роль «осужденного». Данный индивид может ошибаться при выполнении своей предписанной роли, вести себя в разрез ожиданиям сотрудников УИИ, членам своей семьи, коллегам по работе. И если исполнение роли «условно осужденного» не будет отвечать требованиям законодательства, ожиданиям общества, то в этом случае возможно развитие у данного осужденного внутриличностного ролевого конфликта.

Полагаем, что механизм проявления и развития ролевых конфликтов у осужденных требует пристального внимания со стороны психологов УИС, в частности подразделений УИИ, чтобы при своевременном выявлении данного «ролевого явления» проработать и устранить его при помощи психокоррекционных методов оказания психологической помощи. Своевременная работа специалиста-психолога будет направлена на минимизацию негативных последствий развития внутриличностного конфликта для осужденного в период его условного осуждения. Из практического опыта работы психологов УИС можно отметить тот факт, что ситуация «неправильного прочтения» своей социальной роли «условно осужденного», ошибочное понимание своих обязанностей, связанных с отбыванием наказания, назначенным судом, неправильная расстановка жизненных приоритетов в период наказания может привести осужденного к нарушению порядка отбывания наказания или к совершению повторного преступления.

В связи с вышеизложенным становится понятным актуальность и практическая значимость предстоящего исследования внутриличностных ролевых конфликтов различного спектра и определение их видовой специфики у лиц, условно осужденных. Предварительно отметим, что будучи осужденными, данные лица продолжают выполнять весь ролевой набор, который характерен для любого обычного человека, не имеющего конфликта с законом. Это значит, что лица, условно осужденные, занимают определенные должности в своих организациях, имеют рабочие места, получают заработную плату в процессе осуществления профессиональной и трудовой деятельности, проживают со своими семьями. Одним словом, полученное ими наказание не препятствует их эффективному функционированию в гражданском обществе в качестве законопослушных граждан. Исключение же составляют отдельные личности, у которых так называемое проигрывание социальной роли «условно осужденного лица» осуществляется с искаженным пониманием самой сущности данной ролевой модели.



В процессе реализации индивидуальной консультативной и психокоррекционной работы с осужденным, которому по решению суда возложена обязанность «пройти консультацию психолога» по причине имеющихся у данного лица нарушений порядка отбывания условного наказания, психолог выявляет наличие у данной категории лиц своеобразной нечеткости, размытости представления о требованиях, предъявляемых к роли «лица, осужденного без изоляции от общества». Соответственно, если данная социальная роль не была полностью усвоена индивидом, и он имеет размытые, нечеткие представления о ролевом поведении, которое от него ожидают, в том числе и сотрудники УИИ (или же осужденный просто не желает соответствовать требованиям данной социальной роли), то данные факторы могут спровоцировать некий «механизм запуска» для возникновения и функционирования у осужденного внутриличностного ролевого конфликта. Дальнейшая психокоррекционная работа с условно осужденным будет организована с учетом специфики ролевого конфликта, его вида.

Интересно, на наш взгляд, исследование Ю. П. Кошелевой [8], которая высказывает предположения о том, что человек способен следовать различным ролевым моделям, когда требования ролей четко определены, соотносятся с его личным выбором и сильны для него. Если требования различных ролей начинают конфликтовать, то у индивида возможно развитие ролевого конфликта в том или ином виде. В случае же совмещения ролей и при невыполнении условий, названных выше, у человека отмечается межролевой конфликт.

В нашей служебной практике в качестве психолога отделения психологического обеспечения УИИ мы наблюдаем проявления тех или иных форм ролевого поведения у условно осужденных, которое очень часто носит противоречивый характер. Это связано с тем, что «вчерашний правонарушитель» не всегда справляется с теми нормативными требованиями, которые ему предъявляет социальная роль «условно осужденного». Данный индивид не до конца понимает эту социальную роль, или же повышенная скрупулезность и щепетильность проигрывания других социальных ролей, таких как «служащий, работник, родитель», доминирует в его жизнедеятельности и, соответственно, человек не может качественно «исполнять» роль осужденного, что ведет к нарушениям и даже к возможной замене наказания, не связанного с изоляцией от общества, на реальный срок лишения свободы. Такая социальная позиция условно осужденного не может выступать образцом для подражания для других лиц, осужденных к мерам наказания, не связанным с изоляцией от общества, так как основная задача каждого условно осужденного – без нарушений отбыть свой срок наказания, усвоить весь нормативно-правовой спектр социальных требований, предъявляемых социумом законопослушным гражданам. В связи с этим каждый условно осужденный несет личную и юридическую ответственность за качественное исполнение данной социальной роли.

Анализ состояния проблемы исследования ролевых конфликтов в контексте изучения ролевой социализации личности позволяет сделать вывод о достаточной изученности и разработанности данной темы. При этом остается актуальным вопрос о проведении комплексного практического изучения специфики ролевых конфликтов делинквентных личностей, в том числе и лиц, условно осужденных, с целью расширения и конкретизации знаний о факторах, переводящих объективную ситуацию конфликта в субъективно переживаемую, и методах профилактики и предупреждения «социально-ролевой внутриличностной дестабилизации».



В исследованиях показано, что ролевые конфликты имеют различные особенности проявления с учетом их принадлежности к какой-либо профессиональной группе, в зависимости от возраста, пола и других характеристик. Например, основываясь на исследовании ролевых конфликтов у женщин-педагогов, проведенном Л. М. Митиной с соавторами [10], можно отметить тот факт, что в ролевой структуре обычных педагогов, не являющихся руководителями в образовательной сфере, доминирующим видом внутриличностного конфликта является личностно-ролевой конфликт между такими сферами, как «внутреннее «Я» женщины и требованиями к роли педагога. У женщин-руководителей в системе образования превалирует развитие внутриволевого конфликта, для которого характерно разное прочтение руководящей роли самой женщиной и ее значимого окружения.

Изучение ролевых конфликтов в образовательной сфере, особенно среди женщин-педагогов, показало, что их неумелое, несвоевременное разрешение может привести к снижению эффективности и в производственной, и в социальной деятельности управленцев разного уровня, а также к появлению невротической симптоматики у руководящих работников образовательного звена. Тем самым становятся актуальными вопросы профилактики и коррекции ролевого напряжения и конфликтов женщин-педагогов [10].

В семейных отношениях тоже часто возникают ролевые конфликты. В публикации С. А. Седракяна [14] описаны исследования американских психологов, в которых отмечается, что между семейными и профессиональными социальными ролями существует конкуренция, поскольку в профессиональной области люди достигают мастерства и прогресса в то же самое время, когда в семье рождаются дети, и забота о них, об их воспитании составляет суть роли родителя. Активно работать и эффективно выполнять роль отца может далеко не каждый американец согласно проведенному исследованию в США. Поэтому между двумя вышеперечисленными социальными ролями возможно развитие некоего конкурентного противостояния. У американских работающих женщин также наблюдается развитие такого проблемного ролевого поведения, связанного со стремлением охватить, проиграть несколько социальных ролей.

Рассматривая современное состояние проблемы изучения ролевых конфликтов у лиц, условно осужденных, можно утверждать, что внутриличностное противоречие у них представляет собой сложное системное психологическое явление, в центре которого находится некая рассогласованность в структуре личностного самосознания.

По данным Ю. М. Перевозкиной с соавторами [12; 13], у осужденных преобладающими ролевыми моделями выступают инфантильные роли и роли с функцией гиперопеки. Важными характеристиками внутриличностного противоречия является его субъективное переживание личностью, а также его процессуальный аспект.

В настоящее время проблема внутриличностного конфликта у осужденных, в том числе и у условно осужденных лиц, не достаточно представлена в теоретических и практических психологических трудах [3; 6; 12; 13; 14].

Несмотря на это, осознание необходимости грамотного решения проблемы ролевого поведения для успешной ресоциализации после отбывания наказания является очень важной для УИС, поскольку при совершении преступления, осуждении и отбывании наказания человек испытывает внутренние противоречия, которые в процессе разрешения необходимо перестроить на позитивные (раскаяние перед



жертвой преступления и обществом в целом, осознание своей вины). Все это способствует успешности в ролевом саморазвитии личности вчерашнего преступника. В противном случае происходит нарушение порядка и условий отбывания наказания, обязанностей, возложенных судом на осужденного-нарушителя. И, как правило, может привести к созданию предпосылок и «благоприятных» условий для возможного совершения повторных преступлений. В связи с вышеизложенным становится очевидным тот факт, что проблема внутриличностного конфликта лиц, осужденных к условному сроку и к иным мерам наказания без изоляции от общества, требует более углубленного научно-практического изучения.

Важной остается также проблема подготовки комплексных мер для успешной ресоциализации лиц, осужденных к мерам наказания, не связанным с изоляцией от общества. Нередко ролевое поведение, которое осужденный использовал уже в процессе отбывания условного наказания (ранее имеющий опыт отбывания наказания в исправительном учреждении), и приобретенный им ранее некий «деструктивный» социальный статус лежат в основе его поведения после отбывания условного срока наказания, что приводит к проблемам взаимодействия с гражданским социумом. Следовательно, внедрение и систематическое проведение профилактических мероприятий социально-психологического характера, которые будут направлены на конструктивное изменение ролевого поведения осужденных, является важным моментом в ролевой жизнедеятельности каждого осужденного.

