



Московский педагогический  
государственный университет

---

Moscow Pedagogical State University

№ 2  
2026

## РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ Development of Personality

---

Для духовной элиты,  
профессионалов науки  
и практики  
Для тех, кто готов взять  
на себя ответственность  
за воспитание  
и развитие личности

---

For the cultural elite,  
professionals of science  
and practice  
for those who are ready  
to take responsibility  
for education and  
development of the personality

# Развитие личности

2/2026

ISSN 2073-9788

Идея основания и концепция журнала принадлежат академику РАО,  
доктору психологических наук, Валерии Сергеевне Мухиной  
(1993–2010 гг. – учредитель журнала; 1993–2024 гг. – главный редактор журнала).  
Выходит 4 раза в год

Журнал включен в Единый государственный перечень научных изданий (ЕГПНИ, Белый список). Журнал входит в Перечень периодических научных и научно-технических изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук

Учредитель и издатель: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет»

## Редакция:

---

|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Главный редактор               | <b>Басюк Виктор Стефанович</b> , академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития личности имени академика РАО В. С. Мухиной, МПГУ                                                                                                                                                                                                               |
| Заместители                    | <b>Брель Елена Юрьевна</b> , член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии развития личности имени академика РАО В. С. Мухиной, МПГУ<br><b>Сахарова Татьяна Николаевна</b> , кандидат психологических наук, директор Института педагогики и психологии, профессор кафедры психологии развития личности имени академика РАО В. С. Мухиной, МПГУ |
| Помощник<br>главного редактора | <b>Устюжанин Филипп Романович</b> , старший преподаватель кафедры психологии развития личности имени академика РАО В. С. Мухиной, МПГУ                                                                                                                                                                                                                                                        |

## Редакционный совет:

---

**Владимирова Татьяна Николаевна**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук  
**Жаринов Евгений Викторович**, доктор филологических наук, профессор  
**Малых Сергей Борисович**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор  
**Реан Артур Александрович**, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор  
**Рубцов Виталий Владимирович**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор  
**Савенков Александр Ильич**, академик РАО, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор  
**Хвостов Андрей Анатольевич**, доктор психологических наук, профессор  
**Хитрюк Вера Валерьевна**, доктор педагогических наук, доцент  
**Черниговская Татьяна Владимировна**, академик РАО, доктор биологических наук, доктор филологических наук, профессор

**Редакционная коллегия:**

---

- Беловол Елена Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент  
**Дугарова Туяна Цыреновна**, доктор психологических наук, доцент  
**Илалтдинова Елена Юрьевна**, доктор педагогических наук, доцент  
**Лазуренко Светлана Борисовна**, академик РАО, доктор педагогических наук, доцент  
**Минюрова Светлана Алигарьевна**, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор  
**Морозюк Светлана Николаевна**, доктор психологических наук, профессор  
**Мудрик Анатолий Викторович**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор  
**Подымова Людмила Степановна**, доктор педагогических наук, профессор  
**Подымов Николай Анатольевич**, доктор психологических наук, профессор  
**Проценко Леонид Михайлович**, кандидат психологических наук  
**Сорокоумова Елена Александровна**, доктор психологических наук, профессор  
**Тихомирова Татьяна Николаевна**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор  
**Шнейдер Лидия Бернгардовна**, доктор психологических наук, профессор  
**Шульга Татьяна Ивановна**, доктор психологических наук, профессор

---

|                                |                       |
|--------------------------------|-----------------------|
| <b>Ответственный за выпуск</b> | <b>В. С. Басюк</b>    |
| <b>Верстка</b>                 | <b>И. А. Потрахов</b> |
| <b>Выпускающий редактор</b>    | <b>Н. А. Жигурова</b> |

*Редакция знакомится с письмами читателей, не вступая в переписку.  
Рукописи рецензируются и не возвращаются.  
Позиция редакции может не совпадать с мнением автора.*

# Development of Personality

2/2026

ISSN 2073-9788

The idea and concept of the Journal belongs to Academician of RAE,  
Sc.D. (psychology), Valeria Sergeevna Mukhina  
(1993–2010 – Founder of the Journal; 1993–2024 – Editor-in-Chief of the Journal).  
It comes out 4 times a year

The Journal is included in the Unified State Register of Scientific Publications (USRSP, White List). The journal has been included into the List of the periodic editions (Science and Technology) of Russian Federation. The publication of research papers to provide the Ph. D. and Sc. D projects with supplementary materials is recommended in the journal

Founder and Publisher: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education  
“Moscow Pedagogical State University”

## ***Editorial staff:***

---

### ***Editor-in-chief***

**Victor S. Basyuk**, Academician of RAE, Sc.D. (psychology),  
Prof., head of psychology of personality development chair  
named after Academician of RAE V. S. Mukhina, MPGU

### ***Deputies of the editor-in-chief***

**Elena Yu. Brel**, corresponding member of RAE, Sc.D.  
(psychology), Prof. of psychology of personality development  
chair named after Academician of RAE V. S. Mukhina, MPGU

**Tatiana N. Sakharova**, PhD (psychology), head of pedagogy  
and psychology institute, Prof. of psychology of personality  
development chair named after Academician  
of RAE V. S. Mukhina, MPGU

### ***Assistant of the editor-in-chief***

**Philipp R. Ustyuzhanin**, senior lecturer of psychology  
of personality development chair named after Academician  
of RAE V. S. Mukhina, MPGU

## ***Editorial board:***

---

**Tatiana N. Vladimirova**, corresponding member of RAE, Sc.D. (pedagogy)

**Evgeny V. Zharinov**, Sc.D. (philology), professor

**Sergey B. Malykh**, Academician of RAE, Sc.D. (psychology), professor

**Artur A. Rean**, Academician of RAE, Sc.D. (pedagogy), professor

**Vitaly V. Rubtsov**, Academician of RAE, Sc.D. (psychology), professor

**Alexander I. Savenkov**, Academician of RAE, Sc.D. (psychology), Sc.D. (pedagogy), professor

**Andrey A. Khvostov**, Sc.D. (psychology), professor

**Vera V. Khitryuk**, Sc.D. (pedagogy), associate professor

**Tatyana V. Chernigovskaya**, Academician of RAE, Sc.D. (biology), Sc.D. (philology), professor

### ***Editorial counsel:***

---

**Elena V. Belovol**, PhD (psychology), associate professor

**Tuyana Ts. Dugarova**, Sc.D. (psychology), associate professor

**Elena Yu. Ilaltdinova**, Sc.D. (pedagogy), associate professor

**Svetlana B. Lazurenko**, Academician of RAE, Sc.D. (pedagogy), associate professor

**Svetlana A. Minyurova**, corresponding member of RAE, Sc.D. (psychology), professor

**Svetlana N. Morozyuk**, Sc.D. (psychology), professor

**Anatoly V. Mudrik**, corresponding member of RAE, Sc.D. (pedagogy), professor

**Lyudmila S. Podymova**, Sc.D. (pedagogy), professor

**Nikolay A. Podymov**, Sc.D. (psychology), professor

**Leonid M. Protsenko**, PhD (psychology)

**Elena A. Sorokoumova**, Sc.D. (psychology), professor

**Tatyana N. Tikhomirova**, Academician of RAE, Sc.D. (psychology), professor

**Lydia B. Schneider**, Sc.D. (psychology), professor

**Tatyana I. Shulga**, Sc.D. (psychology), professor

---

***Editorial staff***

**V. S. Basyuk**

***Imposition***

**I. A. Potrakhov**

***Executive editor***

**N. A. Zhigurova**

*The editors become acquainted with readers' letters without being in correspondence.*

*Manuscripts reviewed. Rejected manuscripts are not returned.*

*Editors's views may not agree with author's opinion.*

Журнал поддерживает публикации по следующим группам научных специальностей:

### 5.3. Психология

- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
- 5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (на перерегистрации)
- 5.3.7. Возрастная психология (на перерегистрации)

# Содержание

## ТЕОРИИ И ПРАКТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ



### *Проблемы развития личности*

5.3.7. Возрастная психология

**Виктор Басюк**

Функциональная грамотность как результат осмысления и присвоения знаний обучающимся ..... 10

5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология

**Александр Савенков**

Психологический дискурс-анализ особенностей вербальной субкультуры современных подростков..... 21

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

**Эрнест Нурмухаметов, Ирина Нурмухаметова**

К вопросу о психологическом механизме образования нормативного поведения личности: дефицитарный подход ..... 44



### *Развитие личности в социальном пространстве*

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

**Александр Николаев**

Идентификация со значимым взрослым как фактор развития полоролевой идентичности ..... 58

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

**Алла Таран**

Культурно-антропологический подход на уроках  
истории как фактор формирования внутренней  
позиции личности обучающегося ..... 72

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

**Анна Карпьяк, Дмитрий Петровский**

Условия формирования структурного звена  
«социально-нормативное пространство  
личности» посредством интеграции потенциала  
микросоциума в образовательном пространстве ..... 81

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

**Ольга Груздева**

Индивидуальное и социальное Я в структуре  
самосознания детей дошкольного возраста ..... 90

## **НАШИ АВТОРЫ**

Краткая информация об авторах..... 102

# Contents

## THEORIES AND PRACTICE OF RESEARCH



### ***Personality Development Issues***

5.3.7. Developmental Psychology

**Victor Basyuk**

Functional Literacy as an Outcome of Knowledge  
Comprehension and Internalization in the Learning  
Process ..... 10

5.3.5. Social Psychology, Political and Economic Psychology

**Aleksandr Savenkov**

Verbal Subculture in the Adolescent Environment:  
A Psychological Discourse Analysis Approach..... 21

5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

**Ernest Nurmukhametov, Irina Nurmukhametova**

On the Issue of the Psychological Mechanism  
of Normative Behavior Formation in Personality:  
A Deficit-Based Approach ..... 44



### ***Personality Development in Social Space***

5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

**Aleksandr Nikolaev**

Identification with a Significant Adult as a Factor  
in the Development of Gender Role Identity ..... 58

5.3.4. Educational Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

**Alla Taran**

The Cultural-Anthropological Approach in History  
Lessons as a Factor in the Formation of the Learner's  
Internal Position ..... 72

5.3.4. Educational Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

**Anna Karpyak, Dmitry Petrovsky**

Conditions for the Formation of the Structural  
Component “Social-Normative Space of Personality”  
through the Integration of the Microsociety Potential  
into the Educational Environment ..... 81

5.3.4. Educational Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

**Olga Gruzdeva**

Individual and Social Self in the Structure of Self-  
Consciousness in Preschool Children ..... 90

## OUR AUTHORS

Brief information about authors ..... 102

# ТЕОРИИ И ПРАКТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ



## Проблемы развития личности

5.3.7. Возрастная психология  
УДК 159.922

DOI: 10.31862/2073-9788-2026-2-10-20

Виктор Басюк

### ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ ОСМЫСЛЕНИЯ И ПРИСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИМСЯ

**Аннотация.** Представлено методологическое обоснование формирования психологических предпосылок феномена функциональной грамотности у обучающихся. Описана эволюционная ретроспектива развития понятия функциональности получаемых знаний и психологических механизмов, лежащих в основе становления данного явления. Автор указывает на значимость чувственного восприятия информации, являющейся доминантной для ребенка. Чувственные впечатления запускают уникальный парный психологический механизм «идентификация-обособление». Осознанное восприятие зависит от опыта индивида и погружения его в социальную среду, то есть носит социальный характер, тем самым функциональная грамотность характеризует способность человека вступать в отношения со средой. Автором акцентируется влияние функциональной грамотности на позитивные качества и установки, а также на формирование ценностно-смысловых установок. Тем самым процесс восприятия становится результатом ощущений, имеющих смысловое содержание.



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Ключевые слова:** функциональная грамотность; личностные достижения; чувственное восприятие; рефлексия; ценностно-смысловые установки; идентификация; принятие (обособление); внутренняя позиция

**Для цитирования:** Басюк В. С. Функциональная грамотность как результат осмысления и присвоения знаний обучающимся // Развитие личности. 2026. № 2. С. 10–20. DOI: 10.31862/2073-9788-2026-2-10-20.

**Abstract.** The article presents a methodological substantiation for the formation of the psychological prerequisites underlying the phenomenon of functional literacy in students. The evolutionary retrospective of functionality of acquired knowledge concept development and psychological mechanisms underlying the formation of this phenomenon is described. The author highlights the significance of information sensory perception, which is dominant for a child. Sensory impressions trigger a unique dual psychological mechanism of «identification-isolation». Conscious perception depends on the individual's experience and their immersion in the social environment, and is thus of a social nature; consequently, functional literacy reflects a person's ability to engage with their environment. The author emphasizes the influence of functional literacy on person's positive qualities and attitudes, as well as on the formation of value-meaning orientations. Hence, the process of perception is shaped by sensations endowed with semantic content.

**Keywords:** functional literacy; personal achievements; sensory perception; reflection; value-meaning orientations; identification; acceptance (isolation); inner position

**For citation:** Basyuk V. S. Functional Literacy as an Outcome of Knowledge Comprehension and Internalization in the Learning Process. *Development of Personality*. 2026. No. 2. Pp. 10–20 (in Russian). DOI: 10.31862/2073-9788-2026-2-10-20.

Термины «минимальная грамотность», «функциональная грамотность» в исторической ретроспективе берут свое начало с заседания Организации Объединенных Наций в 1957 году по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), на котором обсуждалась поддержка элементарного уровня образованности населения различных стран мира. Уровень элементарной образованности рассматривался как формирование базовых умений читать и писать для поддержки эффективного решения задач повседневной обывденной жизни.

В XX и начале XXI века понятие «функциональная грамотность» активно углублялось и наполнялось содержательными контекстами.

Концепция функциональной грамотности стала формироваться в 60-е годы прошлого столетия, и в этом большую роль сыграла ЮНЕСКО. Тегеранский Всемирный конгресс по ликвидации неграмотности в 1965 году впервые принял в образовательный обиход термин «функциональная грамотность».

Историческая  
ретроспектива термина  
«функциональная  
грамотность»

Академик РАО Алексей Алексеевич Леонтьев, размышляя о различиях формальных и функциональных знаний, подчеркивал: «...формальная грамотность – это владение навыками и умениями техники чтения, то функциональная грамотность – это способность человека свободно использовать эти навыки для извлечения информации из реального текста – для его понимания, сжатия, трансформации» [1, с. 7], – и дал, на мой взгляд, наиболее емкое определение функционально грамотному человеку: «...это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [2, с. 35]. При этом ученый обращал внимание на то, что проблема функциональной неграмотности – это проблема как педагогическая, так и социальная.

Позже в Новом словаре методических терминов и понятий предлагается следующее определение: «Способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней... Ф. г. есть уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» [3, с. 380].

Ведущие ученые СССР и современной России активно изучали феномен функциональной грамотности и его влияние на развитие личности человека.

Исследуя феномен функциональной грамотности, ученые подчеркивали ее роль в формировании ценностно-смысловых установок личности.

О влиянии функциональной грамотности на формирование ценностно-смысловых установок личности писал член-корреспондент РАО Рустэм Николаевич Бу-

Формирование ценностно-смысловых установок через функциональную грамотность

неев. Ученый отмечал: «Функционально грамотная личность – это человек: ориентирующийся в мире и действующий в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами, в частности умеющий:

- соотносить и координировать свои действия с действиями других людей, понимать условия собственных действий в соответствии с задачами, стоящими перед человечеством в целом, сознательно действовать в границах норматива, выбирая оптимальные условия;

- способный быть самостоятельным в ситуации выбора и принятия решений;

- обладающий приемами учения и готовый к постоянной переподготовке;
- обладающий набором компетенций, как ключевых, так и по различным отраслям знаний;

- хорошо владеющий устной и письменной речью как средствами взаимодействия между людьми;

- владеющий современными информационными технологиями» [2, с. 34–35].

Для формирования личностных качеств в период обучения важное влияние имеют процессы воспитания и профориентации, как основополагающие процессы присвоения и осмысления индивидом общечеловеческих традиционных духовно-нравственных ценностей.

Российский педагог, ведущий ученый в области обучения детей на уровне начального общего образования, член-корреспондент РАО Наталья Федоровна

Функциональная  
грамотность как базовое  
образование личности

Виноградова отмечает, что для детей начальной школы «функциональная грамотность сегодня – это **базовое образование** личности... Ребенок... должен обладать: 1 – готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром...; 2 – возмож-

ностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи...; 3 – способностью строить социальные отношения...; 4 – совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию...» [4, с. 16–17]. Ученый, ссылаясь на определение А. А. Леонтьева, дает свое авторское определение: «Функциональная грамотность – это *целесообразный минимум содержания образования*, его ядро, без усвоения которого невозможна реализация двух функций: во-первых, успешной адаптации ребенка к изменяющимся условиям окружающей среды; во-вторых, продолжения образования... Функциональная грамотность базируется на *расширении и углублении практического опыта учащегося*, то есть ее сущность составляют не сами знания, а *три главные развитые способности* школьника:

- во-первых, применять полученные знания;
- во-вторых, добывать новые знания;
- в-третьих, адекватно оценивать свое знание/незнание, готовность к са-

мообразование» [5, с. 4].

Важно осознать, что еще в начале школьного обучения огромную роль имеют не только значимость знаний, но и их применение, а также адекватная оценка уровня знаний ребенком и готовность к познанию. На этом формируется способность к самостоятельному учению и познанию нового.