В контексте нашего исследования существует и еще один важный тактико-проблемный вопрос: может ли осужденный после выявления у него наличия внутриличностного конфликта, развитие которого связывают с условиями отбывания наказания в УИИ, адекватно реагировать на средства исправления, применяемые к нему, а также формировать в себе необходимый профиль индивидуально-личностных качеств для правопослушной жизни в обществе после условного освобождения? Успешное решение данного вопроса, по нашему мнению, содержится в противостоянии субкультуре уголовного мира, разработке индивидуальных программ исправления осужденного с учетом социально-психологических особенностей личности, включая ролевое поведение (рассмотрение его с позиции защитной функции психики при контакте с социальной средой). Исправление осужденного должно начинаться с обретения им эго-идентичности (Я – тот же самый), что позволит абстрагироваться от ненужного веера ролей, и организации психокоррекционной работы в заданном направлении. Обретение осужденным эго-идентичности позволяет нам говорить о направлении его социальной ориентации, выражающейся во взглядах и убеждениях, установках на жизнь, об успешности его адаптации к обществу, труду, профессиональной деятельности, нормам морали и т. п.

Анализ теоретических работ отечественных и зарубежных психологов, исследующих феномен «ролевого внутриличностного конфликта» в рамках психологии развития, специальной психологии, показал, что, как правило, внутриличностные ролевые конфликты имеют различные особенности с учетом их принадлежности к какой-либо профессиональной группе, в зависимости от возраста, пола, социального класса (как в США) и других характеристик. Нами были изучены теоретические труды российских и зарубежных психологов по ролевой социализации личности, в том числе и по вопросам реализации ролевого поведения и ролевых конфликтов у профессиональных и гендерных групп людей. Данный научно-теоретический материал будет применен при проведении практического исследования



ролевых конфликтов среди делинквентных личностей с целью практического подтверждения теоретических изысканий ученых.

Использование психологического обследования на выявление специфики ролевых конфликтов с учетом возраста, пола и вида совершенного преступления сделает дальнейшие программы психокоррекционного воздействия на лиц, осужденных к мерам наказания, не связанным с изоляцией от общества, исходя из определения вида ролевого конфликта и других параметров более продуктивными. Это позволит повысить эффективность профессиональной деятельности психологов отделений психологического обеспечения УИИ России по профилактике повторных преступлений. Внедрение в практическую деятельность пенитенциарных психологов инновационного психодиагностического и психокоррекционного инструментария, подготовленного рядом отечественных исследователей, такого как методика «Калейдоскоп» и схема «Анализ совершенного преступления», позволит облегчить реализацию целого ряда профессиональных задач, стоящих перед психологами-практиками пенитенциарной системы по всей стране.

Комплексное практическое изучение закономерностей ролевой социализации и ролевых конфликтов у делинквентных личностей среди лиц, осужденных к мерам наказания без изоляции от общества, обозначено как перспективное направление нашего дальнейшего эмпирического исследования по данной теме. В связи с этим подробный анализ внедрения инновационного психодиагностического и психокоррекционного инструментария, а также результаты эмпирических исследований механизмов развития внутриличностных конфликтов у делинквентной личности и их типологии мы подробно опишем в будущих статьях, посвященных внедрению в практику пенитенциарных психологов методики «Калейдоскоп» в сочетании с использованием схемы «Анализ совершенного преступления», актуальность применения которой назрела в последние годы в практике пенитенциарных психологов, в связи со значительным количеством повторных преступлений, совершаемых осужденными лицами, состоящими на учете в УИИ России.

Список литературы

1. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2002. 288 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник. М.: Аспект Пресс, 2014. 363 с.
3. Ванюшина А. Ю. История изучения внутриличностного конфликта условно осужденных в отечественной психологии [Электронный ресурс] // NOVAINFO.RU. 2015. Т. 2, № 39. С. 300–303. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24984750> (дата обращения: 27.08.2021).
4. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
5. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. М.: Канон-пресс, 2000. 304 с.
6. Дмитриева Н. В., Первозкина Ю. М., Качкина Л. С. Особенности девиантно-го поведения осужденных, склонных к нарушению требований режима содержания в исправительных учреждениях [Электронный ресурс] // Уголовно-исполнительное право. 2014. № 2 (18). С. 146–153. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22782477> (дата обращения: 27.08.2021).
7. Кон И. С. Социологическая психология. М.; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального института: НПО «МОДЭК», 1999. 560 с.



8. Кошелева Ю. П. Теоретические подходы к ролевому поведению и межролевой конфликт [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 1 (790). С. 132–152. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35139197> (дата обращения: 22.05.2021).
9. Майерс Д. Социальная психология. 7-е изд. СПб.: Питер, 2004. 794 с.
10. Митина Л. М., Колмакова И. Г., Митин Г. В., Брендакова Л. В. Ролевые конфликты в профессиональной карьере женщин-учителей и женщин-руководителей в сфере образования [Электронный ресурс] // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 26, № 2. С. 124–128. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26525648> (дата обращения: 22.05.2021).
11. Первозкина Ю. М. Субстанционально-темпоральная системность ролевой социализации личности [Электронный ресурс]: монография. Новосибирск: Изд-во Новосибирского государственного педагогического университета, 2019. 307 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42980900> (дата обращения: 30.08.2021).
12. Первозкина Ю. М., Первозкин С. Б., Дмитриева Н. В., Ситко Д. А. Специфика ролевого поведения осужденных мужчин [Электронный ресурс] // Современная реальность в социально-психологическом контексте: сборник научных материалов конференции (Новосибирск, 28 февраля – 01 марта 2018 г.) / под ред. О. А. Белобрыкиной, М. И. Кошеновой. Новосибирск: Изд-во Новосибирского государственного педагогического университета, 2018. С. 241–245. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35375151> (дата обращения: 30.05.2021).
13. Первозкина Ю. М., Дмитриева Н. В., Качкина Л. С. Специфика выраженности ролевых импозитов у осужденных [Электронный ресурс] // Юридическая психология. 2017. № 2. С. 33–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29463391> (дата обращения: 30.05.2021).
14. Седракан С. А. Ролевые конфликты в семье: сущность и пути преодоления [Электронный ресурс] // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 25, № 4. С. 55–59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25291676> (дата обращения: 30.05.2021).
15. Уткин В. А. Альтернативные санкции в России: состояние, проблемы и перспективы. М.: Penal Reform International, 2013. 67 с.
16. Linton R. The Cultural Background of Personality. New York; London, 1945.

References

1. Andreeva G. M., Bogomolova N. N., Petrovskaya L. A. Foreign Social Psychology of the XX Century: Theoretical Approaches: Study Guide. Moscow: Aspect Press Publ., 2002, 288 p. (In Russian)
2. Andreeva G. M. Social Psychology: Textbook. Moscow: Aspect Press Publ., 2014, 363 p. (In Russian)
3. Vanyushina A. Yu. History of the Study of Intrapersonal Conflict of Conditionally Convicted Persons in Russian Psychology [Electronic resource]. NOVAINFO.RU. 2015, vol. 2, issue 39, pp. 300–303. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24984750> (date of access: 27.08.2021). (In Russian)
4. Grishina N. V. Psychology of Conflict. Saint Petersburg: Peter Publ., 2008, 544 p. (In Russian)
5. Gofman I. Presenting Yourself to Others in Everyday Life. Moscow: Canon Press Publ., 2000, 304 p. (In Russian)
6. Dmitrieva N. V., Perevozkina Yu. M., Kochkina L. S. Features of Deviant Behavior of Convicts Prone to Violating the Requirements of the Regime of Detention in Correctional Institutions. [Electronic resource]. Penal Enforcement Law, 2014, issue 2 (18), pp. 146–153. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22782477> (date of access: 27.08.2021). (In Russian)



7. *Kon I. S.* Sociological Psychology. Moscow; Voronezh: Publishing House Moscow Psychological and Social Institute: MODEK Publ., 1999, 560 p. (In Russian)
8. *Kosheleva Yu. P.* Theoretical Approaches to Role Behavior and Inter-role Conflict. [Electronic resource]. Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences, 2018, issue 1 (790), pp. 132–152. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35139197> (date of access: 22.05.2021). (In Russian)
9. *Majers D.* Social Psychology. Saint Petersburg: Peter Publ., 2004, 794 p. (In Russian)
10. *Mitina L. M., Kolmakova I. G., Mitin G. V., Brandakova L. V.* Role Conflicts in the Professional Career of Female Teachers and Female Managers in the Field of Education [Electronic resource]. Bulletin of the Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy, 2016. Vol. 26, issue 2, pp. 124–128. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26525648> (date of access: 22.05.2021). (In Russian)
11. *Perevozkina Yu. M.* Substantial-Temporal System of Role-Based Socialization of Personality [Electronic resource]: Monograph. Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk State Pedagogical University, 2019, 317 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42980900> (date of access: 30.08.2021). (In Russian)
12. *Perevozkina Yu. M., Perevozkin S. B., Dmitrieva N. V., Sitko D. A.* Specificity of Role Behavior of Convicted Men [Electronic resource]. Modern Reality in a Socio-Psychological Context: Collection of Scientific Materials (Novosibirsk, February 28 – March 01, 2018), edited by O. A. Belobrykina, M. I. Koshenova. Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk State Pedagogical University, 2018, pp. 241–245. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35375151> (date of access: 30.05.2021). (In Russian)
13. *Perevozkina Yu. M., Dmitrieva N. V., Kachkina L. S.* Specificity of the Severity of Role-Playing Emotions in Convicts [Electronic resource]. Legal Psychology, 2017, issue 2, pp. 33–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29463391> (date of access: 30.05.2021). (In Russian)
14. *Sedrakyan S. A.* Role conflicts in the Family: the Essence and Ways of Overcoming [Electronic resource]. Bulletin of the Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy, 2015, vol. 25, issue 4, pp. 55–59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25291676> (date of access: 30.05.2021). (In Russian)
15. *Utkin V. A.* Alternative Sanctions in Russia: Status, Problems and Prospects. Moscow: Penal Reform International Publ., 2013, 67 p. (In Russian)
16. *Linton R.* The Cultural Background of Personality. New York; London, 1945.

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

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



Информация об авторе

М. Ю. Мазнева – аспирант факультета психологии.

Information about the Author

Marina Yu. Mazneva – Post-graduate student of Faculty of Psychology.

Поступила: 22.10.2021

Одобрена после рецензирования: 26.11.2021

Принята к публикации: 07.12.2021

Received: 22.10.2021

Approved after peer review: 26.11.2021

Accepted for publication: 07.12.2021



Обзорная статья

УДК 159.922.8+316.6

Развитие толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья в юношеском возрасте

Майбородина Наталья Владимировна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет

¹Новосибирск, Россия, natalymay.2593@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ развития толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья в юношеском возрасте. Дано определение понятию «толерантность», раскрыты особенности юношеского возраста. Проанализированы способы, содействующие развитию толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья в юношеском возрасте. Сформулированы выводы по вопросу развития толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья, представлены перспективы дальнейшей работы в данном направлении.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, толерантность, терпимость, толерантное отношение, юношеский возраст, развитие толерантного отношения.

Для цитирования: Майбородина Н. В. Развитие толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья в юношеском возрасте // СМАЛЬТА. 2021. № 4. С. 97–106.

Review Article

Development of a Tolerant Attitude to Persons with Disabilities in Youth Age

Natalia V. Mayborodina¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University

¹Novosibirsk, Russia, natalymay.2593@yandex.ru

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the development of a tolerant attitude towards people with disabilities in adolescence. The definition of the concept of tolerance is given, the distinctive features of adolescence are revealed. The ways that contribute to the development of a tolerant attitude towards people with disabilities in adolescence are outlined. The main conclusions on the development of a tolerant attitude towards people with disabilities are formulated, prospects for further work in this direction are presented.

Keywords: limited health opportunities, tolerance, toleration, tolerant attitude, adolescence, developing a tolerant attitude.



For Citation: Mayborodina N. V. Development of a Tolerant Attitude to Persons with Disabilities in Youth Age. *SMALTA*. 2021. no. 4. P. 97–106. (In Russ.).

Актуальность настоящего теоретического исследования обусловлена прочным закреплением в российской образовательной системе инклюзивной формы работы. Важными для изучения являются проблемы адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья к внешним условиям, а также развития к ним толерантного отношения со стороны окружающих людей.

Проблеме развития толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья уделяется повышенное внимание: проводятся семинары и конференции, целью которых является обсуждение основных вопросов инклюзивного образования и просвещение людей в целом. Ведется активная работа, направленная на повышение адаптационных возможностей людей с ограниченными возможностями в условиях современной действительности. Высшие учебные заведения ведут подготовку и переподготовку специалистов, компетентных в вопросах взаимодействия с лицами с ограниченными возможностями здоровья. Грамотной подготовке специалистов необходимо уделять особое внимание потому, что в период студенчества будущие педагоги должны получить все необходимые знания и представления о жизни людей с ограниченными возможностями здоровья, чтобы в дальнейшем успешно применять полученные знания на практике [6].

Изучением понятия толерантности занимались представители различных научных сфер. С позиции психологии личности толерантность является личностным образованием и имеет определенный набор компонентов – позитивное отношение к окружающим людям, терпение к ним и самообладание [13]. Психологи, изучая понятие толерантности, делают упор на том, что толерантность – это способность одной общественной системы без сопротивления принимать другую общественную систему со множеством входящих в нее элементов [7]. С педагогической точки зрения понятие толерантности рассматривает Д. В. Зиновьев [11], он выделяет социокультурную толерантность, которая подразумевает под собой терпимое отношение одного человека к другому с позиции морали. Д. А. Леонтьев [19] полагает, что широта представлений о толерантности является главной причиной сложности в изучении данного явления.

Близким к понятию «толерантность» является понятие «терпимость». Ряд исследователей полагают, что толерантность и терпимость необходимо разделять, другие утверждают, что эти два понятия являются тождественными. Так, А. Б. Орлов и А. З. Шапиро [24] полагают, что и толерантность, и терпимость – это стремление к поддержанию общности между разными, отличными друг от друга людьми; это стремление устанавливать связь между отличающимися людьми вне зависимости от того, какого мнения они придерживаются. В. Г. Фельде [27] говорит о том, что терпимость представляется как пассивная общественная позиция, а толерантность как поведение активное и сознательное. По мнению В. М. Золотухина [12], разница между терпимостью и толерантностью в том, что терпимость исходит из моральных устоев личности и в большей степени связана с субъективными психологическими ощущениями человека, в то время как толерантность опосредована социальным уровнем человеческих взаимоотношений. На сегодняшний день толерантность как общественное явление приобрело широкую популярность во многих сферах человеческой жизни и является понятием более популярным и чаще употребляемым, чем понятие терпимость [27].



Толерантность тесно связана с необходимостью развития толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Цель данного развития заключается в формировании потребности в конструктивном выстраивании взаимодействия людей, отличающихся друг от друга [14]. Данная проблема является также приоритетной и значимой для образовательной системы, так как тесно связана с инклюзивным образованием и его основными требованиями.

Проблема развития толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья является острой для современного общества [21]. В сознании многих людей отсутствует позитивный образ человека с ограниченными возможностями здоровья, а взаимодействие с ним представляется невозможным [9]. Ключевым моментом в развитии толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья со стороны других людей является отказ от стереотипизации и преодоление отрицательных социальных установок [25].

Среди исследователей ведутся споры относительно того, с какого возраста целесообразно начинать развивать толерантное отношение к окружающим людям: одни ученые утверждают, что в дошкольном возрасте в период с четырех до восьми лет, другие – в подростковом. [2]. Аргументация данных точек зрения выглядит весьма убедительной: в дошкольном возрасте негативное отношение к отличающимся по разным причинам людям еще не приобрело характер привычки и не закрепилось в детском сознании; в подростковом возрасте происходит формирование личностных установок, закладываются ценностные ориентации и моральные установки, происходит активное самопознание [22].

В данном теоретическом исследовании делается акцент на развитии толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья в юношеском возрасте.

Юношеский возраст – это период стабилизации личности, формирования мировоззрения и понимания своего места в мире [23]. Происходит усложнение и расширение социальных связей, социальных ролей, личностное и профессиональное самоопределение; меняется сфера интересов [15]. Возникает потребность в нравственном наполнении личности: устанавливаются ценности, моральные нормы, точки дозволенного и недозволенного, формируется идентичность и устойчивый образ самого себя [1]. На новый уровень выходит общение: возникает взаимодействие с противоположным полом, рождается потребность в доверительном общении и дружбе [8].

По мнению С. Ю. Солдатовой [26], самопознание, расширение кругозора и мировоззрение человека являются важными факторами формирования зрелой толерантной личности. Позитивное отношение к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья способствует эффективному взаимодействию юношей и девушек в процессе осуществления образовательной деятельности и межличностных контактов, что является условием гармоничного развития личности [29]. Формирование толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья способствует успешному развитию личностного потенциала [20].

По данным современных исследований, в юношеском возрасте отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья носит неравномерный характер и определяется положительными, безразличными или резко негативными реакциями.

Е. А. Волкова [4] в своем исследовании, проведенном среди студентов гуманитарных специальностей, указывает, что 82 % респондентов считают обучение вместе



с лицами с ограниченными возможностями здоровья приемлемым и естественным процессом. При этом 18 % участников придерживаются иного мнения. Различаются так же и чувства, которые ощущает каждый респондент при взаимодействии с лицами с ограниченными возможностями здоровья. Почти 8 % испытывают терпимость, 76 % – те же чувства, которые возникают по отношению к другим своим сверстникам, 2 % – агрессию и отвращение, почти 14 % – жалость.

В исследовании Т. И. Яндановой [30] приняли участие студенты, обучающиеся на технических факультетах. Полученные результаты показали, что 52 % респондентов относятся к лицам с ограниченными возможностями здоровья безразлично, не интересуются проблемами их жизни, не готовы и не планируют вступать с ними во взаимодействие. Кроме того, в половине случаев студенты, принимавшие участие в исследовании, склонны рассматривать перспективы дальнейшего профессионального развития людей с ограниченными возможностями здоровья как невозможные или крайне затруднительные.

Представления о людях с ограниченными возможностями здоровья и опыт общения с ними отличается у студентов разных специальностей. Е. С. Гринина [5] провела исследование, в котором выяснила, что опыт взаимодействия и общие представления о лицах с ограниченными возможностями здоровья выше у студентов, обучающихся на психологическом направлении, чем у студентов юридических специальностей. У последних такой опыт носит исключительно теоретический характер.

Юноши и девушки по большей части не имеют полного представления об особенностях людей с ограниченными возможностями здоровья и не владеют информацией, как с ними взаимодействовать. Это приводит к нежеланию устанавливать контакт или к безразличному, а иногда и к негативному отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо расширять представления о лицах с ограниченными возможностями здоровья, систематически развивать у юношей и девушек толерантное к ним отношение. По мнению К. С. Шалагиновой [28], этапом, предшествующим развитию толерантного отношения, является этап подготовки к принятию людьми (с нормой развития) людей с ограниченными возможностями здоровья.

На развитие толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья в юношеском возрасте влияет гендерная принадлежность, уровень образования, возраст, место жительства преподавателей и студентов [17]. Наиболее выраженное влияние на развитие толерантного отношения оказывает наличие опыта взаимодействия с данной категорией людей в обыденной жизни. Отсутствие такого опыта не способствует развитию толерантности, а наличие – говорит о возможности построения конструктивного взаимодействия, без стереотипов и отвержения.