На сегодняшний день функциональная грамотность подразумевает готовность современного человека к успешному взаимодействию с активно изменя-

Функциональная  
грамотность  
как осознанная  
трансформация знаний  
в жизнь

ющимся социумом, применение постоянно осваиваемых знаний для эффективного бытия и развития, чему в том числе способствует образование в течение всей жизни. То есть речь идет отнюдь не только о формировании навыков использования знаний и сформированных умений, но и об осознанной ребенком их трансформации в жизненные ситуации, о принятии

и присвоении полученных знаний, обособлении с ними для дальнейшего использования как ценностного знания. Ранее я уже отмечал, что результат обучения «должен быть личностно значим для обучающегося, осознаваем им не просто как набор информации, а как основа базовых знаний и компетенций, позволяющих чувствовать себя безопасно в современном социальном

пространстве, влияющих на развитие личностных качеств, формирующих процессы самопознания, саморазвития» [6, с. 36].

На эффективное формирование функциональной грамотности во время обучения влияет развитие позитивных личностных качеств и положительных установок. Развитие данных качеств и установок, в свою очередь, предопределяет эффективность и уровень личностных результатов образования в части формирования внутренней позиции личности. «Акцент на личностных достижениях обучающихся нацеливает на поиск условий и средств развития внутренней позиции личности на всех этапах онтогенеза» [7, с. 40].

Акцент на практичности знаний с точки зрения их осмысленного применения в повседневной жизни – это задача не только современного образования.

Я. А. Коменский  
об искусстве учения:  
истoki концепции  
практического применения  
знаний

Еще в XVII веке создатель «Великой дидактики» Ян Амос Коменский, рассуждая о механизмах процесса учения в своем трактате «Матетика», писал, что «знать, в силу чего нечто существует, есть полная ступень познания, или сердцевина (что дает внутреннее знание вещи, то есть понимание, из каких частей эта вещь состоит, как эти части соотносятся между собой

и как они связаны, как благодаря им образуется само целое, то, что и требуется)» [8, с. 124].

Внутреннее знание вещи – это и есть не что иное, как идентификация с этой вещью, принятие ее и осмысление. Основатель научных подходов к учению подчеркивал: «знать – это держать в уме вещь: это осуществляется тремя ступенями: 1) что это? 2) как это образуется? 3) для чего это предназначается? Через эти три ступени достигается познание, понимание, применение» [Там же, с. 124]. Познание как высшая точка процессов самосознания, осознания и принятия, ведущих к возможности применения в обыденной жизни. Я. А. Коменский прозорливо акцентировал: «Знать, к чему можно применить эту вещь, – это высшая ступень знания, то есть венец (ибо указывает на употребление вещи: всесторонне знать, как применить ее, нигде не допуская злоупотребления вещью, – это качество, присущее мудрецу)» [Там же, с. 125].

Через осмысление недопущения злоупотребления вещью автор тонко подчеркивал нравственный контекст функциональной грамотности как компетенции знающего, порядочного, мудрого человека. Именно через эту мысль прослеживается важность создания образовательной среды как целенаправленно организуемого пространства и условий, способствующих укреплению базовых установок на позитивное личностное развитие и формирование положительных ценностей личности, в том числе значимое отношение к себе, другим людям и окружающей действительности.

Внутреннее знание вещи и понимание ее Я. А. Коменский описывал через восприятие: «Знание вещей есть сведение объектов к восприятию» [8, с. 125].

Знание вещи есть сведение  
объекта к восприятию

И далее выдающийся педагог раскрывал разницу между механическим запоминанием знания о вещи и чувственным восприятием ее через собственное осознание: «Ведь мы изучаем вещи либо из них самих,

воспринимая их чувством, или познавая свидетельства и рассуждения других [людей], познавая их свидетельства и рассуждения. Разница в том, что от других мы учимся быстрее, заимствуя уже готовый результат; от нас самих – получая более надежный плод, ради которого мы раскапываем золотые залежи собственного ума; надежнейшим же образом – из самих вещей, исследуя их природу» [8, с. 126].

Тема чувственного восприятия знаний раскрывалась и в работах других ученых разных научных направлений. Коснусь только фундаментальных научных открытий психологии в этом направлении.

Говоря о механизмах чувственного восприятия, нельзя не коснуться вклада выдающегося ученого-психолога Льва Семеновича Выготского. Систематизируя знания об особенностях деятельности органов чувств человека и оформив в стройную научную концепцию развития высших психических функций человека, значительно расширив понимание процессов восприятия, рассматривая их как активное, социальное явление, которое напрямую зависит от опыта индивида и культурного контекста его онтогенетического развития, ученый отмечал: «Восприятие не сводится лишь к пассивному запечатлению внешнего мира, оно представляет собой активный процесс интерпретации сенсорной информации, включающей прошлый опыт индивида» [9, с. 123].

Ребенок способен воспринять картину как произведение искусства только тогда, когда сможет отразить в себе ее содержание, «буйство» красок, характер изображения, запечатленных персонажей, когда он сначала идентифицирует увиденное, далее «принимает» в свое сознание это содержание, обособляется с ним, то есть делает его своим ценным знанием. Читая художественное произведение или просматривая видеоконтент, он переживает прочитанное или увиденное через осмысление, анализ и интерпретацию содержимого в своем сознании и далее, синтезируя эту информацию через внутреннюю рефлексию, присваивает ее себе как продукт осмысления. Таким образом, принятие новых знаний происходит в процессе «врастания ребенка в социум». Понятие, которое также введено Л. С. Выготским. Психолог акцентировал: «Процесс восприятия носит социальный характер, поскольку формируется в ходе взаимодействия ребенка с окружающим миром и культурным наследием человечества» [10, с. 157].

Таким образом, Л. С. Выготский подчеркивал важность активного участия субъекта в процессе восприятия, его зависимость от прошлого опыта бытия и влияния окружающей его социальной среды. Эти идеи легли в основу современных исследований восприятия и продолжают оказывать влияние на научные представления о природе человеческого сознания.

Многие ученые-психологи (А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), расширяя научные представления о развитии высших психических функций, писали об особенностях чувственного восприятия развивающимся индивидом.

*Восприятие зависит от опыта индивида и погружения в социальную среду*

*Процесс восприятия носит социальный характер*

В частности, С. Л. Рубинштейн внес серьезный научный вклад в изучение особенностей формирования восприятия, в том числе в контексте обсуждаемой функциональной грамотности. Ученый описал два важнейших теоретических предположения, которые и по сей день остаются знаковыми в современной психологии. Во-первых, он отмечал: «В восприятии субъект активно интерпретирует внешние стимулы, основываясь на своем опыте и знании, превращая чувственное впечатление в осмысленное отражение действительности» [11, с. 189], подчеркивая важность опоры на уже приобретенный индивидом опыт и полученные знания, переводя это во внешние стимулы, то есть осознавая функциональность приобретаемых новых знаний.

*С. Л. Рубинштейн  
о механизмах восприятия:  
от синтеза ощущений  
к осмысленному  
отражению  
действительности*

Во-вторых, С. Л. Рубинштейн подчеркивал не просто процесс видения, а сопровождаемые его механизмы синтеза ощущений и целостности смыслового содержания предмета: «Восприятие есть целостный образ предмета, возникающий в результате синтеза ощущений, объединенных определенным смысловым содержанием, соответствующим предмету восприятия» [12, с. 234].

Эти научные положения акцентируют убеждения ученого в том, что восприятие представляет собой активный процесс, включающий синтез чувствительных впечатлений и осмысление реальности на основе личного опыта и понимания окружающего мира.

Осмысление реальности имеет физиологическую природу, приводящую в том числе к возникновению психической энергии в человеке, позволяющей ему развиваться как личности. Эволюционную онтологию научных подходов к возникновению и развитию психической энергии описывала выдающийся ученый-психолог с мировым именем, академик РАО Валерия Сергеевна Мухина в своей работе «Психическая энергия в контексте рефлексий пассионариев философии и науки» [13]. В контексте обсуждаемой проблемы для нас из всей плеяды великих ученых, упомянутых В. С. Мухиной, важна научная концепция русского физиолога Алексея Алексеевича Ухтомского о доминанте как очаге возбуждения, позволяющем запускать процесс осмысления. Ученый-физиолог определил, что у человека при осмыслении возникает господствующий очаг возбуждения. Данный очаг он и стал называть «доминанта». А. А. Ухтомский отмечал: «...вновь приходящие волны возбуждения в центрах будут идти по направлению главенствующего сейчас очага возбуждения» [14, с. 167], – и далее, приводя конкретные примеры, доказывал роль доминанты в предметном мышлении, подчеркивая, что каждому предмету окружающей среды соответствует определенная доминанта. Исследователь подчеркивал: «Среда поделилась целиком на “предметы”, каждому из которых отвечает определенная, однажды пережитая доминанта в организме, определенный биологический интерес прошлого. Я узнаю вновь внешние предметы, насколько воспроизвожу в себе

*Осмысление реальности  
приводит к возникновению  
психической энергии*

прежние доминанты, и воспроизвожу мои доминанты, насколько узнаю соответствующие предметы среды» [14, с. 167].

Чувственные впечатления и осмысление реальности формируются в человеке благодаря важнейшему парному психологическому механизму «идентификация-обособление», теоретические закономерности которого подробно описала В. С. Мухина в своей научной концепции «Феноменология развития и бытия личности». Ученый раскрывала сущностные особенности данного механизма, помогающего человеку адаптироваться в социуме и формировать свое уникальное «Я».

Данный психологический механизм, сопровождающий человека на протяжении всей его жизни, благодаря органам чувств и развитию высших психических функций позволяет из огромного потока информации, его окружающего, выделять (слышать, видеть, чувствовать, ощущать) ту или идентифицироваться с той, которая становится ему доминантной.

Именно идентификация, как механизм развития и бытия индивида среди других людей и предметов, приобщает человека к социуму, возвращая в нем личность. Ученый отмечала: «Механизмом присвоения индивидом всесторонней человеческой сущности является идентификация» [15, с. 382]. Ребенок в период обучения идентифицируется с той информацией, которую чувственно воспринимает, благодаря ее анализу и синтезу происходит процесс осмысления.

Часть информации утрачивается, а другая часть, признанная доминантной, принимается ребенком благодаря второй составляющей парного психологического

Обособление и принятие:  
два полюса становления  
внутренней позиции  
личности

механизма – обособлению. То есть данная информация становится для индивида его собственной, личностной, сущностной для дальнейшей жизнедеятельности, формируя его ценностное ядро – внутреннюю позицию личности. Феномен психологического обособления

В. С. Мухина называла «механизмом отстаивания отдельным индивидом своей природной человеческой и личностной сущности» [Там же, с. 385].

Уникальность парного психологического механизма, как отмечала ученый, заключается в том, что это «...диалектически связанные механизмы, по своей глубинной сущности находящиеся в единстве и противоположности» [Там же]. Это позволяет формирующемуся человеку одновременно выступать в двуединой ипостаси – социальной единицы и уникальной личности.

Таким образом, происходит принятие обучающимся тех знаний, которые в последствии становятся для него функциональными, то есть сущностными и применяемыми в своем развитии и повседневной жизнедеятельности.

Внутренняя позиция личности, как ценностный стержень, обеспечивающий уникальность индивида, предопределяет развитие самосознания. Я уже неоднократно отмечал, что «по своей сути феномен “внутренняя позиция” предполагает сложившиеся у ребенка и подростка ценностные ориентации на мир вообще, на себя в этом мире и на других людей, и является предтечей к формированию мировоззрения и гражданской идентичности» [6, с. 38].

На основе данных методологических идей в 2019 году Министерством просвещения Российской Федерации при содействии Российской академии образования и Института стратегии развития образования РАО был запущен проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности», который позволил определить основные направления повышения качества российского образования и формирования механизмов развития личности через эффективное достижение предметных, метапредметных и личностных результатов образования. При этом достижение понималось авторами проекта как качественная оценка результата, коррелирующего с уровнем прогресса в развитии личности обучающегося [16].

Результаты проекта явственно демонстрируют, что комплексный подход к решению проблемы формирования функциональной грамотности на федеральном уровне через: разработку национального инструментария, направленного на формирование и оценку ФГ (создание учебно-методических материалов и заданий нового типа); создание курса внеурочной деятельности; объединение усилий ученых и педагогов-профессионалов из различных областей – дает положительные результаты прежде всего в появлении «оценки функциональной грамотности как интегральной характеристики образовательных результатов» [17, с. 51].

Еще одним значимым практическим результатом реализованного проекта стала разработка и внедрение концепции формирующего мониторинга через осуществление «формирующего оценивания применительно к мониторинговым исследованиям, то есть создание условий включения различных участников мониторинга в оценочные процедуры и получения обратной связи в процессе проведения, а также принятие управленческих решений и их реализация по результатам проведенного мониторинга» [Там же, с. 55].

В основе формирования функциональной грамотности ребенка лежат важнейшие механизмы чувственного восприятия и рефлексивного принятия, позволяющие не только познавать ту или иную вещь, явление или процесс, но и обретать понимание, которое эффективнее всего реализуется через применение полученных знаний в обыденной жизни. Узнавание, то есть непосредственно процесс познания, происходит благодаря идентификации (механизма активизации органов чувств и высших психических функций), как процесс взаимодействия осознания, активизации процессов самосознания и принятия, ведущих к возможности познания и перехода на более высокий уровень – к ценностному осмыслению принятия (процесс обособления) и включению в свой уникальный ценностно-смысловой ряд, наполнению смысловым содержанием, позволяющим эффективно применять эти знания в обыденной жизни. Ключевую роль в функциональности приобретаемых ребенком знаний играет социальная среда, его окружающая, поэтому абсолютно недопустимо возлагать ответственность за результат функциональной грамотности исключительно на образовательную организацию и педагогов. В данном процессе должны принимать активное участие семья (родители, бабушки и дедушки, другие близкие), а также окружающий микросоциум (значимые

Функциональная  
грамотность  
как результат  
взаимодействия  
механизмов восприятия  
и социального опыта  
ребенка

взрослые, друзья и др.). Осознанное восприятие ребенком информации зависит от его опыта и погружения в социальную среду, то есть приобретает социальный характер, тем самым функциональная грамотность характеризует способность человека вступать в ответственные осмысленные отношения со средой.

При этом, как я уже ранее отмечал, важно не только создавать окружающие условия, но и формировать положительное, ценностное отношение к ним [18], так как осмысленное, ценностное отношение к получаемой информации, окружающим внешним условиям социума будет способствовать развитию адекватной внутренней позиции личности ребенка.

Функциональная грамотность ребенка становится своего рода предтечей развития позитивных качеств и установок, а также формирования ценностно-смысловых ориентиров. Тем самым процесс восприятия становится результатом ощущений, имеющих смысловое содержание.

- 
1. Леонтьев А. А. От психологии чтения к психологии обучения чтению // Материалы 5-й Международной научно-практической конференции (26–28 марта 2001 г.): в 2 ч. Ч. 1 / под ред. И. В. Усачевой. М., 2002. С. 5–8.
  2. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. мат-лов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. М., 2003.
  3. Азимов Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. М., 2018.
  4. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.]; под ред. Н. Ф. Виноградовой. М., 2018.
  5. Виноградова Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы // Начальное образование. 2017. № 4. С. 3–8.
  6. Басюк В. С. Формирование функциональной грамотности обучающихся – важный аспект достижения личностных результатов образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 6. С. 34–42.
  7. Басюк В. С. Личностные результаты освоения основных образовательных программ обучающимися в условиях реализации ФГОС общего образования // Развитие личности. 2017. № 3. С. 29–43.
  8. Федоров Н. А., Федорова Е. С. Ян Амос Коменский. Математика // Вестник ПСТГУ. Серия III: Филология. 2020. Вып. 64. С. 121–128.
  9. Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1986.
  10. Выготский Л. С. Избранные психологические произведения. М., 1982.
  11. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
  12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.
  13. Мухина В. С. Психическая энергия в контексте рефлексий пассионариев философии и наук // Развитие личности. 2019. № 4. С. 10–66.
  14. Ухтомский А. А. Собрание сочинений. Т. 1. Учение о доминанте. Л., 1950.
  15. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). 7-е изд., испр. и доп. М., 2020.
  16. Басюк В. С., Ковалева Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 13–33.

17. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Ковалева Г. С. Итоги проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 44–63.
18. Басюк В. С. Проблемы развития и бытия личности в науке и государственной политике // Развитие личности. 2015. № 1. С. 77–89.

## References

1. Leontiev A. A. Ot psikhologii chteniya k psikhologii obucheniya chteniyu. *Materialy 5-i Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (26–28 marta 2001 g.)*: v 2 ch. Ch. 1. Ed. by I. V. Usacheva. Moscow, 2002. Pp. 5–8 (in Russian).
2. *Obrazovatel'naya sistema "Shkola 2100". Pedagogika zdravogo smysla: sb. mat-lov.* Ed. by A. A. Leontiev. Moscow, 2003 (in Russian).
3. Azimov E. G. *Sovremenniy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii: teoriya i praktika obucheniya yazykam.* Moscow, 2018 (in Russian).
4. Vinogradova N. F., Kochurova E. E., Kuznetsova M. I. et al. *Funktsional'naya gramotnost' mladshogo shkol'nika: kniga dlya uchitelya.* Ed. by N. F. Vinogradova. Moscow, 2018 (in Russian).
5. Vinogradova N. F. Funktsional'naya gramotnost' mladshogo shkol'nika: k postanovke problemy. *Nachal'noe obrazovanie.* 2017. No. 4. Pp. 3–8 (in Russian).
6. Basyuk V. S. Formirovanie funktsional'noi gramotnosti obuchayushchikhsya – vazhnyi aspekt dostizheniya lichnostnykh rezul'tatov obrazovaniya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2021. Vol. 1. No. 6. Pp. 34–42 (in Russian).
7. Basyuk V. S. Lichnostnye rezul'taty osvoeniya osnovnykh obrazovatel'nykh programm obuchayushchimisya v usloviyakh realizatsii FGOS obshchego obrazovaniya. *Razvitie lichnosti = Development of Personality.* 2017. No. 3. Pp. 29–43 (in Russian).
8. Fedorov N. A., Fedorova E. S. Yan Amos Komensky. *Matetika. Vestnik PSTGU. Seriya III: Filologiya.* 2020. Iss. 64. Pp. 121–128 (in Russian).
9. Vygotsky L. S. *Psikhologiya iskusstva.* Moscow, 1986 (in Russian).
10. Vygotsky L. S. *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya.* Moscow, 1982 (in Russian).
11. Rubinstein S. L. *Problemy obshchei psikhologii.* Moscow, 1976 (in Russian).
12. Rubinstein S. L. *Osnovy obshchei psikhologii.* St. Petersburg, 2000 (in Russian).
13. Mukhina V. S. Psikhicheskaya energiya v kontekste refleksii passionariyev filosofii i nauk. *Razvitie lichnosti = Development of Personality.* 2019. No. 4. Pp. 10–66 (in Russian).
14. Ukhtomsky A. A. *Sobranie sochinenii. T. 1. Uchenie o dominante.* Leningrad, 1950 (in Russian).
15. Mukhina V. S. *Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyi vzglyad. Sistemnyi podkhod. Innovatsionnye aspekty).* 7-e izd., ispr. i dop. Moscow, 2020 (in Russian).
16. Basyuk V. S., Kovaleva G. S. Innovatsionnyi proekt Ministerstva prosveshcheniya "Monitoring formirovaniya funktsional'noi gramotnosti": osnovnye napravleniya i pervye rezul'taty. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2019. Vol. 1. No. 4 (61). Pp. 13–33 (in Russian).
17. Vasilieva O. Yu., Basyuk V. S., Kovaleva G. S. Itogi proekta "Monitoring formirovaniya funktsional'noi gramotnosti obuchayushchikhsya". *Izvestiya Rossiiskoi akademii obrazovaniya.* 2025. No. 1 (69). Pp. 44–63 (in Russian).
18. Basyuk V. S. Problemy razvitiya i bytiya lichnosti v nauke i gosudarstvennoi politike. *Razvitie lichnosti = Development of Personality.* 2015. No. 1. Pp. 77–89 (in Russian).

Александр Савенков

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС-АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЕРБАЛЬНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

**Аннотация.** В подростковых сообществах происходит генерация традиционных элементов детско-подростковой субкультуры, включающей специфическую лексику, детско-подростковый фольклор, популярные игры, философские рефлексии и мифопоэтические нарративы. Эти компоненты играют ключевую роль в процессах развития подростков, их интеграции в социокультурное пространство и одновременно сепарации от него.

Методологическая база исследования включает в себя методы наблюдения, а также беседы (интервью) с педагогами, детскими практическими психологами, подростками и их родителями, что позволило не только верифицировать полученные данные, но и провести анализ механизмов функционирования психологических особенностей подростковой речевой субкультуры, а также установить ее влияние на формирование личностной идентичности в процессе социализации. Исследование особенностей речи современных подростков позволяет глубже понять процессы формирования личности, социальной адаптации и коммуникативных навыков в подростковом возрасте.

Полученные данные могут быть использованы для разработки эффективных стратегий педагогической и психологической поддержки, направленных на гармоничное развитие личности в условиях современного общества.

**Ключевые слова:** дискурсивная психология; риторическая психология; речь и коммуникативные стратегии подростков; вербальная субкультура подростков; особенности речевых практик современных подростков; психолого-лингвистические процессы в подростковой среде; лексика современных подростков

**Для цитирования:** Савенков А. И. Психологический дискурс-анализ особенностей вербальной субкультуры современных подростков // Развитие личности. 2026. № 2. С. 21–43. DOI: 10.31862/2073-9788-2026-2-21-43.

**Abstract.** In adolescent communities, traditional elements of the child-adolescent subculture continue to be reproduced, including specific vocabulary, child-adolescent folklore, popular games, philosophical reflections, and mythopoeic narratives. These components play a key role in adolescent development, facilitating both integration into the socio-cultural space



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

and simultaneous differentiation from it. The methodological basis of the study comprises observational methods as well as interviews with teachers, child and adolescent psychologists, adolescents, and their parents. This approach enabled not only the verification of the collected data but also the analysis of the mechanisms underlying the psychological characteristics of the adolescent speech subculture and the assessment of its influence on the formation of personal identity during socialization. Examining the speech characteristics of modern adolescents contributes to a deeper understanding of personality development, social adaptation, and communication skills in adolescence. The findings can inform the development of effective strategies for pedagogical and psychological support aimed at fostering the harmonious development of personality in contemporary society.

**Keywords:** discursive psychology; rhetorical psychology; speech and communicative strategies of adolescents; verbal subculture of adolescents; features of speech practices of modern adolescents; psychological and linguistic processes in the adolescent environment; vocabulary of modern adolescents

**For citation:** Savenkov A. I. Verbal Subculture in the Adolescent Environment: A Psychological Discourse Analysis Approach. *Development of Personality*. 2026. No. 2. Pp. 21–43 (in Russian). DOI: 10.31862/2073-9788-2026-2-21-43.

Речь, как одна из высших когнитивных функций, традиционно является объектом пристального внимания психологов, в первую очередь представителей когнитивной психологии, в то время как язык – предмет междисциплинарных исследований других научных областей, филологии и лингвистики. Проблематика, традиционно изучающаяся когнитивной психологией, в настоящее время должна быть расширена за счет выделения специальной отрасли научного знания – дискурсивной психологии. Дискурсивная психология представляет собой специализированный раздел когнитивной психологии, занимающийся комплексным анализом дискурса и вербальных взаимодействий людей. Она исследует когнитивные механизмы, лежащие в основе порождения, восприятия и интерпретации речевых сообщений, а также социальные и культурные контексты, в которых эти процессы происходят. В качестве одной из форм дискурсивной психологии может быть признана риторическая психология, рассматривающая мышление человека через анализ его риторики и аргументации.

Вербальная субкультура современных подростков является неотъемлемой частью образовательной среды, традиционно изучаемой психологами и педагогами. Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского, бытие и развитие личности ребенка/подростка нельзя рассматривать вне связи с окружающей средой, несмотря на то что она не является элементом психики. По его утверждению, «...социальная среда (термина «образовательная среда» тогда еще не использовали. – А. С.) является источником возникновения всех специфически человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального

*Речь и язык в психологии:  
от когнитивных  
исследований  
к дискурсивной психологии*

*Вербальная субкультура  
современных подростков:  
трансформация лексики  
в условиях  
информационного общества*

развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм» [1, с. 265].

Используемые подростками лексемы и речевые нормы в значительной мере определяют особенности их мышления и характер отражения в сознании событий, процессов и явлений окружающего мира [2]. В условиях современного этапа урбанизации и интенсивного развития глобального информационного интернет-пространства игровое и речевое поведение современных детей и подростков претерпевает значительные изменения. Если в XX веке, в период индустриального общества, в детско-подростковой субкультуре доминировала одна лексика, а вместе с ней и определенный тип мышления, нередко полукриминального толка, то в настоящее время в обществе информационном преобладает лексика, наполненная англицизмами, произрастающая из интернет-среды [3]. В этой связи изучение особенностей речевых коммуникаций современных подростков выступает важным средством понимания их мышления и особенностей формируемой ими субкультуры.

Последователь Л. С. Выготского, американский психолог Юрий Бронфенбренер [4], признанный «отцом» экологической психологии, предложил схематическое и всеобъемлющее описание структуры, работающей на социализацию личности образовательной среды (рис. 1). Она дает ясное, логически точно структурированное представление о факторах среды, воздействующих на процессы развития личности.

*Структура социализации  
личности  
в образовательной среде  
Ю. Бронфенбренера*

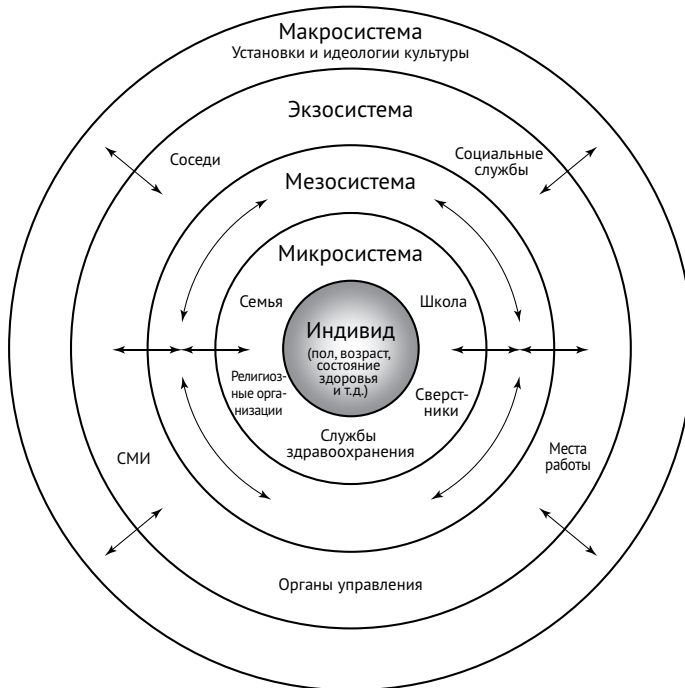


Рис. 1. Схема «экологии» процесса развития личности Ю. Бронфенбренера

Характерная для XX века урбанизация, сопровождавшаяся высокой плотностью населения и интенсивным инфраструктурным развитием, создавала уникальные условия для формирования новых социальных и культурных паттернов. В этих условиях общественные институты, ответственные за воспитание детей и подростков, вели борьбу с их спонтанно формирующейся субкультурой. В период индустриального общества это было необходимо, и еще в первой трети XX века Л. С. Выготский утверждал, что хаотичной, стихийной среде улицы должна противостоять организованная и структурированная среда, служащая, по его утверждению, «громким резонатором», призванным функционировать как мощный инструмент, отражающий и усиливающий впечатления, которые ребенок получает от своих действий и взаимодействий с окружающим миром [5].

*Образовательная  
среда как  
противопоставление среде  
улицы*

С наступлением эры информационного общества значительная часть жизни современного подростка переместилась в интернет-пространство. Являясь глобальной платформой коммуникации и информационного обмена, оно оказывает значительное влияние на когнитивные и поведенческие стратегии подростков. Суммарно это взаимодействие приводит к трансформации традиционных форм детско-подростковой субкультуры, игр и общения, которые становятся более интерактивными, мультимодальными и виртуальными.

*Информационная среда  
как новая доминантная  
среда для ребенка*

Современные подростки, активно использующие цифровые технологии, демонстрируют новые модели игрового и речевого поведения, характеризующиеся высокой степенью интерактивности и вовлеченности. Видеоигры, социальные сети и онлайн-платформы становятся для современных подростков основными инструментами социализации и самовыражения, что, в свою очередь, отражается на развитии их речевых навыков и коммуникативной культуре в целом. В условиях виртуального общения подростки адаптируют свои речевые стратегии к новой реальности, что приводит к появлению непривычных языковых форм и порождению новых коммуникативных практик.

Как бы ни были специфичны условия существования современных детско-подростковых сообществ, целеполагание и механизмы лежащие в основе их существования отражают диалектическое единство двух противоположных социально-психологических процессов, обозначенных известным психологом В. С. Мухиной как «идентификация и обособление» [6]. Выделенная В. С. Мухиной диада описывает амбивалентный процесс: с одной стороны, присвоение подростком всесторонней человеческой сущности, с другой – отстаивание им своей природной индивидуальности [7]. Все это является как никогда актуальным, что подтверждено в работах многих современных исследователей (В. С. Басюка, С. В. Ивановой, В. Т. Кудрявцева, А. В. Мудрика, М. В. Осориной, А. И. Савенкова, Д. И. Фельдштейна и др.) [8–20]. В значительной мере

*Идентификация-  
обособление  
как амбивалентный  
процесс*

производными от этого являются не менее значимые, стихийно формируемые традиционные элементы подростковой субкультуры: подростковая лексика, подростковый фольклор, игры, философствование и мифотворчество и др.

Вопросы обособления путем лексической сепарации детско-подростковой субкультуры от норм и устоев взрослой социокультурной среды традиционно

*Особенности лексической сепарации подростковой субкультуры в отечественной науке*

являются предметом глубокого изучения для отечественной науки. Ученые, представляющие разные отрасли научного знания, в разные годы исследовали эти процессы (О. И. Капица, Г. С. Виноградов, В. С. Мухина, И. С. Кон, М. Мид, В. Т. Кудрявцев и Г. К. Уразалиева, В. Т. Кудрявцев, А. В. Мудрик,

Г. В. Нарыкова, В. В. Нуркова, М. В. Осорина, С. В. Иванова и О. Б. Иванов, А. И. Савенков, О. Ю. Васильева, В. С. Басюк и Г. С. Ковалева и др.) [2; 3; 8–18; 21].

Подростковая речевая субкультура, формирующаяся и развивающаяся в рамках неформализованной взрослыми деятельности, представляет собой уникальный феномен, локализующийся в специфических пространственных и временных контекстах. Ее проявления и динамика изучаются через призму традиционных детских игр, специфических словесных форм, ритуалов, норм и правил поведения, обособленную подростковую моду, что нашло подтверждение в работах многих российских ученых (таких как В. С. Басюк, И. С. Кон, М. Мид, В. Т. Кудрявцев, В. С. Мухина, М. В. Осорина, К. Н. Поливанова, В. И. Панов, А. И. Савенков и др.) [2; 3; 11; 12; 14; 19; 22; 23 и др.].

Можно констатировать, что процесс лексической сепарации подростковой субкультуры представляет собой комплексный и многогранный феномен, требующий междисциплинарного подхода для всестороннего изучения.

Подростковая субкультура не только адаптируется к текущим социальным и технологическим вызовам, но и активно формирует свою идентичность, опи-

*Подростковая субкультура активно формирует идентичность*

раясь как на традиционные формы коммуникации, так и на новые практики, возникающие в результате цифровой трансформации общества. Анализ речевой субкультуры и специфики территориального поведения современных подростков позволяет глубже понять механизмы их социализации и адаптации к динамично меняющимся условиям современной социальной среды.

В рамках междисциплинарного исследования дискурсивных практик и речевой субкультуры подростков в исследовании был применен интегративный

*Методология и методика исследования*

методологический подход, синтезирующий традиционные психологические, педагогические и культурологические методические инструменты с инновационными техниками анализа современного подросткового сленга (см. Приложение – «Словарь современных под-

ростков»), интернет-контента, а также литературных текстов и кинематографических сюжетов, отражающих специфику речевых практик в данной возрастной когорте. Комплексный подход позволил существенно расширить эмпирическую

базу исследования, интегрировав в научный дискурс разнообразные культурные артефакты, репрезентирующие уникальные особенности речевого пространства современных подростков.

Методологическая база исследования содержала методы включенного наблюдения, а также серию интервью с педагогами, детскими практическими психологами, представителями целевой аудитории – подростками и их родителями. Эти эмпирические инструменты позволили не только верифицировать полученные данные, но и провести анализ механизмов функционирования психологических особенностей подростковой речевой субкультуры, а также установить ее влияние на формирование личностной идентичности в процессе социализации.

Выборка состояла из московских подростков и включала более 60 детей от младшего до старшего подросткового возраста. С подростками были проведены исследовательские беседы, позволившие понять,

#### *Проведение исследования*

какими «особенными» словами и выражениями они часто пользуются, какие слова и выражения им категорически не нравятся («их бесят»). Когда они считают возможным пользоваться этой лексикой и почему она выглядит именно так. Какие речевые практики они называют «олдскульными». Какие функции выполняет их специфический язык (сленг) в структуре взаимодействия со сверстниками и взрослыми. В качестве основы исследовательской беседы детям был предложен вариант словаря, составленного по итогам общения с ними, который продолжал дополняться в ходе проведения исследования. Для перевода на литературный язык автором были использованы различные ресурсы искусственного интеллекта (каждое из предложенных определений было отредактировано, и автор несет полную ответственность за их содержание).

Кроме этого, с подростками проводились беседы об особенностях их субкультуры: о специфике их территориального поведения (локации); о наиболее

#### *Изучение особенностей субкультуры*

распространенных игровых практиках; о том, как выглядят их фольклор и юмор; какие они признают этические нормы и правила; как выглядит их философия и мифотворчество; какой является современная подростковая мода; какие ритуалы и способы купирования вербальной и физической агрессии, а также способы примирения ими обычно используются; посещают ли они тайные символические пространства и др.

Параллельно были задействованы методы наблюдения и структурированные интервью с педагогами, детскими психологами, самими подростками, их родителями и другими релевантными участниками социокультурного процесса. Эти методики обеспечили возможность не только верификации полученных данных, но и глубокого понимания механизмов функционирования речевой субкультуры, а также ее влияния на процессы социализации и формирования личности. Синергетическое сочетание традиционных и инновационных методологических подходов позволило провести всесторонний анализ подростковой речевой субкультуры, выявить ее многослойную структуру и воспитательный потенциал в системе социокультурного развития детских сообществ.

## Ограничения исследования:

*Особые ограничения  
и результаты  
исследования*

- применяемые методологические инструменты, включая наблюдения, отчеты детей и исследовательские беседы, неизбежно содержат элемент субъективности, что может влиять на интерпретацию данных;
- ограниченная выборка, состоящая исключительно из московских подростков, может не отражать общую картину. Данные, полученные на более репрезентативной и широкой выборке, возможно, могли бы продемонстрировать иные тенденции и паттерны;
- в исследовании не были учтены уровни общего когнитивного развития подростков как потенциального фактора, влияющего на использование специфического сленга;
- данные аспекты требуют дополнительного изучения и могут существенно дополнить результаты анализа.