Необходимо проводить целенаправленную работу по формированию толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья [18]. Как показывает практика, активное участие юношей и девушек с нормой развития и лиц с ограниченными возможностями здоровья в совместной учебной и досуговой внеучебной деятельности способствует формированию толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья и его дальнейшему развитию [3]. В. З. Кантор и В. В. Пузань [16] считают необходимым формирование объективного представления о лицах с ограниченными возможностями здоровья, активного взаимодействия с ними людей с нормой развития. Без этого невозможно включение



людей с ограниченными возможностями здоровья в общество и их активное в нем участие как личностей. По мнению Г. Г. Зак и Д. Я. Зак [10], развитие толерантности способствует формированию у молодого поколения умения мыслить независимо, критически оценивать окружающую действительность, вырабатывать суждения, основанные на собственных ценностях и моральных установках.

Таким образом, необходимость развития толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья среди молодежи является приоритетной задачей, которая обусловлена проблемой неадекватного представления общества о людях данной категории. Так, студенты испытывают к своим сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья разные эмоции, но не знают, как с ними взаимодействовать. Кроме того, многие учащиеся не интересуются проблемами лиц с ограниченными возможностями здоровья и не видят перспективы их дальнейшего развития. Грамотно организованная образовательная деятельность лиц с нормой развития и лиц с ограниченными возможностями здоровья, их активное участие в совместной учебной и внеучебной деятельности способствуют развитию толерантного отношения в юношеском возрасте. Перед педагогами и родителями стоит задача создать такие условия, в которых у юношей и девушек будет развиваться свое независимое от стереотипов мнение; условий, в которых значимыми станут индивидуальные особенности человека, его интересы и возможности; условий, в которых юноши и девушки будут учиться воспринимать окружающих их людей как равных себе. Усиленная работа по просвещению общественности в вопросах особенностей жизни, развития людей с ограниченными возможностями здоровья и взаимодействия с ними способствует формированию представлений о том, как проходит адаптация людей с ограниченными возможностями здоровья, как осуществляется образовательная деятельность лиц данной категории, как развивается их дальнейшая профессиональная и общественная деятельность. Такие мероприятия позволят составить полное представление о жизни людей с ограниченными возможностями здоровья, что будет способствовать включению лиц данной категории в общественное пространство и развитию к ним толерантного отношения.

Список источников

1. *Александрова Ю. В.* Возрастная психология. Характеристика психологических особенностей подростков и юношей [Электронный ресурс]. М.: Современный гуманитарный университет, 1999. 66 с. URL: <https://clck.ru/YXsGg> (дата обращения: 31.10.2021).
2. *Артемова В. А.* Чувство толерантности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2014. № 7. С. 486–489. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21849212> (дата обращения: 01.11.2021).
3. *Воднева С. Н.* Формирование толерантности студентов как педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2014. № 4. С. 149–154. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22011090> (дата обращения: 26.10.2021).
4. *Волкова Е. А.* Опыт исследования и воспитания толерантного отношения студенческой молодежи к лицам с ограниченными возможностями и инвалидам [Электронный ресурс] // Научный вестник Южного института менеджмента. 2016. № 2. С. 49–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26230250> (дата обращения: 26.10.2021).
5. *Гринина Е. С.* Отношение студенческой молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015.



Т. 4, № 4. С. 333–338. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25113849> (дата обращения: 26.10.2021).

6. *Гринина Е. С., Морчадзе Н. Ю.* Отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья как фактор профессиональной подготовки будущих педагогов [Электронный ресурс] // Образование в современном мире: сборник научных материалов. Саратов, 2018. С. 81–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36068322> (дата обращения: 31.10.2021).

7. *Громова Е. М.* Развитие этической толерантности в школе [Электронный ресурс] // Воспитание школьников. 2006. № 1. С. 17–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28890315> (дата обращения: 27.10.2021).

8. *Дарвиш О. Б.* Возрастная психология: учебное пособие для высших учебных заведений / под ред. В. Е. Клочко. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 264 с.

9. *Дороничева А. С., Машевская С. М.* Формирование толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья в социуме [Электронный ресурс] // Студенческий научный форум. 2013. URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013005289> (дата обращения: 31.10.2021).

10. *Зак Г. Г., Зак Д. Я.* Формирование толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья (теоретико-практический аспект) [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 129–132. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17762431> (дата обращения: 27.10.2021).

11. *Зиновьев Д. В.* Формирование социокультурной толерантности как фактор повышения педагогического мастерства будущего педагога. Красноярск: Изд-во Сибирского государственного технологического университета, 2001. 71 с.

12. *Золотухин В. М.* Терпимость и толерантность: сходство и различие [Электронный ресурс] // Вестник Кузбасского государственного технического университета. 2003. № 2 (33). С. 94–100. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18847769> (дата обращения: 31.10.2021).

13. *Ищенко Ю. А.* Толерантность как философско-мировоззренческая проблема // Философская и социологическая мысль. 1990. № 4. С. 48–60.

14. *Кабанова Е. Е., Ветрова Е. А.* Формирование толерантности в обществе в современном мире [Электронный ресурс] // Социально-экономические явления и процессы. 2017. Т. 12, № 2. С. 47–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29161094> (дата обращения: 31.10.2021).

15. *Кагермазова Л. Ц.* Возрастная психология (Психология развития) [Электронный ресурс]: электронный учебник. 2011. 276 с. URL: <https://clck.ru/YXsDK> (дата обращения: 31.10.2021).

16. *Кантор В. З., Пузань В. В.* Отношение студенческой молодежи к инвалидам как детерминанта их включения в интегративное реабилитационно-образовательное пространство вуза [Электронный ресурс] // Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии: взгляд из Европы и России. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. С. 151–163. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21015979> (дата обращения: 27.10.2021).

17. *Коростелева Н. А., Краснов А. М., Леонов В. В.* Актуальность проблемы формирования толерантного отношения к студентам-инвалидам в современном социуме [Электронный ресурс] // Научно-педагогическое обозрение. 2014. № 1 (3). С. 24–33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21351688> (дата обращения: 26.10.2021).

18. *Кузнецова Ю. В.* Формирование толерантного поведения в юношеском возрасте как условие развития социальной сплоченности российского общества [Электронный ресурс] // Система ценностей современного общества. 2014. № 36. С. 124–128. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21849993> (дата обращения: 31.10.2021).

19. *Леонтьев Д. А.* К операционализации понятия «толерантность» [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 3–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15513391> (дата обращения: 25.10.2021).



20. *Лотфуллина Р. Д., Масимова Э. Э.* Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья как одно из условий успешного развития потенциала личности [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 28 (132). С. 914–916. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27535476> (дата обращения: 31.10.2021).
21. *Малофеев Н. Н.* Специальное образование в России и за рубежом: в 2 ч. М.: Печатный двор, 1996. 182 с.
22. *Минаева Н. Г., Карякина Т. А.* Формирование толерантного отношения к лицам с ОВЗ у студентов педагогического вуза в процессе волонтерской деятельности [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 93–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35130305> (дата обращения: 27.10.2021).
23. *Мухина В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 1999. 456 с.
24. *Орлов А. Б., Шапиро А. З.* Психология толерантности: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 62–66. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22735593> (дата обращения: 01.11.2021).
25. *Павлова Н. Р.* Условия формирования положительного отношения подростков к сверстникам с ОВЗ [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы психологии воспитания: материалы Краевого научно-практического семинара (Комсомольск-на-Амуре, 02 октября 2020 г.) / под ред. С. В. Яремчук. Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета, 2019. С. 42–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44823469> (дата обращения: 31.10.2021).
26. *Солдатова С. Ю.* Формирование толерантности среди подростков и молодежи [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. 2017. № 8 (71). С. 6. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29967195> (дата обращения: 31.10.2021).
27. *Фельде В. Г.* Соотношение понятий «терпимость» и «толерантность» [Электронный ресурс] // Омский научный вестник. 2012. № 4 (111). С. 155–157. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17996278> (дата обращения: 31.10.2021).
28. *Шалагинова К. С., Куликова Т. И., Черкасова С. Я.* Подготовка учащихся общеобразовательных школ к принятию особых детей в условиях перехода к инклюзивному образованию: теоретический и прикладной аспект: монография / под общ. ред. К. С. Шалагиновой. Тула: Гриф и К, 2013. 173 с.
29. *Шеховцова Е. А., Гостунская Я. И.* Формирование у подростков позитивного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 473–476. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46430442> (дата обращения: 31.10.2021).
30. *Янданова Т. И.* Социально-психологические аспекты отношения молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. № 5. С. 46–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19090943> (дата обращения: 26.10.2021).

References

1. *Alexandrova Yu. V.* Age Psychology. Characteristics of Psychological Characteristics of Adolescents and Young Men [Electronic resource]. Moscow: Modern University of the Humanities Publ., 1999, 66 p. URL: <https://clck.ru/YXsGg> (date of access: 31.10.2021). (In Russian)
2. *Artemieva V. A.* Feeling of tolerance in adolescence [Electronic resource]. Young scientist, 2014, no. 7, pp. 486–489. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21849212> (date of access: 01.11.2021). (In Russian)



3. *Vodneva S. N.* Formation of Tolerance of Students as a Pedagogical Problem [Electronic resource]. Bulletin of Pskov State University. Series: Social-humanitarian and Psychological-pedagogical Sciences, 2014, no. 4, pp. 149–154. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22011090> (date of access: 26.10.2021). (In Russian)
4. *Volkova E. A.* Experience of Research and Education of Tolerant Attitude of Students Towards Persons with Disabilities and Disabled People [Electronic resource]. Scientific Bulletin of the Southern Institute of Management, 2016, no. 2, pp. 49–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26230250> (date of access: 26.10.2021). (In Russian)
5. *Grinina E. S.* The Attitude of Young People to Persons with Disabilities [Electronic resource]. Saratov University Bulletin. New series: Series Acmeology of Education. Developmental Psychology, 2015, vol. 4, no. 4, pp. 333–338. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25113849> (date of access: 26.10.2021). (In Russian)
6. *Grinina E. S., Morchadze N. Yu.* Attitude Towards Persons with Disabilities as a Factor of Professional Training of Future Teachers [Electronic resource]. Education in the modern world: collection of scientific materials. Saratov, 2018, pp. 81–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36068322> (date access: 31.10.2021). (In Russian)
7. *Gromova E. M.* Development of Ethical Tolerance in School [Electronic resource]. Education of schoolchildren, 2006, no. 1, pp. 17–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28890315> (date of access: 27.10.2021). (In Russian)
8. *Darvish O. B.* Developmental psychology: a textbook for higher educational institutions / ed. V. E. Klochko. Moscow: VLADOS-PRES Publ., 2003, 264 p. (In Russian)
9. *Doronicheva A. S., Mashevskaya S. M.* Formation of a Tolerant Attitude Towards People with Disabilities in Society [Electronic resource]. Student Scientific Forum, 2013. URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013005289> (date access: 31.10.2021). (In Russian)
10. *Zak G. G., Zak D. Ya.* Formation of a Tolerant Attitude Towards Persons with Disabilities (Theoretical and Practical Aspect) [Electronic resource]. Pedagogical education in Russia, 2012, no. 2, pp. 129–132. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17762431> (date access: 27.10.2021). (In Russian)
11. *Zinoviev D. V.* Formation of Socio-cultural Tolerance as a Factor in Improving the Pedagogical Skills of the Future Teacher [Electronic resource]. Krasnoyarsk: Publishing House Siberian State Technological University, 2001, 71 p. (In Russian)
12. *Zolotukhin V. M.* Tolerance and Tolerance: Similarity and Difference [Electronic resource]. Bulletin of the Kuzbass State Technical University, 2003, no. 2 (33), pp. 94–100. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18847769> (date access: 31.10.2021). (In Russian)
13. *Ishchenko Yu. A.* Tolerance as a Philosophical and Worldview Problem. Philosophical and Sociological Thought, 1990, no. 4, pp. 48–60. (In Russian)
14. *Kabanova E. E., Vetrova E. A.* Formation of Tolerance in Society in the Modern World [Electronic resource]. Socio-economic Phenomena and Processes, 2017, vol. 12, no. 2, pp. 47–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29161094> (date of access: 31.10.2021). (In Russian)
15. *Kagermazova L. Ts.* Age Psychology (Developmental Psychology) [Electronic resource]: electronic textbook, 2011, 276 p. URL: <https://clck.ru/YXsDK> (date access: 31.10.2021). (In Russian)
16. *Kantor V. Z., Puzan V. V.* The Attitude of Student Youth Towards Disabled People as a Determinant of Their Inclusion in the Integrative Rehabilitation and Educational Space of the University [Electronic resource]. Inclusive Education of Persons with Developmental Disabilities: Views from Europe and Russia. St. Petersburg: Publishing House of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 2010, pp. 151–163. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21015979> (date of access: 27.10.2021). (In Russian)
17. *Korosteleva N. A., Krasnov A. M., Leonov V. V.* Relevance of the Problem of Forming a Tolerant Attitude Towards Disabled Students in Modern Society [Electronic resource]. Scientific and Pedagogical Review, 2014, no. 1 (3), pp. 24–33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21351688> (date of access: 26.10.2021). (In Russian)



18. *Kuznetsova Yu. V.* Formation of Tolerant Behavior in Adolescence as a Condition for the Development of Social Cohesion of the Russian Society [Electronic resource]. The System of Values of Modern Society, 2014, no. 36, pp. 124–128. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21849993> (date of access: 31.10.2021). (In Russian)

19. *Leontiev D. A.* On the Operationalization of the Concept of “Tolerance” [Electronic resource]. Questions of Psychology, 2009, no. 5, pp. 3–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15513391> (date of access: 25.10.2021). (In Russian)

20. *Lotfullina R. D., Masimova E. E.* Formation of a Tolerant attitude towards children with disabilities as one of the conditions for the Successful Development of Personality Potential [Electronic resource]. Young Scientist, 2016, no. 28 (132), pp. 914–916. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27535476> (date access: 31.10.2021). (In Russian)

21. *Malofeev N. N.* Special Education in Russia and Abroad: in 2 hours. Moscow: Printing House Publ., 1996, 182 p. (In Russian)

22. *Minaeva N. G., Karjakina T. A.* Formation of a Tolerant Attitude Towards Persons with Disabilities Among Students of a Pedagogical University in the Process of Volunteering [Electronic resource]. Problems of Modern Pedagogical Education, 2018, no. 59-4, pp. 93–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35130305> (date of access: 27.10.2021). (In Russian)

23. *Mukhina V. S.* Developmental Psychology: Phenomenology of Development, Childhood, Adolescence. Moscow: Academy Publ., 1999, 456 p. (In Russian)

24. *Orlov A. B., Shapiro A. Z.* Psychology of Tolerance: Problems and Prospects [Electronic resource]. Questions of Psychology, 2006, no. 3, pp. 62–66. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22735593> (date of access: 01.11.2021). (In Russian)

25. *Pavlova N. R.* Conditions for the Formation of a Positive Attitude of Adolescents to Their Peers with Disabilities [Electronic resource]. Actual Problems of Upbringing Psychology: Materials of the Regional Scientific and Practical Seminar (Komsomolsk-on-Amur, October 02, 2020) / ed. S. V. Yaremchuk. Komsomolsk-on-Amur: Amur State Humanitarian Pedagogical University Publishing House. 2019, pp. 42–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44823469> (date access: 31.10.2021). (In Russian)

26. *Soldatova S. Yu.* Formation of Tolerance Among Adolescents and Youth [Electronic resource]. Psychology, Sociology and Pedagogy, 2017, no. 8 (71), p. 6. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29967195> (date access: 31.10.2021). (In Russian)

27. *Felde V. G.* Correlation of the Concepts of “Toleracion” and “Tolerance” [Electronic resource]. Omsk Scientific Bulletin, 2012, no. 4 (111), pp. 155–157. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17996278> (date of access: 31.10.2021). (In Russian)

28. *Shalaginova K. S., Kulikova T. I., Cherkasova S. Ya.* Preparing Students of Secondary Schools for the Adoption of Special Children in the Transition to Inclusive Education: Theoretical and Applied Aspects: Monograph. Ed. by K. S. Shalaginova. Tula: Grif i K, 2013, 173 p. (In Russian)

29. *Shekhovtsova E. A., Gostunskaya Ya. I.* Formation of a Positive Attitude Towards Persons with Disabilities in Adolescents in the Context of Inclusive Education [Electronic resource]. Problems of Modern Pedagogical Education, 2021, no. 71-2, pp. 473–476. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46430442> (date accessed: 31.10.2021). (In Russian)

30. *Yandanova T. I.* Social and Psychological Aspects of the Attitude of Young People to Persons with Disabilities [Electronic resource]. Bulletin of the Buryat State University, 2013, no. 5, pp. 46–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19090943> (date of access: 26.10.2021). (In Russian)

Научный руководитель – *Екатерина Владимировна Ветерок*,
кандидат психологических наук, доцент кафедры практической
и специальной психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, severus.snegg.1997@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0003-4303-1985>



Scientific Director – Ekaterina V. 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,
<https://orcid.org/0000-0003-4303-1985>

Информация об авторе

Н. В. Майбородина – магистрант факультета психологии.

Information about the Author

Natalia V. Mayborodina – Undergraduate of Faculty of Psychology.

Поступила: 02.11.2021

Одобрена после рецензирования: 17.11.2021

Принята к публикации: 26.11.2021

Received: 02.11.2021

Approved after peer review: 17.11.2021

Accepted for publication: 26.11.2021



Обзорная статья

УДК 159.9.97+316.6

Развитие коммуникативных навыков у младших школьников с умственной отсталостью средствами социально-психологического тренинга

Помагаева Анастасия Николаевна¹

¹*Новосибирский государственный педагогический университет*

¹*Новосибирск, Россия, anastasiapomagaeva@gmail.com*

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития коммуникативных навыков у детей с умственной отсталостью. Цель исследования – на основе теоретического анализа литературных источников выявить возможности использования социально-психологического тренинга как средства развития коммуникативных навыков у младших школьников с умственной отсталостью. Исследование опирается на методологию дифференцированного подхода, учитывающего возрастные и индивидуальные возможности младшего школьника, а также тяжесть интеллектуального нарушения. Сделан вывод о том, что недоразвитие коммуникативных навыков является одним из сопутствующих нарушений у младших школьников с умственной отсталостью и для развития коммуникативных навыков психологами могут быть использованы средства социально-психологического тренинга.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения; коммуникативные навыки; младшие школьники; социально-психологический тренинг; умственная отсталость.

Для цитирования: Помагаева А. Н. Развитие коммуникативных навыков у младших школьников с умственной отсталостью средствами социально-психологического тренинга // СМАЛЬТА. 2021. № 4. С. 107–116.

Review Article

Development of Communication Skills in Younger Schoolchildren with Mental Retardation by Means of Socio-Psychological Training

Anastasia N. Pomagaeva¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University*

¹*Novosibirsk, Russia, anastasiapomagaeva@gmail.com*

Abstract. The article deals with the problem of the development of communication skills in children with mental retardation. The purpose of the study: based on the theoretical analysis of literary sources, to identify the possibilities of using socio-psychological training as a means of developing communication skills in younger schoolchildren with mental retardation. The study is based on the methodology of a differentiated approach that takes into account the age and individual capabilities of the younger student, as well



as the severity of intellectual disability. It is concluded that the underdevelopment of communication skills is one of the concomitant disorders in younger schoolchildren with mental retardation and psychologists can use the means of socio-psychological training to develop communication skills.

Keywords: intellectual disabilities; communication skills; junior schoolchildren; socio-psychological training; mental retardation.