Анализ ключевых характеристик современной детско-подростковой субкультуры позволил выявить ряд значимых тенденций, которые отражают трансформацию социокультурного пространства и изменение по сравнению с прежними подростковыми практиками в этой возрастной группе. Рассмотрим основные аспекты эволюции подростковой субкультуры, где особенности речевых коммуникаций подростков выступают основным индикатором этих изменений.

В отличие от традиционных дворовых пространств, которые являлись ключевыми зонами социализации подростков в «индустриальную эпоху», современные представители данной возрастной группы предпочитают иные локации для проведения досуга. Ими, как правило, являются торговые центры, детские игровые площадки, скейт-парки и другие общественные пространства, предлагающие возможности для самовыражения и активного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Современные подростки стремятся к местам, где они могут не только получать доступ к материальным благам и развлечениям, но и участвовать в социальной жизни, обмениваться опытом и формировать групповые нормы. С одной стороны, эти специализированные локации способствуют развитию социальных навыков и креативности молодежи, с другой – они могут приводить к изоляции от традиционных форм социализации и ограничению доступа к общим социальным ресурсам, характерным для прежних дворовых территорий.

*Изменение  
пространственных  
локаций*

Традиционные дворовые игры, передававшиеся из поколения в поколение и выполнявшие важную роль в формировании социальных навыков и коммуникативных стратегий, постепенно уступили место компьютерным играм. Виртуальные пространства предоставляют подросткам возможность для интерактивного взаимодействия, что способствует развитию новых форм коммуникации и социализации.

*Смена игровых практик,  
языковых и фольклорных  
форм*

Детская дворовая лексика и фольклор – считалки, дразнилки – в основном утрачены, а те, что сохранились, претерпели значительные изменения. В современной подростковой субкультуре наблюдается тенденция к использованию

сниженной (нецензурной) лексики, которая стала для них своеобразной «нормой». Все это свидетельствует о трансформации языковых норм и ценностей в данной возрастной группе.

Традиционный детский юмор, включающий истории-небылицы, «страшные» истории и «садистские» стишки, теперь активно перемещается в социальные

*Перенос детского юмора  
в виртуальное  
пространство, утрата  
механизмов регулирования  
социальных норм и правил*

сети и мессенджеры. Виртуальные платформы предоставляют подросткам возможность для широкого распространения и обсуждения юмористического контента, что способствует формированию новых форм коллективного взаимодействия.

В условиях ограниченного непосредственного социального взаимодействия и увеличения времени, проводимого в виртуальном пространстве, нормы и правила подросткового общества оказались под угрозой утраты, что приводит к снижению уровня социальной компетентности и недостаточной сформированности навыков межличностного общения у современных подростков.

Подростки продолжают исследовать нормы и правила взрослого мира, общечеловеческие ценности и структуру мироздания, интегрируя свои размышле-

*Экзистенциальные  
ценности и философские  
размышления*

ния в среду современных цифровых технологий. Ими обсуждаются фундаментальные темы, такие как дихотомия добра и зла, экзистенциальные аспекты смысла жизни и смерти, а также другие философские вопросы, которые являются центральными в их когнитив-

ном развитии.

В настоящее время эти философские дискурсы активно происходят в онлайн-среде, где они эволюционируют в соответствии с новыми технологическими и социальными реалиями, сохраняя при этом свою глубинную сущность и философскую значимость. Однако данный процесс сопровождается рядом структурных изменений в системе воспитания, которые, с одной стороны, направлены на обеспечение структурированного и организованного обучения, а с другой – приводят к ограничению возможностей для свободного времени и формирования социальных связей.

Несмотря на критику и явное раздражение со стороны взрослых, автономная мода в одежде среди подростков продолжает существовать и развиваться.

*Социализация подростков  
в условиях редуцирования  
традиционных механизмов*

Подростки активно создают и продвигают свои собственные модные тенденции, которые отражают их стремление к самовыражению и идентификации.

В условиях трансформации общественных структур и редуцирования дворовой субкультуры детско-подростковые ритуалы купирования агрессии и достижения примирения, включая разнообразные формы конфликтного поведения, такие как споры, ссоры и даже физические столкновения (драки), не утратили своей актуальности. Напротив, контент, генерируемый и распространяемый в цифровой среде, зачастую провоцирует травлю (буллинг) среди сверстников, что усугубляется фактическим дефицитом «живого» личного опыта конструктивного противостояния.

Отсутствие институциональной поддержки и традиционных механизмов социализации, таких как дворовая субкультура, приводит к тому, что подростки вынуждены искать альтернативные способы разрешения конфликтов, что нередко выражается в эскалации агрессии и асоциального поведения. В условиях цифровой коммуникации, где анонимность и отсутствие непосредственного контакта способствуют деперсонализации и усилению негативных эмоций, риск возникновения травли значительно возрастает. В педагогическом плане необходима специальная разработка воспитательных мер, направленных на формирование навыков конструктивного общения и разрешения конфликтов в подростковой среде, а также внедрение цифровых технологий, способствующих позитивной социализации и профилактике травли.

Распространенные прежде в подростковой среде создание тайников, посещение «страшных мест» и другие виды обособленной деятельности, выполнявшие функцию маркеров индивидуальной свободы и независимости, перестали существовать. Данное явление есть результат усиления институционального контроля со стороны взрослых. Иррациональное повышение тревожности взрослых приводит к гипертрофированному стремлению обеспечить максимальную безопасность жизни детей и подростков, что существенно ограничивает автономию детско-подростковых сообществ и приводит к утрате традиционных форм коммуникации, которые ранее были характерны для дворовых практик. Исторически сложившиеся разновозрастные детско-подростковые группы, включавшие динамичные игры, военные стратегии, создание временных «штабов» на чердаках и деревьях, а также специфические игры девочек, передаваемые из поколения в поколение, утратили свою значимость.

В рамках изучения лексических трансформаций, наблюдаемых в среде детско-подростковой коммуникации, необходимо хотя бы кратко акцентировать внимание на специфических характеристиках современных речевых практик взрослых. Анализ данной ситуации демонстрирует ее неоднородность и многослойность.

Современный период коммуникаций нередко именуются временем «постграмотности» за счет включения в активную переписку большого числа малообразованных пользователей. В результате, например, практика написания СМС-сообщений с соблюдением норм литературного языка стала «дурным тоном». В молодежной среде наблюдается формирование специфического лингвистического кода, который не всегда понятен представителям старших поколений.

Можно выделить два основных языковых феномена: первый представляет собой упрощенный сленг, широко используемый в повседневном общении среди менее образованной части населения. Второй же характерен для более продвинутой и интеллектуальной аудитории, преимущественно состоящей из студентов и недавних выпускников университетов, активно вовлеченных в информационно-коммуникационные

*Утрата практик  
приватного уединения  
и посещения  
символических  
пространств*

*Влияние современных  
речевых коммуникаций  
взрослых на подростков*

*Специфика подросткового  
и молодежного  
лингвистического кода*

технологии. Он характеризуется высокой степенью технологизации и активным использованием англицизмов, что отражает глобальные тенденции в развитии современного языкового пространства.

При этом наблюдается парадоксальная ситуация: система образования, призванная служить катализатором позитивного развития сферы коммуникаций, не только не противостоит негативным тенденциям, но и активно им содействует. В качестве иллюстрации можно привести пример названия проекта «На районе», инициированного в Москве в 2023 году и направленного на поддержку молодых москвичей, стремящихся трансформировать свои культурные или спортивные увлечения в профессиональную деятельность. Примечательно также, что Департамент образования и науки города Москвы включил номинацию «Самый классный классный» в структуру конкурса профессионального мастерства. Данные шаги можно интерпретировать как попытку интеграции неформальных практик и инициатив в официальное образовательное пространство.

Представители старшего поколения, выступающие за сохранение норм классического русского языка, выражают крайнее недовольство терминологией

*Внедрение сленга в сферу  
официального общения*

и лексических конструкций, активно используемых молодой частью взрослой аудитории. В частности, вызывает критику внедрение англицизмов и аббревиатур в активный лексикон («стейкхолдеры», «фронтиры», «свитшоты»,

«тренич/треничок», «бомбер», «КРП», «ППС», «ЕГЭ», «www» и др.). Эти лексико-семантические инновации преимущественно формируются в современном интернет-сленге, который создается и активно используется младшей частью взрослого населения, позиционирующей себя как более прогрессивную и инновационную. В реальности же, как справедливо подметила Дашенька Жигалова – персонаж из водевиля А. П. Чехова «Свадьба»: «Они хочут свою образованность показать и всегда говорят о непонятном...» [24, с. 113]. В итоге, несмотря на видимую прогрессивность, внедрение этих новых языковых элементов нередко приводит к неоправданным коммуникативным барьерам и недопониманию между различными социальными и возрастными группами.

Анализ формирования речевой подростковой субкультуры в различных социокультурных контекстах демонстрирует удивительное структурное и содержательное единообразие, несмотря на значительные ментальные различия между объединениями подростков (социальное, экономическое неравенство их семей, компаний сверстников, районов проживания, посещаемых ими образовательных учреждений и др.). Наблюдаемая эгалитарность может быть объяснена универсализацией процессов социализации за счет повсеместного распространения медиа- и интернет-коммуникаций.

В современной дискурсивной психологии приобретает особую значимость тенденция к изучению интеграции мыслительных процессов и сленговых выражений, воз-

*Интеграция мыслительных  
процессов и сленговых  
выражений в современной  
дискурсивной психологии:  
цифровой и социальный  
контексты*

никающих на контент-платформах и в социальных сетях. Несмотря на влияние цифровых медиа, ключевым фактором формирования и распространения специфических речевых практик среди подростков остается межличностное общение, в частности взаимодействие с друзьями и одноклассниками. Этот процесс можно рассматривать как своеобразный социолингвистический феномен, где вербальные инновации, возникшие в виртуальном пространстве, адап-

тируются и интегрируются в реальный речевой контекст через непосредственные коммуникативные акты.

В рамках комплексного анализа современных лексических трансформаций, происходящих в социолингвистическом пространстве детско-подростковой среды, представляется необходимым провести детальный разбор ряда ключевых понятий, которые в последнее время приобрели высокую степень популярности среди пользователей. Эти термины не только иллюстрируют специфические особенности современной подростковой коммуникации, но и служат индикаторами динамичности и адаптивности языковых систем в условиях цифровой трансформации общественных процессов. В данном контексте представляется особенно интересным рассмотреть перевод некоторых широко распространенных лексических единиц и выражений, отражающих актуальные тенденции в коммуникативном поведении подростков.

Подобный подход позволит глубже понять механизмы адаптации языковых систем к новым условиям функционирования, а также выявить специфику речевых и языковых инноваций, характерных для современной подростковой субкультуры. В рамках этих процессов важно учитывать не только лексико-семантические особенности, но и прагматические аспекты использования данных терминов, что позволяет более полно раскрыть их функциональную значимость в коммуникативной практике.

- 
1. *Выготский Л. С.* Детская психология // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М., 1984.
  2. *Осорица М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 2008.
  3. *Савенков А. И.* Эволюция дворовой субкультуры и территориальное поведение детей и подростков в городской среде // Ценности и смыслы. 2024. № 3 (91). С. 6–37. DOI: 10.24412/2071-6427-2024-3-6-37.
  4. *Bronfenbrenner U.* Development Research, Public Policy, and the Ecological of Childhood // Child Development. 1974. No. 45 (1). Pp. 1–5.
  5. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология // Педагогика и психология среды: конспект работ / под ред. Ю. С. Мануйлова. Костанай, 1997.
  6. *Мухина В. С.* Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). 7-е изд., испр. и доп. М., 2020.
  7. *Мухина В. С.* Детская психология: учебник для студентов пед. институтов / под ред. Л. А. Венгера. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1985.
  8. *Мухина В. С., Басюк В. С.* Психологические особенности ценностных ориентаций пожизненно осужденных и делинквентных подростков // Развитие личности. 2013. № 1. С. 116–135; № 2. С. 185–195; № 3. С. 102–119.
  9. *Капица О. И.* Детский фольклор: песни, потешки, дразнилки, сказки, игры. Л., 1928.
  10. *Виноградов Г. С.* Русский детский фольклор. Книга первая. Иркутск, 1930.
  11. *Кон И. С.* Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива. М., 1988.
  12. *Мид М.* Культура и мир детства. М., 1988.

13. Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Социальный и психологический смысл явлений детской субкультуры // Журнал прикладной психологии. 1999. № 1. С. 64–78.
14. Кудрявцев В. Т. Исследования детского развития на рубеже столетий (научная концепция института) // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 3–21.
15. Мудрик А. В. Социальная психология воспитания (избранные социально-педагогические очерки). М., 2017.
16. Нарыкова Г. В. Детская субкультура как педагогический феномен // Наука через призму времени. 2018. № 6 (15). С. 200–204.
17. Нуркова В. В. Самоопределяющие автобиографические воспоминания в системе личностно-мнемических межфункциональных связей // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 1. С. 79–89. DOI: 10.17759/chp.2022180108.
18. Иванова С. В., Иванов О. Б. Аксиологический кризис в современном мире: найти выход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 1 (82). С. 7–29. DOI: 10.24412/2224-0772-2022-82-7-29.
19. Басюк В. С. Психологическое сопровождение детей в условиях образовательного учреждения // Развитие личности. 2007. № 3. С. 160–165.
20. Басюк В. С., Дугарова Т. Ц. Феноменология развития и бытия личности: ценностно-смысловые ориентиры // Ценности и смыслы. 2025. № 2 (96). С. 99–116. DOI: 10.24412/2071-6427-2025-2-99-116.
21. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Ковалева Г. С. Итоги проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 43–63.
22. Поливанова К. Н., Сазонова Е. В., Шакарова М. А. Что могут рассказать о современных детях их чтение и игры // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 278–294.
23. Панов В. И., Лидская Э. В. Типы коммуникативных (субъект-средовых) взаимодействий старшеклассников в образовательной, семейной и дружеской средах // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 198–207. DOI: 10.51944/20738528\_2023\_2\_198.
24. Чехов А. П. Свадьба // Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 12. Пьесы, 1889–1891. М., 1986. С. 107–123.

## References

1. Vygotsky L. S. *Detskaya psikhologiya. Sbornik sochinenii*: v 6 t. T. 4. Moscow, 1984 (in Russian).
2. Osorina M. V. *Sekretnyi mir detei v prostranstve mira vzroslykh*. St. Petersburg, 2008 (in Russian).
3. Savenkov A. I. Evolyutsiya dvorovoi subkul'tury i territorial'noe povedenie detei i podrostkov v gorodskoi srede. *Tsennosti i smysly*. 2024. No. 3 (91). Pp. 6–37. DOI: 10.24412/2071-6427-2024-3-6-37 (in Russian).
4. Bronfenbrenner U. Development Research, Public Policy, and the Ecological of Childhood. *Child Development*. 1974. No. 45 (1). Pp. 1–5.
5. Vygotsky L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya. Pedagogika i psikhologiya sredy: konspekt rabot*. Ed. by Yu. S. Manuilov. Kostanai, 1997 (in Russian).
6. Mukhina V. S. *Lichnost': Mify i Real'nost' (Alternativnyi vzglyad. Sistemnyi podkhod. Innovatsionnye aspekty)*. 7-e izd., ispr. i dop. Moscow, 2020 (in Russian).
7. Mukhina V. S. *Detskaya psikhologiya: uchebnik dlya studentov ped. institutov*. Ed. by L. A. Venger. 2-e izd., pererab. i dop. Moscow, 1985 (in Russian).
8. Mukhina V. S., Basyuk V. S. Psikhologicheskie osobennosti tsennostnykh orientatsii pozhiznenno osuzhdennykh i delinkventnykh podrostkov. *Razvitie lichnosti* = Development of Personality. 2013. No. 1. Pp. 116–135; No. 2. Pp. 185–195; No. 3. Pp. 102–119 (in Russian).

9. Kapitsa O. I. *Detskii fol'klor: pesni, poteshki, draznilki, skazki, igry*. Leningrad, 1928 (in Russian).
10. Vinogradov G. S. *Russkii detskii fol'klor. Kniga pervaya*. Irkutsk, 1930 (in Russian).
11. Kon I. S. *Rebenok i obshchestvo: Istoriko-etnograficheskaya perspektiva*. Moscow, 1988 (in Russian).
12. Mid M. *Kul'tura i mir detstva*. Moscow, 1988 (in Russian).
13. Kudryavtsev V. T., Urazalieva G. K. Sotsial'nyi i psikhologicheskii smysl yavlenii detskoi subkul'tury. *Zhurnal prikladnoi psikhologii*. 1999. No. 1. Pp. 64–78 (in Russian).
14. Kudryavtsev V. T. Issledovaniya detskogo razvitiya na rubezhe stoletii (nauchnaya kontseptsiya instituta). *Voprosy psikhologii*. 2001. No. 2. Pp. 3–21 (in Russian).
15. Mudrik A. V. *Sotsial'naya psikhologiya vospitaniya (izbrannye sotsial'no-pedagogicheskie ocherki)*. Moscow, 2017 (in Russian).
16. Narykova G. V. Detskaya subkul'tura kak pedagogicheskii fenomen. *Nauka cherez prizmu vremeni*. 2018. No. 6 (15). Pp. 200–204 (in Russian).
17. Nurkova V. V. Samoopredelyayushchie avtobiograficheskie vospominaniya v sisteme lichnostno-mnemicheskikh mezhfunktsional'nykh svyazei. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. 2022. Vol. 18. No. 1. Pp. 79–89. DOI: 10.17759/chp.2022180108 (in Russian).
18. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Aksiologicheskii krizis v sovremennom mire: naiti vykhod. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2022. Vol. 1. No. 1 (82). S. 7–29. DOI: 10.24412/2224-0772-2022-82-7-29 (in Russian).
19. Basyuk V. S. Psikhologicheskoe soprovozhdenie detei v usloviyakh obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Razvitie lichnosti = Development of Personality*. 2007. No. 3. Pp. 160–165 (in Russian).
20. Basyuk V. S., Dugarova T. Ts. Fenomenologiya razvitiya i bytiya lichnosti: tsennostno-smyslovye orientiry. *Tsennosti i smysly*. 2025. No. 2 (96). Pp. 99–116. DOI: 10.24412/2071-6427-2025-2-99-116 (in Russian).
21. Vasilieva O. Yu., Basyuk V. S., Kovaleva G. S. Itogi proekta “Monitoring formirovaniya funktsional'noi gramotnosti obuchayushchikhsya”. *Izvestiya Rossiiskoi akademii obrazovaniya*. 2025. No. 1 (69). Pp. 43–63 (in Russian).
22. Polivanova K. N., Sazonova E. V., Shakarova M. A. Chto mogut rasskazat' o sovremennykh detyakh ikh chtenie i igry. *Voprosy obrazovaniya*. 2013. No. 4. Pp. 278–294 (in Russian).
23. Panov V. I., Lidskaya E. V. Tipy kommunikativnykh (subjekt-sredovykh) vzaimodeistvii starsheklassnikov v obrazovatel'noi, semeinoi i družheskoi sredakh. *Mir psikhologii*. 2023. No. 2 (113). Pp. 198–207. DOI: 10.51944/20738528\_2023\_2\_198 (in Russian).
24. Chekhov A. P. Svad'ba. *Polnoe sobranie sochinenii i pisem: v 30 t. T. 12. P'esy, 1889–1891*. Moscow, 1986. Pp. 107–123 (in Russian).

## Приложение

### Словарь современных подростков

**Агриться** – термин, описывающий эмоциональный процесс, характеризующийся проявлением агрессии или раздражения в ответ на конкретные действия или события. В данном контексте данный термин может быть использован для анализа эмоциональных реакций на внешние раздражители.

**Альтушка** – субкультурный феномен, представляющий собой специфическую форму самоидентификации в рамках современной молодежной культуры.

Альтушки характеризуются яркой индивидуальностью, нестандартным стилем одежды и поведения, а также активным использованием социальных сетей для продвижения своих идей и ценностей.

**Альфа** – термин, заимствованный из зоологии и социологии, обозначающий доминирующую особь в группе. В системе человеческого поведения и социальных взаимодействий альфа-индивид часто ассоциируется с лидерскими качествами, уверенностью в себе и способностью влиять на окружающих.

**Анк** – сленговое обозначение, используемое для описания человека, который стремится соответствовать общепринятым нормам и стандартам, избегая при этом ярко выраженных индивидуальных черт. Анк характеризуется конформизмом и отсутствием выраженной субкультурной принадлежности.

**Бесит, выбесить** – эмоциональное состояние, характеризующееся высокой степенью раздражения и фрустрации. Часто сопровождается физиологическими реакциями, такими как учащенное сердцебиение, повышенное потоотделение и мышечное напряжение. Психологически оно связано с когнитивным диссонансом, возникающим при столкновении с раздражителем, который воспринимается как несовместимый с ожиданиями или нормами.

**Бести/Бестис** – термин, используемый для обозначения близкого друга или подруги, с которыми человек разделяет общие интересы и ценности. Бестис часто рассматривается как доверенное лицо и источник эмоциональной поддержки.

**Блуперсы** – короткие юмористические видео, в которых фиксируются неловкие или смешные моменты из жизни. Блуперсы стали популярным жанром в социальных сетях благодаря своей способности вызывать искренний смех и создавать ощущение непосредственности.

**Бомбить** – термин, обозначающий состояние раздражения или злости, вызванное определенными интенсивными событиями или действиями. В данном контексте термин может быть применен для описания эмоционального состояния, обусловленного внешними факторами.

**Босс KFC** – ироничное прозвище, данное человеку, который является фанатом или профессионалом в области фастфуда, особенно продукции бывшей сети KFC (сейчас «Ростикс»). Термин подчеркивает любовь к данной марке и может использоваться как в положительном, так и в ироничном контексте.

**Босс художки** – ироничное обозначение человека, который имеет превосходные навыки в области изобразительного искусства. Термин часто используется в шутовском контексте и подчеркивает высокое мастерство и креативность художника.

**Ботать** – термин, характеризующий активное участие в образовательной деятельности или интеллектуальном труде. В современной социолингвистике это слово часто ассоциируется с индивидами, проявляющими высокую степень вовлеченности в процесс обучения и саморазвития. В рамках молодежного сленга данный термин обозначает не просто пассивное потребление образовательной информации, а активное взаимодействие с учебными материалами, что свидетельствует о глубокой мотивации и стремлении к познанию.

**Вайб** – специфический термин, используемый для обозначения атмосферы или эмоционального состояния, возникающего в результате взаимодействия

различных факторов, таких как музыка, окружение, межличностные отношения и т. д. Этот феномен часто исследуется в контексте социальных наук и психологии, где он рассматривается как ключевой элемент формирования субъективного опыта индивида.

**Гайс** – сленговое выражение, широко используемое в англоязычной разговорной речи, особенно среди молодежи. В переводе с английского языка слово “guys” означает «парни» или «ребята». Это обращение носит неформальный характер и часто используется для обозначения группы лиц, преимущественно мужского пола, но также может применяться и к смешанным группам.

**Глэк** – термин, используемый для описания человека, который постоянно жалуется на свою жизнь, проблемы и неудачи. Глэк характеризуется негативным мышлением и склонностью к саможалости.

**Гостинг** – практика внезапного, без объяснения причин прекращения общения или отношений с другим человеком. Гостинг часто используется для избегания неловких ситуаций и эмоциональных конфликтов.

**Гринфлаг** и **редфлаг** – термины, используемые для описания признаков или характеристик человека, которые свидетельствуют о его надежности или, наоборот, о возможных проблемах в отношениях. Гринфлаг обозначает положительные качества, такие как честность и открытость, в то время как редфлаг указывает на негативные черты, такие как манипулятивность и ненадежность.

**Дебро** – термин, применяемый в контексте косплея и ролевых игр и обозначающий нарушение целостности или внешнего вида костюма или реквизита в результате неосторожного обращения или механического повреждения. Данный термин подчеркивает важность аккуратного и бережного отношения к костюмам и реквизиту в процессе участия в ролевых играх.

**Делулу** – термин, обозначающий человека, который живет в мире своих фантазий и иллюзий, часто игнорируя реальность. Делулу характеризуется оторванностью от действительности и склонностью к фантазированию.

**Душный** и его дериват «**душила**» – термины, характеризующие индивида, проявляющего признаки повышенной скупности и монотонности в вербальном взаимодействии. Вероятно, данный термин возник как метафора, ассоциирующаяся с ощущением нехватки воздуха или свободы в общении, что может быть связано с социальным давлением и ожиданиями, накладываемыми на подростков.

**Залайвить** – часть лексикона современных подростков, обозначает процесс трансляции мультимедийного контента в режиме реального времени с целью обеспечения интерактивного взаимодействия с аудиторией через цифровые платформы. Включает в себя не только передачу информации, но и мгновенную обратную связь от пользователей, что способствует созданию динамичной и вовлекающей коммуникационной среды.

**Зашеймить** – усиленная форма шейминга, акцентирующая внимание на более жесткой и агрессивной форме осуждения. Данный термин подчеркивает эскалацию социального давления и может включать элементы агрессии, направленные на дискредитацию и унижение объекта осуждения.

**Заишвар** – пример жаргонного выражения, обозначающего нечто постыдное, неловкое или неприемлемое. Этимология данного термина не имеет четкого

происхождения, однако его использование в подростковой среде свидетельствует о стремлении выразить негативное отношение к определенным ситуациям или действиям.

**Зачётно** – оценочная характеристика действия или явления, воспринимаемая как успешная или удачная. Термин используется для описания положительных результатов или достижений.

**Жиза** – слово, используемое для выражения согласия с высказыванием или ситуацией. Происходит от слова «жизнь» и обозначает, что описанное событие или явление типично для жизни.

**Имба** (от англ. “imbalance” – дисбаланс) – термин, обозначающий элемент, обладающий значительными преимуществами по сравнению с аналогичными элементами в системе. В контексте видеоигр термин применяется для описания персонажей, предметов или механик, которые существенно превосходят остальные и могут существенно влиять на баланс игрового процесса.

**Имхо** (от англ. “in my humble opinion” – по моему скромному мнению) – лингвистическая конструкция, используемая для выражения субъективного мнения или оценки. В русскоязычной интернет-культуре данное выражение широко применяется в онлайн-коммуникациях для обозначения личного взгляда на обсуждаемый вопрос.

**ИИшить** – слово из подросткового лексикона, означает использование когнитивных и аналитических возможностей искусственного интеллекта для решения сложных задач.

**Кайф** – эмоциональное состояние, характеризующееся ощущением удовольствия, радости или удовлетворения. Термин часто используется для описания позитивных переживаний, связанных с различными аспектами жизни.

**Кайфушка** – уменьшительно-ласкательная форма слова «кайф», применяемая для усиления эмоциональной окраски и придания тексту более интимного или дружеского оттенка.

**Кикнуть** – глагол, означающий принудительное исключение пользователя из онлайн-сообщества, чата или игровой сессии. Данный термин широко используется в контексте компьютерных коммуникаций и гейминга для описания процесса удаления нежелательных участников.

**Киношка ноу** – сленговое выражение, распространенное в подростковой среде, используемое для обозначения отсутствия фильма или кинематографического контента. Этимология данного термина не имеет четкого происхождения, однако его широкое распространение свидетельствует о стремлении к формированию неформальной и дружеской атмосферы в коммуникации.

**Косплей** (от англ. “costume play” – костюмированная игра) – форма ролевой игры, заключающаяся в создании и использовании костюмов для воплощения образов персонажей из различных медиаформатов, таких как кино, литература, комиксы, аниме и манга. Косплей позволяет участникам не только визуально, но и поведенчески имитировать выбранных персонажей, передавая их характеры, мимику, пластику и другие особенности.

**Косплееры** – индивидуумы, занимающиеся косплеем, то есть созданием и воплощением образов персонажей из различных медиапроизведений. Косплееры

используют костюмы, реквизит и другие элементы для максимально точного воспроизведения выбранного образа.

**Кринж** – эмоциональное состояние, характеризующееся чувством неловкости, стыда или дискомфорта, возникающее в ответ на определенные действия, высказывания или ситуации. Термин часто используется для описания случаев, вызывающих негативные эмоциональные реакции у аудитории.

**Крипово** – термин, описывающий явления или объекты, вызывающие чувство страха, тревоги, беспокойства или отвращения. В контексте популярной культуры термин используется для характеристики контента, вызывающего сильные негативные эмоциональные реакции.

**Круто** – характеристика, применяемая для обозначения чего-либо впечатляющего, выдающегося или вызывающего восхищение. Термин широко используется для описания объектов, событий или явлений, вызывающих положительные эмоции и высокую оценку.

**Ливнуть** – глагол, заимствованный из английского языка, означающий прекращение участия в онлайн-дискуссии, мероприятии или игровом процессе. Термин используется в контексте чатов, видеозвонков, форумов и других форм онлайн-коммуникаций.

**Мем залетел** – выражение, используемое для описания успешного распространения интернет-мема в онлайн-сообществе. Мем, который «залетел», становится вирусным и быстро набирает популярность, что свидетельствует о его культурной значимости и релевантности для аудитории.

**Минус вайб** (от англ. “vibe”, что в переводе означает «атмосфера» или «настроение») представляет собой феномен, характеризующийся негативной эмоциональной окраской или специфической атмосферой, возникающей в результате воздействия различных факторов.

**«На изи, изи...»** – фраза, заимствованная из английского языка (“easy” – легко), описывает выполнение определенных действий без значительных усилий или препятствий.

**«Настройки по дефолтам»** – концепция предустановленных параметров, известная в среде молодежи, представляет собой феномен, заслуживающий детального анализа.

**«Не вдупляю»** – выражение являющееся разговорным и используется для обозначения когнитивного диссонанса или затруднения в интерпретации информации. В данном контексте оно может интерпретироваться как проявление когнитивной дисфункции или недостатка знаний в конкретной области.

**Нормис** – это человек, который придерживается общепринятых норм и стандартов, не выделяясь яркой индивидуальностью или субкультурной принадлежностью. Нормис характеризуется конформизмом и отсутствием выраженной уникальности.

**Масик, тубик** – и другие аналогичные обозначения для людей представляют собой неформальные классификации, основанные на поведенческих, внешних или иных характеристиках. Эти термины используются для дифференциации различных типов личности или социальных групп.

**Огонь** – является экспрессивным выражением, используемым для выражения одобрения или восхищения.

**Паникс** – термин, используемый в некоторых субкультурах для обозначения явления, связанного с ночными походами и экстремальными видами спорта.

**Пик ми герл** – термин, использующийся для описания девушки, которая стремится привлечь внимание мужчин, демонстрируя свою привлекательность и сексуальность. «Пик ми герл» часто характеризуется стереотипным поведением и ориентацией на внешние стандарты красоты.

**Пикрил** – интернет-сленговый термин, обозначающий изображение или видео, вызывающее наибольший интерес или обсуждение в социальных сетях. Пикрил может быть как положительным, так и отрицательным, в зависимости от контекста.

**«Поки-поки»** – фраза, представляющая собой сленговое прощание, часто используемое в неформальной коммуникации. Этимология данного выражения остается неопределенной, однако его популярность среди подростков указывает на стремление к созданию непринужденной и дружеской обстановки в общении.

**Пон** – термин, происходящий от английского слова “point” (точка, смысл), обозначает основное содержание или суть какого-либо явления, идеи или концепции.

**Пофиксить** – глагол, заимствованный из английского языка (“fix” – исправлять), означает процесс устранения ошибок, дефектов или недочетов в системе, программе или ином объекте. В данном контексте данный термин может использоваться как в техническом, так и в переносном значении.

**Пранк** – термин, обозначающий форму розыгрыша или шутки, часто сопровождаемую элементами неожиданности и комического эффекта.

**Пранковать** – глагол, описывающий процесс совершения действий, направленных на розыгрыш или шутку с целью вызвать смех или удивление у других участников.

**Пруфы** – слово происходящее от английского “proof” (доказательство), обозначает требование предоставить доказательства или подтверждение каких-либо утверждений. Данный термин часто используется в дискуссиях и спорах для аргументации своей позиции.

**Пушка** – слово, представляющее собой метафорическое обозначение объекта или явления, обладающего выдающимися характеристиками или вызывающего восхищение.

**Рандомный** – термин, заимствованный из английского языка (“random”), означает случайный, непредсказуемый или хаотичный. В современном русском языке данный термин часто используется для описания явлений, событий или объектов, не поддающихся логическому объяснению или предсказуемости.

**Расфоришенность** – термин, используемый для описания феномена, при котором определенное явление или объект приобретает широкую известность и признание в интернет-пространстве. Этот процесс характеризуется активным обсуждением, репостами и упоминаниями в социальных сетях, что способствует его популяризации и формированию устойчивого общественного интереса.

**Расшарить (поделиться доступом)** – это процесс предоставления другим пользователям права доступа к определенным информационным ресурсам или данным, что способствует обмену информацией и расширению ее аудитории.

**Ридить** – процесс подготовки и нанесения макияжа и грима с целью создания образа персонажа, который включает в себя использование разнообразных косметических средств и техник. Этот процесс требует высокой квалификации и профессионального подхода, так как он направлен на достижение реалистичности и выразительности образа.

**Рофлить** – это форма вербальной коммуникации, направленная на создание юмористического эффекта и вызывающая смех у аудитории. Этот термин, хотя и является разговорным, активно используется в современной лингвистике и социологии для анализа феномена юмора и его роли в межличностных взаимодействиях.

**Рэд флаг** (от англ. “red flag” – красный флаг) – метафорический термин, заимствованный из морской навигации, который используется для обозначения потенциальных проблем или негативных аспектов в межличностных отношениях, поведении или ситуациях. В современном контексте этот термин применяется для идентификации признаков, указывающих на возможные риски или неблагоприятные последствия в различных сферах жизни.

**Сигма** – термин, который используется в рамках субкультуры, ассоциируемой с альфа- и бета-типами в социальной иерархии. Сигма-тип личности характеризуется высокой степенью автономности, независимости и способностью принимать самостоятельные решения. В отличие от альфа, которые стремятся к доминированию и лидерству, сигмы предпочитают уединение и избегают социальных обязательств.

**Симпл** – прилагательное, описывающее что-либо как элементарное или не требующее сложной интерпретации. В контексте когнитивных наук и психологии это понятие используется для обозначения базовых когнитивных процессов и структур, лежащих в основе восприятия и обработки информации.

**Симп** – уничижительный термин, применяемый к лицам мужского пола, проявляющим чрезмерную услужливость и внимание к женщинам в надежде на взаимность. Это явление часто рассматривается как проявление гендерных стереотипов и норм, навязанных обществом.

**Скиллы** (от англ. “skills” – навыки) – это термин, обозначающий совокупность знаний, умений и компетенций, необходимых для выполнения определенных задач или функций. Этот термин широко используется в профессиональной среде и сфере образования, где он служит для описания уровня подготовки и квалификации индивида.