For Citation: Pomagaeva A. N. Development of communication skills in younger schoolchildren with mental retardation by means of socio-psychological training. *SMALTA*. 2021, no. 4, pp. 107–116. (In Russ.).

Формирование коммуникативных навыков младших школьников с умственной отсталостью является актуальной и малоизученной проблемой. Категория умственно отсталых детей неоднородна по своему составу и характеризуется стойким нарушением познавательной деятельности, влияющим на все процессы взаимодействия ребенка с миром. При этом обзор литературных источников показал, что в большинстве работ рассматривается познавательная сфера детей с умственной отсталостью и вопросы их социально-бытовой ориентировки. Навыки коммуникации возможно развивать в условиях активного взаимодействия и отработки способов в учебных ситуациях в рамках специально организованного социально-психологического тренинга.

Роль коммуникативных навыков в процессе развития ребенка и становления его как личности велика, поскольку, овладевая ими, ребенок учится взаимодействовать с окружением, выстраивать взаимосвязь с родителями, педагогами, ровесниками и обществом в целом, тем самым проходя путь адаптации к условиям современного мира.

Изучением вопроса развития коммуникативных навыков и структурных компонентов коммуникации занимались многие ученые. Как отмечают О. В. Степкова и Н. В. Кушнарера [26], «существовали различные взгляды относительно структурных компонентов коммуникации, ее связи с личностными аспектами развития человека, особенностей формирования и механизмов нарушения коммуникации при различных нарушениях» [26, с. 91]. Л. С. Выготский [6] считал способность к коммуникации одним из основных элементов в общем формировании личности ребенка, поскольку именно через взаимодействие и общение происходит развитие психики. Г. М. Андреева [2] указывает, что в ходе общения формируются и развиваются следующие функции:

- возможность управления личным поведением;
- возможность реализовать собственную потребность в общении;
- возможность обеспечить себе психологический комфорт;
- возможность проводить определенную совместную работу с окружающими.

Коммуникативные навыки представляют собой способность индивида выстраивать процесс взаимодействия с окружающими людьми, умение верно интерпретировать полученную информацию, а также передавать ее [19].

А. В. Мудрик [17] определил коммуникативные навыки как синтез индивидуальных качеств человека, которые способствуют налаживанию процесса взаимодействия в определенной среде социума. Развитие необходимых качеств происходит в процессе общения и анализа действий и ситуаций, где определяются основные задачи и правила как личностного поведения, так и правила общения.



Согласно классификации Л. Р. Мунировой [18] коммуникативные навыки включают в себя следующие умения.

1. Информационно-коммуникативные умения:

- умение самостоятельно начинать процесс общения через приветствие, приглашение, выражения просьбы и т. д.;
- соблюдение общепринятых правил поведения и культуры в ходе общения с окружающими;
- ориентация в окружении и различных ситуациях как среди знакомых, так и с незнакомыми людьми;
- верное употребление выражений и знаков вежливости.

2. Коммуникативно-регуляционные умения:

- адекватное согласование личных действий и мыслей с действиями окружающих;
- умение учиться поддерживать близкое окружение и доверять ему при общении с ним;
- использование индивидуальных возможностей в оказании помощи при решении общих задач;
- умение объективно оценить себя и свои действия в ходе общения, принимать участие в обсуждении, выбирать верные решения, соглашаясь или отказываясь от полученных результатов.

3. Коммуникативно-аффективные умения:

- умение демонстрировать переживаемые чувства, делиться интересами с партнерами в ходе общения;
- умение проявлять и демонстрировать заботу, выражать отзывчивость и сопереживание;
- умение объективно оценивать эмоциональное состояние и поведение окружающих.

По мнению Е. А. Турловой и С. И. Фоминой [27], коммуникативные навыки должны быть основаны на умении общаться и успешно решать познавательные, бытовые, игровые и творческие задачи, используя вербальные и невербальные средства общения.

А. В. Аверкин [1] полагает, что процесс коммуникативного развития ребенка состоит из коммуникативно-деятельностного, когнитивного и социально-поведенческого компонентов. А. В. Асмолов [3] дополнил этот ряд регулятивным и познавательным компонентами. Ю. В. Кортенева, Н. Н. Васягина [14] считают, что социальная адаптация должна включать в себя практический и ценностно-смысловой компоненты. А. М. Змушко [10] определяет коммуникативную компетенцию как важную составляющую социальной адаптации детей с интеллектуальной недостаточностью.

В отдельную категорию включено ролевое общение, которое происходит в процессе прямого взаимодействия в ходе совместной деятельности, когда участники процесса демонстрируют индивидуальные особенности [13].

Ролевое общение необходимо рассматривать с точки зрения выполнения социальных ролей, например педагог – студент, врач – пациент. Учитывая систему общественных отношений, каждый участник действия исполняет свою социальную роль, полагаясь на свой опыт и возможности. Социальная роль человека оказывает влияние на его поведение, однако существует прямая зависимость от личности и ее



особенностей, поэтому каждый человек в определенной ролевой позиции проявляет свою индивидуальность.

Межличностное общение происходит между людьми, объединенными в группы, классы, где массовое общение представляет собой множество контактов с незнакомыми людьми. Массовое общение подразделяется на прямое и опосредованное. К прямому виду общения можно отнести участие в многочисленных собраниях, сообществах и т. д. Опосредованное массовое общение представляет собой одностороннее действие в средствах массовой информации или же средствах массовой культуры [5].

Рассматривая возможности развития навыков общения у умственно отсталых детей, Д. Н. Исаев [11], Л. М. Шипицына [30] отмечают, что коммуникативные умения и навыки имеют высокую значимость, поскольку общение является важнейшей потребностью при социализации и адаптации таких детей в обществе. Для комфортного проживания и общения с окружающими, а также для познания себя и мира детям с нарушениями интеллекта необходимо развитие коммуникативных навыков.

Особенности психического и речевого развития осложняют общение обучающихся с умственной отсталостью не только со сверстниками, но и со взрослыми [15; 17]. Результаты экспериментального исследования Я. А. Журавкиной и Т. С. Кухаренко показали, что «несовершенство коммуникативных умений и навыков детей с интеллектуальной недостаточностью осложняет процесс свободного общения, затрудняет развитие познавательной деятельности детей, препятствует созданию условий для их успешной социальной адаптации. У испытуемых снижена активность в общении, затруднено участие в беседе. Они редко бывают инициаторами диалогов» [8, с. 195]. В исследованиях А. Л. Битова [4] отмечается, что в коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе и детей с умственной отсталостью, обнаруживаются стойкие нарушения всех звеньев коммуникативного акта. Т. В. Седых и А. С. Бывшенко указывают, что «коммуникативные навыки не являются врожденными, они формируются через становление потребности в общении со взрослыми и со сверстниками. В современной системе образования коммуникативные навыки рассматриваются как базисные характеристики личности ребенка, как важнейшие предпосылки благополучия в социальном и интеллектуальном развитии. Необходимо отметить, что и для детей с ОВЗ задача развития коммуникативных навыков является одной из ключевых при организации учебно-воспитательного процесса» [25, с. 157].

Нестандартное и своеобразное видение определенных жизненных ситуаций происходит с учетом эмоционального опыта, который не отличается разнообразием. В связи с этим у ребенка с интеллектуальными нарушениями общение с окружающими ограничивается чаще всего семьей. Поэтому, применяя элементы социально-психологического тренинга в ходе обучения младших школьников с умственной отсталостью, можно положительно повлиять на развитие коммуникативных навыков детей данной категории [22].

Поиск эффективных технологий формирования коммуникативных навыков привел к изучению вопроса об использовании социально-психологического тренинга в работе с умственно отсталыми младшими школьниками. Социально-психологический тренинг представляет собой комплекс методов психологической работы в группах, основной целью которой является развитие и укрепление личностной компетентности во время общения [15].



Л. А. Петровская [21], которая в своих работах рассмотрела как теоретические, так и методологические вопросы, касающиеся социально-психологического тренинга, делает вывод, что данный вид психологического воздействия оказывает положительное влияние на интенсивность обучения в группах. Е. Мелибруда [16] рассматривает социально-психологический тренинг как активную групповую форму по коррекции коммуникативных способностей младших школьников с умственной отсталостью.

Г. С. Никифоров и С. И. Макшанов [20] относят социально-психологический тренинг к активному многофункциональному методу, при использовании которого возможно преднамеренное изменение феноменов индивида и группы людей и основной задачей которого является налаживание гармоничных отношений как в профессиональном, так и в личностном пространстве людей. Исследователи делают акцент на замене понятия «воздействие» понятием «изменение», обосновывая это тем, что термин «воздействие» не отражает в полной степени сдвиги в результате процесса, тогда как понятие «изменение» может показать характерные изменения каждого критерия в ходе коррекционного воздействия.

Отечественные психологи В. П. Захаров [9] и Н. Ю. Хрящева [28] в своих исследованиях приходят к выводу, что основной целью социально-психологического тренинга с умственно отсталыми детьми должно являться повышение уровня коммуникативной компетенции. Для достижения поставленной цели И. В. Шевцовой [29] были сформулированы следующие задачи.

1. Развивать и накапливать знания в области психологии по вопросам, связанным с взаимодействием в группе, коллективе и индивидуальном общении.
2. Умение формировать и сохранять навыки социального общения.
3. Формировать, корректировать, развивать и закреплять полученные навыки, необходимые для установления прочных взаимоотношений с окружающими людьми.
4. Развивать адекватное отношение к себе, учить воспринимать свои особенности и особенности окружающих людей.

Взаимосвязь перечисленных задач и единство цели способны привести к достижению определенного результата в работе.