**Скуф** (от англ. “scruffy” – неопрятный, неряшливый) – термин, применяемый для описания индивида, не соответствующего современным стандартам маскулинности и не уделяющего должного внимания своему внешнему виду. Этот термин часто имеет негативную коннотацию и может быть связан с определенными культурными стереотипами и социальными нормами.

**Слэй** – термин, заимствованный из музыкальной индустрии, обозначающий что-то выдающееся, впечатляющее или вызывающее восхищение. В более широком контексте он может использоваться для описания любого объекта или явления, вызывающего восторг и восхищение.

**Соевый** – это уничижительный термин, используемый для описания мужчин, проявляющих черты, считающиеся женственными или недостаточно

маскулинными. Термин имеет корни в культуре бодибилдинга и фитнеса, где «совевый» ассоциируется с недостатком тестостерона и, следовательно, физической слабости.

**Стрейкануть** – сленговое обозначение процесса обмена сообщениями или контентом между пользователями в социальных сетях или мессенджерах.

**Стрейт** – термин, происходящий от английского слова “straight”, что означает «прямой» или «традиционный». В контексте современной культуры он используется для обозначения гетеросексуальных людей, противопоставляемых представителям ЛГБТ-сообщества.

**Стрим** (от англ. “stream” – поток) – термин, который в контексте современных информационных технологий обозначает процесс передачи данных в режиме реального времени, включая аудио- и видеоконтент. Стриминг стал важным элементом цифрового медиапространства, обеспечивая доступ к разнообразным видам контента без необходимости его предварительной загрузки.

**Стэнить** – термин, заимствованный из культуры хип-хоп, означающий безоговорочное восхищение и поддержку какого-либо артиста или исполнителя. Стэнить подразумевает глубокое эмоциональное вовлечение и преданность, частоходящую до фанатизма.

**Театр гоу...** – идиоматическое выражение, которое представляет собой устойчивое словосочетание, значение которого не выводится из буквального смысла его составляющих. Такие языковые единицы формируются в результате длительного использования в определенных контекстах и постепенно приобретают метафорическое или переносное значение. В данном случае это выражение может также обозначать форму уличного театра, характеризующуюся использованием импровизационных элементов, интерактивного взаимодействия с аудиторией и театрализованных представлений в общественных пространствах.

**Тейк** – термин, заимствованный из английского языка, означающий «точку зрения» или «мнение». В современном сленге он используется для обозначения позиции или аргумента по какому-либо вопросу.

**Тильт** – характеристика эмоционального состояния происходит от английского слова “tilt”, что означает «наклон» или «крен», и используется для описания состояния, при котором индивид теряет контроль над своими эмоциональными реакциями. Это состояние характеризуется выраженным эмоциональным переживанием, которое может включать грусть, разочарование или даже гнев. В контексте психологии тильт можно рассматривать как форму аффективного диссонанса, когда когнитивные оценки ситуации не соответствуют эмоциональным реакциям на нее.

**Тильтануть** – термин, происходящий из игрового сленга, означающий потерю самоконтроля или эмоционального равновесия в результате сильного стресса или неудачи. В более широком смысле он может использоваться для описания любого состояния сильного эмоционального потрясения.

**Токсичный** – термин используется для описания индивидов, чье поведение и эмоциональные проявления оказывают негативное влияние на окружающих. Токсичные личности часто характеризуются агрессивностью, раздражительностью, недоброжелательностью и склонностью к деструктивным формам коммуникации. В межличностной психологии токсичность рассматривается как деструктивный

паттерн взаимодействия, который может привести к ухудшению качества отношений и психологическому дискомфорту у партнеров.

**Трамбл** – сленговое обозначение, не имеющее однозначного эквивалента в литературном языке. Его семантическое поле может варьироваться в зависимости от контекста, однако в целом он ассоциируется с понятием «неприятность» или «проблема».

**Треш** – слово происходит от английского жаргонизма “trash”, что означает «мусор» или «нечто бесполезное». В современном русском языке он используется для обозначения контента или ситуаций, характеризующихся крайней степенью деградации, безвкусицы или низкого качества. Треш-культура представляет собой явление, которое активно обсуждается в рамках культурологии и социологии. Она отражает тенденцию к маргинализации определенных форм искусства и развлечений, которые не соответствуют общепринятым эстетическим и этическим стандартам.

**Триггерить** – глагол происходит от английского “to trigger”, что означает «вызывать». В психологическом контексте он используется для обозначения процесса, при котором определенный стимул вызывает сильную эмоциональную реакцию у индивида. Эмоциональные триггеры часто связаны с травматическим опытом или глубоко укоренившимися убеждениями, что делает их изучение важным аспектом клинической психологии и психотерапии.

**Троллинг** – форма коммуникативного поведения, направленного на провокацию негативных эмоциональных реакций у других участников взаимодействия в онлайн-среде. Этот феномен активно изучается в рамках социальной психологии и киберпсихологии. Троллинг рассматривается как деструктивная стратегия, которая может привести к ухудшению качества онлайн-коммуникаций и созданию неблагоприятной атмосферы в виртуальных сообществах.

**Тюбик** – обозначение мужчин, считающихся непривлекательными или недостаточно успешными в глазах общества. Термин имеет уничижительный оттенок и часто используется в контексте обсуждения мужской привлекательности и социального статуса.

**Фарминг, фармить** – происходит от английского слова “farm”, что означает «ферма» или «хозяйство». В контексте компьютерных игр он используется для обозначения процесса накопления ресурсов или опыта путем выполнения определенных действий. В современном русском языке этот термин может быть использован в более широком смысле для обозначения процесса создания, набора или получения чего-либо путем целенаправленных усилий.

**Хейтинг, (форма онлайн-агрессии), хейтить** – происходит от английского слова “hate”, что означает «ненавидеть». В интернет-пространстве он используется для обозначения негативного отношения к кому-либо или чему-либо. Хейтинг может проявляться в виде оскорблений, критики, унижений и других форм агрессии. Этот феномен активно обсуждается в рамках медиапсихологии и социологии, где он рассматривается как одна из форм цифрового насилия.

**Чекнуть** – акт верификации информации, происходит от английского слова “check”, что означает «проверить». В интернет-сленге он используется для обозначения акта верификации информации, статуса или состояния чего-либо. Этот термин активно используется в контексте онлайн-коммуникаций и информационных

технологий, где проверка достоверности информации является важным аспектом обеспечения безопасности и надежности.

**Чел** – неформальное обращение является сленговым и используется для обозначения человека, чаще всего в неформальной обстановке. Его этимология не имеет четкого происхождения, но широкое распространение в подростковой среде свидетельствует о стремлении к упрощению и сокращению форм обращения. В социолингвистике этот термин рассматривается как пример неформальной коммуникации, которая является характерной чертой молодежного жаргона.

**Челлендж** – форма интерактивного задания происходит от английского слова “challenge”, что означает «вызов» или «испытание». В современном русском языке он используется для обозначения задания или упражнения, которое требует выполнения определенных условий или достижения определенного результата. Челленджи активно используются в образовательных и развлекательных целях, где они способствуют развитию навыков и мотивации участников.

**Чечик/чечек** – термин, используемый для описания человека, вызывающего симпатию и располагающего к себе. Он может применяться как к мужчинам, так и к женщинам и часто используется в дружеском контексте.

**Чикибамбони** – термин, не имеющий четкого определения и используемый в различных контекстах. Он может означать что-то приятное, радостное или вызывающее положительные эмоции.

**Чиназес** – термин, происхождение и точное значение которого остаются неясными. Он может использоваться в различных контекстах и часто имеет неформальный или шуточный оттенок.

**Чилить** – термин, заимствованный из английского языка, представляет собой сленговое выражение, происходящее от слова “chill”, что означает «расслабляться», «отдыхать» или «проводить время в спокойной и непринужденной обстановке». В русском языке данный термин используется для обозначения досуга, свободного времяпрепровождения, которое не связано с активной деятельностью или трудовой деятельностью.

**«Что за на?..»** – сленговое выражение представляет собой вопрос, используемый для выражения недоумения или удивления. Оно является устойчивым словосочетанием, значение которого не может быть выведено из буквального смысла его компонентов. Подобные языковые единицы формируются в результате длительного употребления в определенных контекстах и постепенно приобретают метафорическое или переносное значение. Этимология этого выражения не имеет четкого происхождения, однако его использование в подростковой среде свидетельствует о стремлении к экспрессии и эмоциональному выражению.

**«Что ты шарить...»** – сленговое выражение обозначает быстрое и уверенное говорение. Его использование в подростковой среде отражает тенденцию к упрощению и сокращению форм обращения, что является характерной чертой молодежного сленга.

**Шарить** – этот термин означает обладание глубоким пониманием или компетентностью в определенной области знаний или сфере деятельности. Он является производным от глагола «шарить», который в данном контексте приобретает специфическое значение, связанное с профессиональной или экспертной компетенцией.

**Шеймить** (от англ. “to shame” – «стыдить») – термин обозначает акт публичного осуждения или высмеивания индивида за определенные действия или поведенческие паттерны. Шейминг представляет собой форму негативной социальной санкции, направленную на поддержание норм и ценностей в рамках определенной группы. Этот феномен может рассматриваться как механизм социального контроля, способствующий укреплению социальной сплоченности и поддержанию консенсуса в обществе.

**Шерить** (от англ. “to share” – «делиться») – означает распространение информации, контента или ресурсов среди других людей. В условиях цифровизации и активного использования социальных сетей данный процесс играет важную роль в формировании и поддержании социальных связей, а также в обмене знаниями и культурными ценностями.

**«Это база»** – данное выражение используется для обозначения чего-то фундаментального, классического или общепризнанного. В некоторых случаях данный термин может употребляться в усеченной форме – «база». Например, фраза «я вижу, что он опаздывает (в очередной раз)» является констатацией факта, основанной на предыдущих наблюдениях.

Эрнест Нурмухаметов,  
Ирина Нурмухаметова

## К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ МЕХАНИЗМЕ ОБРАЗОВАНИЯ НОРМАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: ДЕФИЦИТАРНЫЙ ПОДХОД

**Аннотация.** Настоящее исследование посвящено новому взгляду на процесс образования нормативного поведения личности. Вводится понятие «дефицитарность», трактуемое как психологическое состояние переживания личностью нехватки (дефицита) определенных ее ресурсов или качеств, необходимых для достижения собственных целей и соответствия социально нормативным стандартам поведения. На основе критического обзора базовых теорий социализации и нормативного поведения (теория социального научения, теория самодетерминации, модели интернализации, структурно-диалектический подход) предложена интегративная теоретическая модель, раскрывающая психологический механизм образования нормативного поведения сквозь призму дефицитарности и включающая фазы актуализации нормативного требования, оценки дефицита ресурсов, компенсаторной активности и интеграции результата. Модель постулирует, что ощущение и переживание дефицита активируют компенсаторные и адаптивные механизмы, направленные на создание и освоение нормы поведения. Определены уровни и психологические механизмы дефицитарности. Статья закладывает методологические основы для эмпирической верификации дефицитарного подхода в исследованиях социализации на стыке социальной психологии и психологии личности.

**Ключевые слова:** личность; нормативное поведение; нормативность; дефицитарность; дефицит

**Для цитирования:** Нурмухаметов Э. А., Нурмухаметова И. Ф. К вопросу о психологическом механизме образования нормативного поведения личности: дефицитарный подход // Развитие личности. 2026. № 2. С. 44–57. DOI: 10.31862/2073-9788-2026-2-44-57.

**Abstract.** This study offers a new perspective on the process of normative behavior formation in individuals. It introduces the concept of deficit state (or deficit-related condition), defined as



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

a psychological state in which a person experiences a lack (deficit) of certain resources or qualities necessary to achieve personal goals and meet socially normative behavioral standards. Based on a critical review of key theories of socialization and normative behavior – including social learning theory, self-determination theory, internalization models, and the structural-dialectical approach – the paper proposes an integrative theoretical model that elucidates the psychological mechanism of normative behavior formation through the lens of deficit-related states. The model comprises the following phases: activation of the normative requirement, assessment of resource deficit, compensatory activity, and integration of the outcome. The model posits that the perception and emotional experience of a deficit activate compensatory and adaptive mechanisms aimed at creating and mastering behavioral norms. The study identifies the levels and psychological mechanisms associated with deficit states. This article lays the methodological foundations for the empirical verification of the deficit-based approach in socialization research at the intersection of social psychology and personality psychology.

**Keywords:** personality; normative behavior; normativity; deficit state; deficit

**For citation:** Nurmukhametov E. A., Nurmukhametova I. F. On the Issue of the Psychological Mechanism of Normative Behavior Formation in Personality: A Deficit-Based Approach. *Development of Personality*. 2026. No. 2. Pp. 44–57 (in Russian). DOI: 10.31862/2073-9788-2026-2-44-57.

В последнее десятилетие наблюдается интерес как отечественных, так и зарубежных психологов к проблеме социализации личности в разных сферах жизнедеятельности, поэтому в современном научном дискурсе психологической науки все чаще обсуждаются вопросы образования нормативного поведения личности – ключевого аспекта в процессе ее социализации. Необходимость решения данной проблемы обусловлена не столько внешним социальным запросом, сколько внутренней, психологической потребностью самой личности в разрешении ключевого противоречия для ее развития: как оставаться автономной, целостной и уникальной, будучи при этом признанной, понятой и эффективно действующей в рамках социального целого. Современный мир, характеризующийся ценностным плюрализмом, размытостью традиционных норм и цифровой социализацией, делает это противоречие особенно острым, обнажая его психологические механизмы и повышая интерес исследователей.

Традиционно нормы (социальные, профессиональные, культурные) предоставляют индивиду готовые, социально одобренные смысловые схемы и поведенческие паттерны. Осваивая их, личность не просто «подчиняется», а решает фундаментальную задачу для себя – снижает экзистенциальную тревогу, связанную с неопределенностью, и конструирует жизненный мир, наполненный значимостью и определенной предсказуемостью. В этом смысле наиболее привлекательным теоретико-методологическим основанием является структурно-динамическая концепция самосознания

Ключевое противоречие  
социализации: автономия  
личности и нормативное  
поведение

Нормативное поведение  
как динамическое  
согласование  
идентификации  
и обособления

личности, принадлежащая В. С. Мухиной, где социальные нормы «закладываются» в особое пятое звено – социально-нормативное пространство личности, которое формируется и функционирует в неразрывной связи с другими звеньями (именем, притязанием на признание, психологическим временем, прошлым и будущим, социальным пространством – правом и обязанностями) [1].

Процесс развития личности, по мнению В. С. Мухиной, представляет собой единство идентификации и обособления [2], что в контексте социально-нормативного пространства личности может свидетельствовать о том, что идентификация предполагает интериоризацию и освоение социальных норм, а обособление – их критическое переосмысление, отстаивание личностной автономии и выработку индивидуального отношения к нормативным требованиям. Как отмечает В. В. Нуркова, субъективное восприятие норм осуществляется через призму личного опыта, где автобиографическая память выступает как активный механизм конструирования представлений о нормативности [3]. Через процесс реализации мотивированного мнемического действия личность формирует собственное понимание нормативного поведения [4]. Следовательно, нормативное поведение можно обозначить в качестве характерного психологического ресурса «навигации» в сложном социальном пространстве и межличностном общении, содержанием которого является динамическое согласование внешних нормативных требований с внутренней позицией личности в рамках ее социально-нормативного пространства.

В психологии процесс образования нормативного поведения зачастую рассматривается через призму взаимодействия между индивидом и обществом, где основными механизмами становления нормативного поведения выступают социализация и внутренняя мотивация к соответствию социальным стандартам [5]. Нормативное поведение здесь является результатом постоянного динамического согласования этих двух направлений.

Вместе с тем, как отмечают отечественные авторы (Н. Е. Веракса, А. В. Петровский, В. А. Петровский, А. К. Пащенко), нормативное поведение тесно связано

*Нормативное поведение  
и проблема  
дефицитарности*

с развитием когнитивных и эмоциональных компонентов личности, что предполагает изучение влияния на него как внешних, так и внутренних факторов [6–9]. Эта позиция перекликается с идеями зарубежных авторов в рамках изучения становления личности и ее поведения.

Так, согласно концепции социального научения и социально-когнитивной теории А. Бандуры [10], значимым аспектом при образовании поведения личности является взаимодействие уникальных ее характеристик и воздействия на нее социальной среды. При этом некоторые исследователи условно относят лиц с нормативным поведением к просоциальным личностям (приносящим пользу и благо другим), а с ненормативным – к тем, кто испытывает трудности с формированием здоровых и значимых отношений [11; 12].

Однако нормативное поведение – это не просто следование внешним правилам – оно предполагает способность к конструктивному диалогу, принятие своих особенностей и дефицитов, здоровое сомнение в своем восприятии реальности, а также адекватное восприятие нормативной ситуации [13; 14]. Когда такое восприятие нарушается из-за нехватки ресурсов, можно говорить о дефицитарности.

В этом контексте норма поведения, будучи идеалом, зачастую оказывается труднодостижимой, поскольку, согласно некоторым психологическим концепциям (G. Allport, V. Frankl, E. Erikson, A. Maslow), личность в той или иной мере всегда обладает определенными дефицитами.