Как отмечает Л. А. Петровская [21], определяющей целью социально-психологического тренинга является достижение максимальной чувствительности к поведению всех участников групповой работы, что означает активное развитие процесса восприятия и коммуникативных особенностей в виде распознавания вербальных проявлений. Г. С. Никифоров и С. И. Макшанов [20], Е. В. Сидоренко [23], следуя той же цели, обозначили иные задачи в работе сенситивного тренинга:

- оказывать помощь в развитии и закреплении психологической наблюдательности, обучать фиксации и запоминанию определенных эмоциональных сигналов в процессе общения с другим человеком или группой людей;
- обучать преодолевать определенные эмоциональные барьеры, наполняя умственно отсталых школьников теоретическими знаниями и развивая их эмоциональных опыт;
- давать теоретические и практические знания для прогнозирования своего поведения и поведения других людей;
- снижать уровень психологического напряжения, тем самым оказывая помощь в развитии самопознания.



К началу дошкольного возраста у детей с нарушением интеллекта зачастую личностные проявления не наблюдаются [24]. Их поведение, пишет Е. В. Касьянова [12], как правило, оказывается непроизвольным, «полевым». Хотя ребенок и пытается ориентироваться на взрослого, он не может еще в ходе общения усвоить нравственные нормы и понять их смысл. Только после четырех лет наблюдается возникновение первых проявлений самосознания, отделения своего «Я», которое находит выражение в негативных реакциях на замечания, на неудачу [12]. Как показывают исследования А. И. Гаурилус [7], систематические переживания неуспеха могут привести к формированию патологических черт личности – к отказу от всякой деятельности, пассивности, замкнутости или заискиванию, появлению угодливости, негативизма, озлобленности. Развитие детей с нарушениями интеллектуальной сферы происходит точно так же, как и у их сверстников, под влиянием тех же самых общественных законов. Именно поэтому формирование коммуникативных навыков для этой категории детей очень важно, поскольку им необходимо, как и всем остальным, выстраивать межличностные связи, с чем они испытывают затруднения по сравнению с другими детьми с ОВЗ.

На основе теоретического анализа выявлено, что для младших школьников с умственной отсталостью характерно замедленное формирование коммуникативных навыков и требуется постоянное психолого-педагогическое сопровождение по отработке и применению навыков в образовательном процессе и жизненных ситуациях. Для успешности формирования коммуникативных навыков необходимо использовать активные методы обучения, к которым относится социально-психологический тренинг. Он позволяет расширять социальные контакты обучающихся, поддерживать проявления активности в процессе общения, корригировать и развивать навыки вербального и невербального общения, направлять правильное использование речемыслительной деятельности в общении как со взрослыми, так и со сверстниками.

Перспективой дальнейшего исследования является разработка программы социально-психологического тренинга, направленной на развитие коммуникативных навыков у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Список источников

1. *Аверкин А. В.* Развитие компонентов социальной компетентности у подростков с детским церебральным параличом в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2012. 23 с.
2. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник. М.: Аспект Пресс, 2009. 363 с.
3. *Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А.* [и др.] Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: стандарты второго поколения: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011. 152 с.
4. *Битов А. Л.* Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Проблемы интеграции и социализации. М.: Правда, 2000. 254 с.
5. *Бодаев А. А.* Личность и общение. Избранные психологические труды. 2-е изд., перераб. М.: Международная педагогическая академия, 2000. 326 с.
6. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
7. *Гаурилус А. И.* Динамика становления межличностных отношений и представлений о себе и своем социальном окружении у учащихся начальных классов вспомогательной школы // Дефектология. 1995. № 2. С. 27–32.



8. *Журавкина Я. А., Кухаренко Т. С.* Особенности коммуникативных умений и навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс] // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. Вып. 12. Витебск: Изд-во Витебского государственного университета им. П. М. Машерова, 2021. С. 193–195. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46371703> (дата обращения: 02.10.2021).
9. *Захаров В. П.* Социально-психологический тренинг: учебное пособие. Л.: ЛГУ, 1989. 56 с.
10. *Змушко А. М.* Коммуникативная компетенция как важная составляющая социальной адаптации детей с интеллектуальной недостаточностью // Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / под ред. Т. Л. Лещинской. Минск: Национальный институт образования, 2005. С. 54–66.
11. *Исаев Д. Н.* Умственная отсталость у детей и подростков. СПб.: Речь, 2003. 391 с.
12. *Касьянова Е. В.* Особенности коммуникативного развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью [Электронный ресурс] // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы VII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 19–21 декабря 2018 г.). Новосибирск: Изд-во Новосибирского государственного педагогического университета, 2018. С. 32–34. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37078614> (дата обращения: 02.10.2021).
13. *Кожемякина О. А., Полянская С. Г.* Развитие эмпатии и межличностных взаимоотношений младших школьников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Новая наука: От идеи к результату. 2016. № 8-2 (96). С. 59–62. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26493824> (дата обращения: 02.10.2021).
14. *Кортенева Ю. В., Васягина Н. Н.* Особенности формирования социальной компетентности младших школьников [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы психологии личности: сборник научных трудов. Вып. 14. Екатеринбург, 2017. С. 98–103. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32784802> (дата обращения: 02.10.2021).
15. *Лыкова-Унковская Е. С., Галкина В. А.* Социально-коммуникативное развитие детей с легкой умственной отсталостью [Электронный ресурс] // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 6 (28). С. 17–22. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41499569> (дата обращения: 02.10.2021).
16. *Мелибруда Е. Я.* Я – Ты – Мы: Психологические возможности улучшения общения. М.: Прогресс, 1986. 254 с.
17. *Мудрик А. В.* Общение как фактор воспитания школьников. М.: Педагогика, 1984. 112 с.
18. *Мунирова Л. Р.* Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1992. 20 с.
19. Национальная психологическая энциклопедия «Психологический словарь» [Электронный ресурс]. URL: <https://vocabulary.ru/termin/socialno-psihologicheskii-trening.html> (дата обращения: 20.09.2021).
20. *Никифоров Г. С., Макианов С. И.* Психология менеджмента. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1997. 272 с.
21. *Петровская Л. А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: Изд-во Московского университета, 1982. 168 с.
22. *Сапунова А. Г., Зак Г. Г.* Развитие коммуникативных навыков обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] // Аспекты психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья: монография: в 2 ч. / под общ. ред. О. В. Алмазовой. Ч. 2. Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического универси-



тета, 2016. С. 165–204. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32486573> (дата обращения: 02.10.2021).

23. *Сидоренко Е. В.* Психодраматический и недирективный подходы в групповой работе с людьми: метод описания и комментарии. СПб.: Институт тренинга, 1992. 71 с.

24. *Сиротюк А. Л., Сиротюк А. С.* Психологическая основа формирования учебных навыков школьников: учебное пособие. М.: Директ-Медиа, 2014. 72 с.

25. *Седых Т. В., Бывшенко А. С.* Теоретические предпосылки развития коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3. С. 157–160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46123691> (дата обращения: 02.10.2021).

26. *Степкова О. В., Кушнарева Н. В.* Информационный сайт как средство развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 3. С. 90–97. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2103.09>

27. *Турлова Е. А., Фомина С. И.* Формирование коммуникативных умений младших школьников средствами игровой деятельности. [Электронный ресурс] // Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации. 2014. № 7. С. 167–171. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23179391> (дата обращения: 02.10.2021).

28. *Хрящева Н. Ю.* Психогимнастика в тренинге: упражнения. СПб.: Ювента: Институт тренинга, 1999. 256 с.

29. *Шевцова И. В.* Тренинг личностного роста. СПб.: Речь, 2003. 144 с.

30. *Шипицына Л. М.* «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. СПб.: Речь, 2005. 496 с.

References

1. *Averkin A. V.* The Development of Components of Social Competence in Adolescents with Cerebral Palsy in Inclusive Education: author's abstract of diss. ... cand. psychological sciences. Nizhny Novgorod, 2012, 23 p. (In Russian)

2. *Andreeva G. M.* Social Psychology: textbook. Moscow: Aspect Press Publ., 2009, 363 p. (In Russian)

3. *Asmolv A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A.* [and others] How to Design Universal Learning Activities in Elementary School. From Action to Thought: Second-generation Standards: a manual for a teacher. Ed. by A. G. Asmolv. 3rd ed. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2011, 152 p. (In Russian)

4. *Bitov A. L.* A Special Child: Sesearch and Experience of Assistance. Problems of Integration and Socialization. Moscow: Pravda Publ., 2000, 254 p. (In Russian)

5. *Bodalev A. A.* Personality and Communication. Selected Psychological Works. 2nd ed., reworked. Moscow: International Pedagogical Academy Publ., 2000, 326 p. (In Russian)

6. *Vygotsky L. S.* Thinking and speech. M.: Labyrinth, 1999, 352 p. (In Russian)

7. *Gaurylus A. I.* Dynamics of the Formation of Interpersonal Relationships and Ideas about Themselves and Their Social Environment in Primary School Students of Auxiliary Schools. Defectology, 1995, no. 2, pp. 27–32. (In Russian)

8. *Zhuravkina Ya. A., Kukharenko T. S.* Features of Communicative Skills and Abilities in Children with Intellectual Disability [Electronic resource]. The World of Childhood in the Modern Educational Space: A collection of articles by students, undergraduates, postgraduates. Release 12. Vitebsk: Publishing House of Vitebsk State University named after P. M. Masherova, 2021, pp. 193–195. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46371703> (date access: 02.10.2021). (In Russian)

9. *Zakharov V. P.* Socio-psychological Training: textbook. Leningrad: LSU Publ., 1989, 56 p. (In Russian)