В связи с этим возникает задача инвариантного описания процесса образования (возникновения) нормативного поведения. Один из путей решения данной

*Новый взгляд  
на образование  
нормативного поведения  
личности*

задачи состоит в рассмотрении данного процесса через означивание и выделение дефицита значимых для личности ресурсов как внешних (средовых), так и внутренних (психологических) в виде эмоциональных, мотивационно-волевых, когнитивных и поведенческих конструкторов, способствующих ее социализации и соци-

альной адаптации. Согласно нашему предположению, норма – это внешний социальный регулятор (конструкт), который для личности в процессе коммуникации может выступать как сдерживающий ресурс (или как ограничение), преобразующий поведение конкретными правилами и принципами, установленными в социуме. Такой взгляд в значительной мере перекликается с устоявшимся в отечественной психологии общим представлением о норме как некоей границе, не допускающей отклонений в поведении, жестко его регламентирующей [15]. При этом, исходя из базовых принципов психологии развития психики и личности, заложенных отечественными классиками науки (Л. С. Выготским, П. Я. Гальпериным, А. Н. Леонтьевым, В. С. Мухиной, А. В. Петровским, С. Л. Рубинштейном), можно предположить, что нормативное поведение (или внутреннее принятие нормы) личности образуется благодаря как аттитуду, который закладывается первоначально посредством родительского воспитания, так и наличию дефицита определенных внешних и внутренних ресурсов самой личности. Следовательно, анализ процесса образования нормативного поведения через призму дефицитарности закономерно ставит вопрос о содержательном наполнении и границах применения самой этой категории в психологии.

В зарубежных исследованиях авторы усматривают возникновение определенных дефицитарных состояний, например при утрате смысла на определенном

*Представление концепта  
дефицитарности  
в зарубежных  
исследованиях*

этапе жизни человека, в ситуации невозможности удовлетворить личностью потребность в чем-либо из-за наличия у нее дефицита определенных ресурсов [16]; если личность не стремится к своему росту, а отдает предпочтение господству иррациональных сил (интуиции и ощущений) над способностью мыслить и чув-

ствовать [17]. Причину возникновения дефицитарности и ее негативного влияния на развитие личности зарубежные авторы видят в слабо развитых социальных и когнитивных процессах социального обучения [18]. Сказанному выше не противоречит точка зрения, где дефицитарность предстает в качестве «базисного дефекта» [19], как и мнение таких исследователей, как Z. Zakariaa, E. Careb, P. Griffin, подразумевающих под ней внутреннее ощущение личности при недостатке ресурсов для удовлетворения потребностей [20]. Совершенно иной облик проблема дефицитарности приобретает в теории А. Maslow, который вводит

фундаментальное разграничение между дефицитарными мотивами (Д-мотивы), направленными на устранение нехватки (голод, безопасность), и мотивами роста (Б-мотивы), связанными с самореализацией. Именно Д-мотивы, по А. Maslow, являются мощной и устойчивой побудительной силой, заставляющей действовать для преодоления дефицита, позволяющей воплотить в жизнь потребности более высокого порядка [21].

В отечественной психологии категория дефицитарности, изначально связанная с проблемой дизонтогенеза в трудах Л. С. Выготского [22; 23], постепенно

*Понимание концепта дефицитарности в отечественных исследованиях*

вышла за рамки патологии, фиксируясь в различных аспектах социального взаимодействия: в самопринятии и необходимости в постоянном контроле за своими поступками [24]; избегании доверия к окружающим; зависимости поведения и агрессивных методах решения конфликтов [25]; эмоциональной нестабильности и не-

адаптивных копинг-стратегиях [26]; отсутствии активности в социальных взаимодействиях и недостатке внимания к действиям своих сверстников [27]; в качестве внутреннего изъяна личности [28]. Проблема дефицитарности обнаруживает себя также при анализе саморегуляционных ресурсов личности в решении проблем, возникающих в ситуациях нарастающей неопределенности [29]; при исследовании системной самоорганизации личности в контексте эмоциональных дефицитов [30]; при рассмотрении вопросов самоотчуждения в аспекте проекции проблемы дефицитарности на психологические границы личности [31]; при анализе выраженных искажений межпоколенческой связи, а также дефицитарности коммуникативной способности и недостатков в освоении средств общения подростками [32].

Обобщая сказанное, идея дефицитарного подхода при рассмотрении вопросов образования нормативного поведения личности сводится к невозможности

*Образование нормативного поведения личности сквозь призму дефицитарности*

удовлетворения ею своих потребностей без определенного усилия, иносказательно – характерного «рывка», когда личности подвластно использовать все свои ресурсы в полном объеме, о чем косвенно свидетельствует, например, исследование В. Г. Ерофеевой и С. К. Нар-

товой-Бочавер, анализирующих такой ресурс личности, как «настойчивость» [33]. При этом важно подчеркнуть, что человеческое поведение образуется под влиянием как биогенетических, так и социогенетических программ, влияющих на потребности личности физиологического и социально-психологического характера. Удовлетворение этих потребностей имеет принципиальное значение для поддержания физического и ментального благополучия. В процессе коммуникации со значимым другим личность постигает и осваивает необходимые жизненные принципы, нормы поведения и формирует ценности, установки, не только соответствующие социальным ожиданиям, но и способствующие собственной социализации. Через общение с важными для нас людьми мы находим и развиваем в себе как внешние, так и внутренние ресурсы, которые необходимы для нашего дальнейшего развития и существования. Когда же связь со значимым другим прекращается, мы сталкиваемся с дефицитарностью.

В основе дефицитарности лежит частично сформированная способность распознавать свои потребности и регулировать их удовлетворение, отсекая способы, заведомо приводящие к пагубным последствиям. Следовательно, дефицитарность напрямую связана с дефицитом определенных внешних и внутренних ресурсов личности, необходимых для удовлетворения ее потребностей, что в конечном счете вызывает дезинтеграцию и дезадаптацию.

Резюмируя сказанное выше, отметим, что нормативное поведение имеет место при адекватном и полном восприятии ситуации, где есть достаточно четкие правила

*Когда «норма» становится  
искажением:*

*дефицитарность*

*и размытость границ*

поведения [34–36]. Вместе с тем, при недостаточности внешних и внутренних ресурсов, образуется ее неадекватное восприятие, что свидетельствует, с нашей точки зрения, о дефиците освоения нормативного поведения и проявляется в психологическом состоянии дефицитарности.

Однако, принимая во внимание размытость границ нормального, не всегда та или иная деятельность свидетельствует о дефицитарности: где одно действие может вызвать общественное порицание, другое будет воспринято как норма. Например, если коррупцию пропагандировать как «норму», то и проявление коррупционной деятельности в обществе также станет «нормой», правда оставаясь при этом искаженной с моральной и правовой точек зрения [37]. Это наталкивает на мысль о том, что нарушение нормативных личностных статусов, их качественный и количественный дефицит приводят к состоянию дефицитарности внутренних аспектов личности, отвечающих за управление поведением.

Таким образом, дефицитарность, как концептуальное ядро в исследовании образования нормативного поведения, открывает нам новый диагностический вектор

*Предметное понимание*

*дефицитарности*

в психологии и позволяет рассмотреть скрытое понимание структуры, функционирования психических процессов, определяющих нормативное поведение личности.

Дефицитарность является ключевым понятием, поэтому в данном случае ее корректно будет определить как переживание (психологическое состояние) личностью нехватки (дефицита) определенных ее ресурсов или качеств, необходимых для достижения собственных целей и соответствия социально нормативным стандартам поведения. Образно говоря, дефицитарность олицетворяет собой то диалектическое противостояние, исходя из которого образуется нормативное поведение личности. Диалектический аспект дефицитарности предполагает наличие постоянного напряжения между текущим состоянием личности и ее потребностями, что способствует динамике ее психологического развития. Основная задача в данном случае заключается в трансформации дефицитарных мотивов в конструктивные стратегии поведения, обеспечивающие адекватную социальную адаптацию и интеграцию личности.

Уровни проявления дефицитарности исследуются через призму групповой нормы поведения и социальной адаптации личности. В данном случае классификацию

*Уровневое проявление*

*дефицитарности*

уровней проявления дефицитарности можно осуществлять в зависимости от сфер и механизмов реализации нормативного поведения личности. В этой связи, по нашему мнению, норма выступает не только как критерий,

но и как регулятивный механизм, поддерживающий интеграцию личности в социальный контекст жизнедеятельности. Наличие дефицита внешних и внутренних ресурсов личности, с нашей точки зрения, указывает на возможное несоответствие между требованиями социальной среды и индивидуальными возможностями личности, что, в свою очередь, приведет к различным формам дефицитарности, проявляющимся на различных уровнях жизнедеятельности (см. рис. 1).



Рис. 1. Уровневое проявление дефицитарности

Уровень личностно-ориентированных дефицитов связан с непосредственными проявлениями дефицита в поведенческой сфере личности, то есть там, где отклонения от нормы становятся заметны в самых элементарных социальных взаимодействиях. Это уровень, на котором недостаток внутренних психологических ресурсов, таких как самоуважение, уверенность в себе и мотивация, непосредственно влияет на возможность адекватного включения личности в нормативное поведенческое пространство. Например, при недостатке коммуникативных навыков и способностей к социальному взаимодействию обучающийся сталкивается с проблемами взаимодействия с педагогами и сверстниками, что может существенно ограничивать его возможности для успешной социализации и включения в социальные процессы. При рассмотрении социально-контекстуальных дефицитов отметим, что этот уровень касается внешних социальных факторов и условий, в которых личность вынуждена действовать. Как отмечают отечественные авторы, в условиях трансформации общества особую значимость приобретает способность личности к адаптации в новых социальных условиях, переосмыслению норм в контексте меняющейся реальности, формированию гибких моделей поведения [38]. Недостаток социальной поддержки, негативное окружение, а также ограниченный доступ к образовательным и культурным ресурсам создают дефицитарность условий для развития и проявления нормативного поведения. В этом контексте особое значение приобретает образовательная среда. Так, исследования В. С. Басюка показывают, что психологическая безопасность образовательной среды является необходимым условием успешной социализации [39]. Соответственно, образовательная среда должна создавать условия для формирования устойчивых моделей поведения, развития

адаптивных механизмов, становления критического отношения к социальным нормам, формирования способности к самоопределению в нормативной ситуации.

Уровень проявления саморегулятивных дефицитов включает в себя дефициты, фактически определяющие так называемую объемность личности и ее возможно-

*Уровни, отражающие  
саморегулятивные  
дефициты и системно-  
функциональные  
дефициты*

сти во внешнем мире. В пределах этого уровня находят-ся дефициты, указывающие на нехватку либо ограничен-ность таких ее внутренних ресурсов, как саморефлексия, способность к самоанализу и саморегуляции. Отсут-ствие развитых навыков саморефлексии может не только привести к неспособности адекватно оценивать свои по-ступки, реакции и установки, но и затруднить в дальней-

шем процесс личностного развития и межличностного общения. Уровень систем-но-функциональных дефицитов включает в себя системные аспекты функционирования личности в социуме, такие как уровень интеграции в социаль-ные структуры, степень ответственности за социальные обязанности, способность к социальной мобильности и адаптации. Отсутствие конкретных навыков или зна-ний о том, как вести себя в определенных социальных ситуациях, может привести к девиантному поведению, неприемлемому в рамках данного общества [40].

Важно подчеркнуть, что уровни проявления дефицитарности строго не фик-сированы и могут варьироваться качественно и количественно в зависимости от множества факторов, включая индивидуальные особенности личности челове-ка, его жизненный опыт, текущие обстоятельства и способы взаимодействия с со-циальной средой, потому как в контексте образования нормативного поведения личности процесс формирования соответствующих моделей поведения опирается как на внутренние мотивационные структуры, так и на социально-культурные нор-мы общества. Процесс этот осуществляется на фоне неизбежного взаимодействия между дефицитными аспектами личности и предъявляемыми общественностью требованиями к норме поведения. При этом уровни проявления дефицитарности в контексте анализа возникновения нормативного поведения личности можно клас-сифицировать по степени их влияния на ее адаптивные способности по мере их социальной значимости.

По сути, дефицитарный подход фокусируется на анализе того, как наличие и нехватка определенных переменных в структуре личности влияет на возникно-вание (образование) нормативного поведения лично-

*Суть и принципы  
дефицитарного подхода*

сти. Иначе говоря, принципы дефицитарного подхода можно описать через призму взаимодействия структур-ных компонентов личности и внешнего социального

контекста ее бытия. Кратко обозначим базовые теоретико-методологические принципы дефицитарного подхода в рамках исследования нормативного поведе-ния личности, а именно: **принцип компенсации** (подразумевает способы ком-пенсации с использованием имеющихся ресурсов и адаптацией к реальности; важнейший механизм адаптации здесь – это нормативное поведение, которое дает личности средства для безопасного взаимодействия с окружающей средой); прин-цип **взаимодополнения** (предполагает взаимодополняющее соотношение проти-воположностей (в данном случае дефицита и адаптации), необходимых друг

другу для создания сбалансированной системы поведения личности); **принцип системности** (объясняет, как дефицит, переживаемый личностью, может трансформироваться в стимул для развития навыков и стратегий, направленных на достижение социальной адаптации и аккомодации; поддерживает идею о том, что образование нормативного поведения представляет собой многомерный и многогранный процесс, включающий как внутренние психологические особенности личности, так и внешние социальные воздействия); **диалектический принцип** (противопоставление и единство противоположностей, где дефицит является одновременно и препятствием, и стимулом для развития личности; предполагает наличие постоянного напряжения между текущим состоянием личности и ее потребностями, что способствует динамике ее психологического развития); **принцип причинности** (подчеркивает важность идентификации и анализа причин дефицита для понимания механизмов образования нормативного поведения; ориентирует на поиск первопричин возникновения определенных дефицитов, которые стимулируют формирование и регулирование нормативного поведения; указывает на то, что любое явление или процесс, в том числе и образование нормативного поведения, имеют свои причины и следствия). Все сказанное, в свою очередь, предполагает понимание того, как дефициты обуславливают развитие определенных психологических механизмов и стратегий адаптации личности в ходе межличностного общения. Важно отметить, что в такой системе «исчисления» особую значимость приобретает не только вопрос трансляции норм, но и поиск новых факторов образования нормативного поведения, обеспечивающих как предметные знания, так и опыт самосознания личности, – это требование времени.

Таким образом, принципы дефицитарного подхода включают в себя не только выявление первопричин возникновения нормативного поведения, но и активизацию внутреннего нормативного потенциала личности, ее способностей к саморегуляции и самоорганизации, преодолению существующих дефицитов. Предлагаемый подход предусматривает создание условий для развития способностей и компенсации недостатков через обучение, терапию и саморазвитие, где ключевым аспектом является идея о том, что дефицит может стать стимулом для развития и самосовершенствования личности. Также данный подход помогает фокусироваться на анализе того, как именно отсутствие или нехватка тех или иных ресурсов воздействуют на образование (возникновение) нормативного поведения личности, предусматривая глубинный анализ причин и условий, способствующих манифестации дефицитарных проявлений в ее поведении, стратегии их преодоления в процессе социализации.

Принимая во внимание социокультурный контекст, в котором происходит межличностное общение, при анализе образования нормативного поведения личности и учитывая дефицитарную составляющую, важно понимать, что анализ нормативного поведения сквозь призму дефицитарного подхода дает возможность, с одной стороны, акцентировать внимание на нехватке, неполноте или отсутствии тех или иных качеств, способностей,

*Интегративная цель  
дефицитарного подхода*

*Диалектика дефицита  
и нормы*

умений, а с другой – выделить значимость стремления к идеалу, установленному в рамках нормы. Тем самым дефицит и норма являются не антагонистами, а скорее диалектически связанными категориями, которые позволяют понять динамику развития и саморазвития личности в процессе ее социализации. Норма, анализируемая посредством означивания дефицита, рассматривается не как нечто абсолютное, навязываемое извне, а, наоборот, как результат социального консенсуса между мотивацией достижения и избегания неудач, обладающего как регулятивной, так и ориентировочной функцией для индивида. В содержательном плане норма – сдерживающий, ограничивающий ресурс личности в том социокультурном пространстве, в котором она пребывает в ходе коммуникации, ресурс, преобразующий поведение конкретными правилами и принципами, установленными в социуме.

Следовательно, под нормативным поведением кроется не только соответствие внешним стандартам, но и умение адаптироваться к изменяющимся условиям, учитывая при этом собственные потребности и стремления. Иначе говоря, нормативное поведение рассматривается не просто как соблюдение установленных правил, а как проявление баланса между индивидуальными потребностями и потребностями социума, достигаемое через осознание и преодоление существующих дефицитов. А при образовании нормативного поведения личности ключевую роль играют не только воспитательные аттитюды и доступ к социальным ресурсам, но и активная позиция самой личности, направленная на постоянное самосовершенствование и рефлексии собственных жизненных стратегий. При этом образование нормативного поведения личности не является статичным или одноразовым актом – оно являет собой динамичный процесс, требующий учета как внешних, так и внутренних ресурсов личности.

Вместе с тем, основываясь на принципах деятельностного, структурного и диалектического подходов в психологии, при осмыслении дефицитарности в качестве психологической категории мы можем заключить, что она имеет деструктивный характер и блокирует дифференциацию психических функций, что влечет нарушения при формировании как когнитивной сферы, так и межличностных взаимодействий личности. Результатом всего этого является образование сложного комплекса негативных эмоциональных проявлений, сужение сфер человеческого взаимодействия и взаимопонимания, приводящие к доминированию в них агрессии и конфликтов.

Подводя итоги сказанному, отметим, что учение о дефицитарности, с одной стороны, признает наличие определенных препятствий и ограничений в образовании нормативного поведения личности, а с другой стороны, может предоставить теоретическую и методологическую базу для их успешного преодоления через комплексные программы психологической поддержки и социальной адаптации. В рамках анализируемой проблемы остаются открытыми вопросы адаптации к социально установленным стандартам и правилам поведения, а также вопрос разработки методов и стратегий, нацеленных на восполнение дефицита и преобразование дефицитарных мотивов в позитивный внутренний ресурс, способствующий адаптации личности к меняющимся социальным условиям и требованиям, соответственно, содействующий обретению устойчивых моделей поведения в социуме.