10. *Zmushko A. M.* Communicative Competence as an Important Component of the Social Adaptation of Children with Intellectual Disabilities. Educational Integration and Social Adaptation of Persons with Disabilities: a handbook for teachers, psychologists and parents of children with disabilities. Ed. by T. L. Leshchinskaya. Minsk: National Institute of Education Publ., 2005, pp. 54–66. (In Russian)
11. *Isaev D. N.* Mental Retardation in Children and Adolescents. Saint-Petersburg: Rech' Publ, 2003, 391 p. (In Russian)
12. *Kasyanova E. V.* Features of the Communicative Development of Primary School Children with Mental Retardation [Electronic resource]. Youth of the XXI Century: Education, Science, Innovation: materials of the VII All-Russian Student Scientific and Practical Conference with International Participation (Novosibirsk, December 19–21). Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk State Pedagogical University, 2018, pp. 32–34. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37078614> (date access: 02.10.2021). (In Russian)
13. *Kozhemyakina O. A., Polyanskaya S. G.* Development of Empathy and Interpersonal Relationships of Younger Schoolchildren with Disabilities [Electronic resource]. New Science: From Idea to Result, 2016, no. 8-2 (96), pp. 59–62. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26493824> (date access: 02.10.2021). (In Russian)
14. *Korteneva Yu. V., Vasyagina N. N.* Features of the Formation of Social Competence of Younger Schoolchildren [Electronic resource]. Actual Problems of Personality Psychology: collection of scientific papers. Release 14. Yekaterinburg, 2017, pp. 98–103. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32784802> (date access: 02.10.2021). (In Russian)
15. *Lykova-Unkovskaya E. S., Galkina V. A.* Social and Communicative Development of Children with Mild Mental Retardation [Electronic resource]. Scientific and Pedagogical Review, 2019, no. 6 (28), pp. 17–22. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41499569> (date access: 02.10.2021). (In Russian)
16. *Malibroda E. Ya.* I – You – We: Psychological Strategies for Improving Communication. Moscow: Progress Publ., 1986, 254 p. (In Russian)
17. *Mudrik A. V.* Communication as a Factor in the Education of Schoolchildren. Moscow: Pedagogika Publ., 1984, 112 p. (In Russian)
18. *Munirova L. R.* Formation of Communicative Skills in Younger Schoolchildren in the Process of Didactic Play: author's abstract of diss. ... cand. of pedagogical sciences. Moscow, 1992, 20 p. (In Russian)
19. National Psychological Encyclopedia “Psychological Dictionary” [Electronic resource]. URL: <https://vocabulary.ru/termin/socialno-psihologicheskii-trening.html> (date access: 20.09.2021). (In Russian)
20. *Nikiforov G. S., Makshanov S. I.* Psychology of Management. Saint-Petersburg: Publishing House of Saint-Petersburg University, 1997, 272 p. (In Russian)
21. *Petrovskaya L. A.* Theoretical and Methodological Problems of Socio-psychological Training. Moscow: Publishing House of Moscow University, 1982, 168 p. (In Russian)
22. *Sapunova A. G., Zak G. G.* Development of Communicative Skills of Students with Mental Retardation (Intellectual Disabilities) [Electronic resource]. Aspects of Psychological and Pedagogical Support of Persons with Disabilities: a monograph in 2 parts / ed. of O. V. Almazova. Part 2. Yekaterinburg: Publishing House Ural State Pedagogical University, 2016, pp. 165–204. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32486573> (date access: 02.10.2021). (In Russian)
23. *Sidorenko E. V.* Psychodramatic and Non-directive Approaches in Group Work with People: Method of Description and Comments. Saint-Petersburg: Institute of Training Publ., 1992, 71 p. (In Russian)
24. *Sirotyuk A. L., Sirotyuk A. S.* Psychological Basis for the Formation of Educational Skills of Schoolchildren: textbook. Moscow: Direct-Media Publ., 2014, 72 p. (In Russian)
25. *Sedykh T. V., Exenko A. S.* Theoretical Prerequisites for the Development of Communicative Skills in Children with Disabilities [Electronic resource]. Problems of



Modern Pedagogical Education, 2021, no. 70-3, pp. 157–160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46123691> (date access: 02.10.2021). (In Russian)

26. *Stepkova O. V., Kushnareva N. V.* Information Site as a Means of Developing Communication Skills in Children with Autism Spectrum Disorders. *Siberian Pedagogical Journal*, 2021, no. 3, pp. 90–97. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2103.09> (date access: 02.10.2021). (In Russian)

27. *Turlova E. A., Fomina S. I.* Formation of Communicative Skills of Younger Schoolchildren by Means of Play Activity [Electronic resource]. *Elementary School: Problems and Prospects, Values and Innovations*, 2014, no. 7, p. 167–171. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23179391> (date access: 02.10.2021). (In Russian)

28. *Hryashcheva N. Y.* Psychogymnastics in Training: exercises. Saint-Petersburg: Juventa: Institute of Training Publ., 1999, 256 p. (In Russian)

29. *Shevtsova I. V.* Personal Growth Training. Saint-Petersburg: Rech' Publ., 2003, 144 p. (In Russian)

30. *Shipitsyna L. M.* “Unschooling” Child in the Family and Society. Saint-Petersburg: Rech' Publ., 2005, 496 p. (In Russian)

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

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

Информация об авторе

А. Н. Помагаева – студент факультета психологии.

Information about the Author

Anastasia N. Pomagaeva – Student of Faculty of Psychology.

Поступила: 15.10.2021

Одобрена после рецензирования: 28.10.2021

Принята к публикации: 25.11.2021

Received: 15.10.2021

Approved after peer review: 28.10.2021

Accepted for publication: 25.11.2021



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

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

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

Рубрики журнала:

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

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

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

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

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

Общий порядок опубликования

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

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

1. Регистрация поступивших материалов.

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

Редакция журнала высылает автору подтверждение о получении статьи.



2. Порядок лицензирования.

2.1. Заключение лицензионного договора.

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

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

2.2. Лицензионный договор.

В лицензионном договоре необходимо заполнить оставшиеся графы. Оригинал лицензионного договора с подписью автора необходимо направить на почтовый адрес Издателя (630126, Новосибирск, ул. 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: тип статьи (научная или обзорная статья), УДК, название статьи, адресные сведения об авторе, аннотацию статьи, ключевые слова, пристатейный список источников на русском и английском (References) языке, дополнительная информация об авторах, вклад автора, информация об отсутствии конфликта интересов.

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

4.2.1. Тип статьи (научная или обзорная статья).

4.2.2. УДК.

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

• **Название статьи.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

• **Название статьи.**

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

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



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

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

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

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

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

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

4.5. Публикуемые сведения об авторах и публикации:

4.5.1. **На русском языке:**

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

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

4.5.2. **Ниже на английском языке:**

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

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

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

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

Пример оформления материалов для публикации приведен в приложении 1.

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



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

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

Если авторов несколько – сведения оформляются отдельно на каждого.

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

5. Редакционная подготовка и оплата публикации.

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

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

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

6. Публикация.

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

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

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

7. Ответственность.

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Пример оформления материалов для публикации

Научная (или обзорная) статья
УДК
DOI:

Формы работы психолога с приемными родителями

Бугрова Нина Владимировна¹, Петрова Елена Николаевна²

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

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

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

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

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

Для цитирования:

Research (или Review) Article

Form of Psychologists' Work with Foster Parents

Nina V. Bugrova¹, Elena N. Petrova²

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

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

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

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

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

For Citation:

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

<...>

В процессе реализации программы родители-опекуны:

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

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



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

Список источников

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

References

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

Информация об авторах

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

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

Information about the Authors

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

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

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.



Пример заполнения формы сведений об авторе

Сведения об авторе

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



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

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

БАКАЛАВРИАТ

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

37.03.01 Психология

ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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

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

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



СПЕЦИАЛИТЕТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология служебной деятельности	Психологическое обеспечение служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов	Русский язык Биология Обществознание	Очная	Бюджетное, внебюджетное
Педагогика и психология девиантного поведения	Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения		Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска		Очная	Бюджетное, внебюджетное

44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ; ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

Студенты приобретают компетенции в области:

– своевременной диагностики, коррекции и предупреждения девиантных проявлений в группах риска, в том числе у детей и подростков, попавших в сложную жизненную ситуацию;

– психологической, педагогической и правовой поддержки детей и подростков, склонных к зависимому, суицидальному, агрессивному, противоправному поведению, сексуальным перверсиям;

– выявления социальных и образовательных рисков, их предупреждения и преодоления;

– обучения детей и взрослых навыкам конструктивного поведения, в том числе в ситуации конфликта, сложного жизненного выбора;

– обеспечения правового консультирования подростков, родителей, семей, в том числе приемных и замещающих, в трудных жизненных ситуациях;

– организации взаимодействия общественных институтов (образования, полиции, социальной защиты и др.), ответственных за здоровое взросление личности.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



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

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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

МАГИСТРАТУРА**37.04.01 Психология**

Консультативная психология и психотерапия

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

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

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Специальная психология

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ	МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Консультативная психология и психотерапия	Очно-заочная	Внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Девиантология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в «трудной жизненной ситуации»	Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Психологическое сопровождение школьной службы медиации	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, доктор психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

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

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

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

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

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

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

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАДЕТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

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

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



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

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИЦИНЫ

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

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

АСПИРАНТУРА

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

37.06.01 Психологические науки

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

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

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

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

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



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

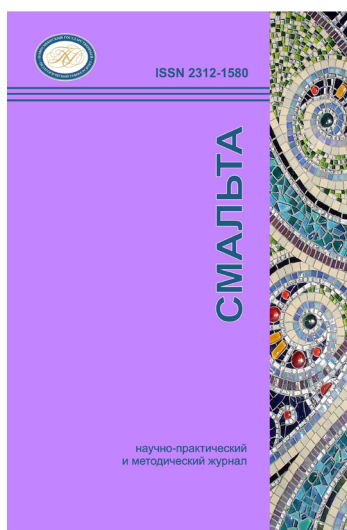
37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД)

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

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



О журнале



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

Рубрики журнала:

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

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год.

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

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

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