*Направленность  
дефицитарности*

*Итоги*

1. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). 7-е изд., перераб. и доп. М., 2020.
2. Мухина В. С. Эволюция личности сквозь призму механизмов развития и бытия // Развитие личности. 2007. № 2. С. 8–31.
3. Нуркова В. В. Сверхценное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. М., 2000.
4. Нуркова В. В. Рассказывать о себе, рассказывать себя, рассказывать собой: автобиографический нарратив с позиций культурно-деятельностного подхода // Развитие личности. 2010. № 1. С. 73–96.
5. Маралова Т. П. Проблема формирования нормативности поведения в современной психолого-педагогической науке (обзор исследований) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2021. № 2. С. 163–182.
6. Веракса Н. Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход // Перемены. 2000. № 1. С. 81–107.
7. Петровский А. В. Потребность «быть личностью» // Вестник практической психологии образования. 2012. Т. 9. № 4. С. 87–91.
8. Пащенко А. К. Нормативное поведение младших школьников // Культурно-историческая психология. 2010. Т. 6. № 3. С. 78–85.
9. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д., 1996.
10. Бандура А. Теория социального научения. СПб., 2000.
11. Dollard J., Miller N. E. Personality and Psychotherapy: An Analysis in Terms of Learning, Thinking, and Culture. New York, 1950.
12. Fromm E. The Anatomy of Human Destructiveness. New York, 1973.
13. Баянова Л. Ф. Психология дошкольника в нормативной ситуации. Казань, 2017.
14. Веракса Н. Е. Взаимодействие с культурой в структуре дошкольного детства как пространства развития // Культурно-историческая психология. 2024. Т. 20. № 2. С. 4–14.
15. Братусь Б. С. Аномалии личности. Психологический подход. М., 2019.
16. Франкл В. Логотерапия и экзистенциальный анализ: статьи и лекции. М., 2016.
17. Allport G. W. The Nature of Personality: Selected Papers. Westport, Conn., 1975.
18. Krohn M. D., Lizotte A. J., Hall G. P. Handbook on Crime and Deviance. New York, 2011.
19. Балинт М. Базисный дефект: терапевтические аспекты регрессии. М., 2002.
20. Zakariaa Z., Careb E., Griffin P. From Deficit Approach to Developmental Learning Paradigm: A Longitudinal Investigation of the Interplay between Teacher Beliefs, Practice and a Professional Development Program // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2011. No. 3 (29). Pp. 1541–1548.
21. Maslow A. H. Deficiency Motivation and Growth Motivation // Nebraska Symposium on Motivation / Ed. by M. R. Jones. Lincoln, Neb., 1962.
22. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
23. Выготский Л. С. Основы дефектологии. М., 1963.
24. Обухова Л. Ф., Котляр И. А. Современный ребенок: шаги к пониманию // Психологическая наука и образование. 2010. Т. 15. № 2. С. 5–19.
25. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления: сборник научных статей к третьей Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 23–25 ноября 2011 года / под ред. Л. Ф. Обуховой, И. А. Корепановой. М., 2011. С. 12–14.

26. Ослон В. Н. Психологические ресурсы и личностные дефициты у выпускников организаций для детей-сирот / В. Н. Ослон, М. А. Одинцова, Г. В. Семья, У. В. Колесникова // Социальные науки и детство. 2022. Т. 3. № 2. С. 69–89.
27. Виноградова Н. В., Рычкова Л. С. Общение со сверстниками детей-сирот с различным уровнем депривации // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2012. № 31. С. 79–82.
28. Рождественский Д. С. Пограничная личность. СПб., 2006.
29. Красноярцева О. М., Найман А. Б. Психосемантические маркеры дефицитности компонентов саморегуляции в ситуациях нарастающей неопределенности // Сибирский психологический журнал. 2022. № 85. С. 190–204.
30. Шаповал И. А. Социально-эмоциональные дефициты личности: системная самоорганизация и векторы динамики // Развитие личности. 2022. № 1. С. 81–99.
31. Шаповал И. А. Дефицитарность границ Я как фактор нарушений ментализации и внутреннего диалога при самоотчуждении // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2019. Т. 38. № 3. С. 54–60.
32. Терещенко В. В. Дефицитарность отношений взаимодействия «Ребенок-взрослый» как условие личностного развития подростка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. 2009. Т. 15. № 2. С. 159–199.
33. Ерофеева В. Г., Нартова-Бочавер С. К. Что такое “grit” и почему она может быть личностным ресурсом? // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 4. С. 22–31.
34. Веракса Н. Е. Понятия нормативной ситуации в психологии личности (структурно-диалектический подход) // Педагогический журнал Башкортостана. 2006. № 2. С. 39–59.
35. Пащенко А. К. Социально-психологические особенности взаимосвязи нормативности младших школьников и интрагруппового структурирования учебного класса // Социальная психология и общество. 2012. № 2. С. 80–96.
36. Нурмухаметов Э. А. К вопросу о нормативном поведении подростка в условиях школьного обучения // Психологическая наука и образование. 2013. Т. 5. № 4. С. 303–311.
37. Нурмухаметов Э. А., Иванова Е. В. К вопросу об изученности и возможных траекториях решения проблемы коррупционной деятельности в контексте комплексного междисциплинарного подхода // Евразийский юридический журнал. 2017. № 9. Вып. 112. С. 291–292.
38. Мухина В. С., Проценко Л. М., Хвостов К. А. Стратегия развития самосознания россиян // Развитие личности. 2009. № 3. С. 16–30.
39. Басюк В. С. Психологическая безопасность образовательной среды как условие успешной социализации детей // Развитие личности. 2015. № 1. С. 82–95.
40. Басюк В. С. Опыт преодоления архетипа делинквентности у подростков, оставшихся без попечения родителей // Развитие личности. 2018. № 2. С. 137–148.

## References

1. Mukhina V. S. *Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyi vzglyad. Sistemnyi podkhod. Innovatsionnye aspekty)*. 7-e izd., pererab. i dop. Moscow, 2020 (in Russian).
2. Mukhina V. S. *Evolutsiya lichnosti skvoz' prizmu mekhanizmov razvitiya i bytiya. Razvitie lichnosti* = Development of Personality. 2007. No. 2. Pp. 8–31 (in Russian).
3. Nurkova V. V. *Svershennoe prodolzhaetsya: Psikhologiya avtobiograficheskoi pamyati lichnosti*. Moscow, 2000 (in Russian).
4. Nurkova V. V. *Rasskazyvat' o sebe, rasskazyvat' sebya, rasskazyvat' soboi: avtobiograficheskii narrativ s pozitsii kul'turno-deyatelnostnogo podkhoda. Razvitie lichnosti* = Development of Personality. 2010. No. 1. Pp. 73–96 (in Russian).

5. Maralova T. P. Problema formirovaniya normativnosti povedeniya v sovremennoi psikhologo-pedagogicheskoi nauke (obzor issledovaniy). *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021. No. 2. Pp. 163–182 (in Russian).
6. Veraksa N. E. Lichnost' i kul'tura: strukturno-dialekticheskii podkhod. *Peremeny*. 2000. No. 1. Pp. 81–107 (in Russian).
7. Petrovsky A. V. Potrebnost' "byt' lichnost'yu". *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*. 2012. Vol. 9. No. 4. Pp. 87–91 (in Russian).
8. Pashchenko A. K. Normativnoe povedenie mladshikh shkol'nikov. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. 2010. Vol. 6. No. 3. Pp. 78–85 (in Russian).
9. Petrovsky V. A. *Lichnost' v psikhologii: paradigma subjektnosti*. Rostov-on-Don, 1996 (in Russian).
10. Bandura A. *Teoriya sotsial'nogo naucheniya*. St. Petersburg, 2000 (in Russian).
11. Dollard J., Miller N. E. *Personality and Psychotherapy: An Analysis in Terms of Learning, Thinking, and Culture*. New York, 1950.
12. Fromm E. *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York, 1973.
13. Bayanova L. F. *Psikhologiya doskol'nika v normativnoi situatsii*. Kazan, 2017 (in Russian).
14. Veraksa N. E. Vzaimodeistvie s kul'turoi v strukture doskol'nogo detstva kak prostranstva razvitiya. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. 2024. Vol. 20. No. 2. Pp. 4–14 (in Russian).
15. Bratus B. S. *Anomalii lichnosti. Psikhologicheskii podkhod*. Moscow, 2019 (in Russian).
16. Frankl V. *Logoterapiya i ekzistentsial'nyi analiz: stat'i i lektsii*. Moscow, 2016 (in Russian).
17. Allport G. W. *The Nature of Personality: Selected Papers*. Westport, Conn., 1975.
18. Krohn M. D., Lizotte A. J., Hall G. P. *Handbook on Crime and Deviance*. New York, 2011.
19. Balint M. *Bazisnyi defekt: terapevticheskie aspekty regressii*. Moscow, 2002 (in Russian).
20. Zakariaa Z., Careb E., Griffin P. From Deficit Approach to Developmental Learning Paradigm: A Longitudinal Investigation of the Interplay between Teacher Beliefs, Practice and a Professional Development Program. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. No. 3 (29). Pp. 1541–1548.
21. Maslow A. H. Deficiency Motivation and Growth Motivation. *Nebraska Symposium on Motivation*. Ed. by M. R. Jones. Lincoln, Neb., 1962.
22. Vygotsky L. S. *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii*. Moscow, 1960 (in Russian).
23. Vygotsky L. S. *Osnovy defektologii*. Moscow, 1963 (in Russian).
24. Obukhova L. F., Kotlyar I. A. Sovremenniy rebenok: shagi k ponimaniyu. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2010. Vol. 15. No. 2. Pp. 5–19 (in Russian).
25. Prikhodzhan A. M., Tolstykh N. N. Podrostok v uchebnike i v zhizni: krizis trinadtsati let. *Na poroge vzrosleniya: sbornik nauchnykh statei k tret'ei Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 23–25 noyabrya 2011 goda*. Ed. by L. F. Obukhova, I. A. Korepanova. Moscow, 2011. Pp. 12–14 (in Russian).
26. Oslov V. N., Odintsova M. A., Semiya G. V., Kolesnikova U. V. Psikhologicheskie resursy i lichnostnye defitsity u vypusknikov organizatsii dlya detei-sirot. *Sotsial'nye nauki i detstvo*. 2022. Vol. 3. No. 2. Pp. 69–89 (in Russian).
27. Vinogradova N. V., Rychkova L. S. Obschenie so sverstnikami detei-sirot s razlichnym urovnem deprivatsii. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*. 2012. No. 31. Pp. 79–82 (in Russian).
28. Rozhdestvensky D. S. *Pogranichnaya lichnost'*. St. Petersburg, 2006 (in Russian).

29. Krasnoryadtseva O. M., Naiman A. B. Psikhosemanticheskie markery defitsitarnosti komponentov samoregulyatsii v situatsiyakh narastayushchei neopredelennosti. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*. 2022. No. 85. Pp. 190–204 (in Russian).
30. Shapoval I. A. Sotsial'no-emotsional'nye defitsity lichnosti: sistemnaya samoorganizatsiya i vektory dinamiki. *Razvitie lichnosti = Development of Personality*. 2022. No. 1. Pp. 81–99 (in Russian).
31. Shapoval I. A. Defitsitarnost' granits Ya kak faktor narushenii mentalizatsii i vnutrennego dialoga pri samootchuzhdenii. *Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*. 2019. Vol. 38. No. 3. Pp. 54–60.
32. Tereshchenko V. V. Defitsitarnost' otnoshenii vzaimodeistviya "Rebenok-vzroslyi" kak uslovie lichnostnogo razvitiya podrostka. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, Psikhologiya*. 2009. Vol. 15. No. 2. Pp. 159–199 (in Russian).
33. Erofeeva V. G., Nartova-Bochaver S. K. Chto takoe "grit" i pochemu ona mozhetsya byt' lichnostnym resursom? *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. 2020. Vol. 9. No. 4. Pp. 22–31 (in Russian).
34. Veraksa N. E. Ponyatiya normativnoi situatsii v psikhologii lichnosti (strukturno-dialekticheskii podkhod). *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana*. 2006. No. 2. Pp. 39–59 (in Russian).
35. Pashchenko A. K. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti vzaimosvyazi normativnosti mladshikh shkol'nikov i intragruppovogo strukturirovaniya uchebnogo klassa. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*. 2012. No. 2. Pp. 80–96 (in Russian).
36. Nurmukhametov E. A. K voprosu o normativnom povedenii podrostka v usloviyakh shkol'nogo obucheniya. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2013. Vol. 5. No. 4. Pp. 303–311 (in Russian).
37. Nurmukhametov E. A., Ivanova E. V. K voprosu ob izuchennosti i vozmozhnykh traektoriyakh resheniya problemy korruptsionnoi deyatel'nosti v kontekste kompleksnogo mezhdistsiplinarnogo podkhoda. *Evrasiiskii yuridicheskii zhurnal*. 2017. No. 9. Vyp. 112. Pp. 291–292 (in Russian).
38. Mukhina V. S., Protsenko L. M., Khvostov K. A. Strategiya razvitiya samosoznaniya rossiyan. *Razvitie lichnosti = Development of Personality*. 2009. No. 3. Pp. 16–30.
39. Basyuk V. S. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy kak uslovie uspekhov sotsializatsii detei. *Razvitie lichnosti = Development of Personality*. 2015. No. 1. Pp. 82–95 (in Russian).
40. Basyuk V. S. Opyt preodoleniya arkheta delinkventnosti u podrostkov, ostavshikhnya bez popecheniya roditel'ei. *Razvitie lichnosti = Development of Personality*. 2018. No. 2. Pp. 137–148 (in Russian).





# Развитие личности в социальном пространстве

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии  
УДК 159.923

DOI: 10.31862/2073-9788-2026-2-58-71

Александр Николаев

## ИДЕНТИФИКАЦИЯ СО ЗНАЧИМЫМ ВЗРОСЛЫМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

**Аннотация.** В настоящем исследовании изучалась роль идентификации со значимым взрослым как механизма трансляции черт феминности-маскулинности. Теоретической основой послужила концепция В. С. Мухиной о структурных звеньях самосознания. Выборку составили 209 диад «респондент ( $M_x = 19,8$ ;  $SD = 2,1$ ; 40% мужчин) – значимый взрослый ( $M_x = 34,9$ ;  $SD = 13,1$ ; 43% мужчин)». Применялись опросник HEXACO-PI-R (для расчета коэффициента личностного отождествления) и методика «Маскулинность, феминность, гендерный тип личности». Данные анализировались методом множественной регрессии с проверкой эффекта модулируемой модерации. Результаты показали, что выраженность идентификации значимо опосредует сходство полоролевых характеристик в диаде. Обнаружено статистически значимое трехстороннее взаимодействие: связь между показателями феминности-маскулинности респондента и значимого взрослого усиливается при высоком уровне идентификации и совпадении пола в диаде. В разнополых парах эффект нивелируется. При низкой идентификации в однополых диадах выявлена негативная связь, интерпретируемая как обособление. Полученные данные уточняют механизм идентификации и позволяют выдвинуть предположение о значимом взрослом как зоне ближайшего развития для полоролевой идентичности.

**Ключевые слова:** идентификация; значимый взрослый; полоролевая идентичность; юношеский возраст; маскулинность; феминность; половая идентификация

**Для цитирования:** Николаев А. А. Идентификация со значимым взрослым как фактор развития полоролевой идентичности // Развитие личности. 2026. № 2. С. 58–71. DOI: 10.31862/2073-9788-2026-2-58-71.



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Abstract.** The study examined the role of identification with a significant adult as a mechanism for the transmission of masculinity and femininity traits. The theoretical framework was based on V. S. Mukhin's concept of the structural components of self-consciousness. The sample consisted of 209 dyads: respondent ( $M = 19,8$ ;  $SD = 2,1$ ; 40% male) and significant adult ( $M = 34,9$ ;  $SD = 13,1$ ; 41% male). The HEXACO-PI-R questionnaire was used to calculate the coefficient of personal identification, and the technique "Masculinity, Femininity, Gender Type of Personality" was employed to assess gender-related characteristics. Data were analyzed using multiple regression with a test for moderated moderation effects. The results indicate that the strength of identification significantly mediates the similarity of gender-role characteristics within the dyad. A statistically significant three-way interaction was observed: the association between the respondent's and the significant adult's masculinity-femininity indicators were strengthened at high levels of identification and when there was a gender match within the dyad. In opposite-sex dyads, this effect was nullified. In same-sex dyads with low identification, a negative relationship emerged, which was interpreted as differentiation. The findings clarify the mechanism of identification and support the assumption that a significant adult functions as a zone of proximal development for gender-role identity.

**Keywords:** identification; significant adult; gender-role identity; young adulthood; masculinity; femininity; gender identification

**For citation:** Nikolaev A. A. Identification with a Significant Adult as a Factor in the Development of Gender Role Identity. *Development of Personality*. 2026. No. 2. Pp. 58–71 (in Russian). DOI: 10.31862/2073-9788-2026-2-58-71.

Феномен полоролевой идентичности является одним из ключевых аспектов личностного развития, связанных с психологическим благополучием [1] и психическим здоровьем [2; 3]. В условиях значительных социокультурных изменений возрастает научный интерес к изучению механизмов формирования данного типа идентичности. Многие классические исследования показали, что вариативность маскулинных и фемининных черт личности частично объясняется генетическими факторами [4; 5], что вполне встраивается и в современную парадигму рассмотрения личностных диспозиций [6]. Однако исследования вклада средовых факторов в вариативность личностного профиля показывают спорные результаты, свидетельствуя как об интернациональной инвариативности черт личности [7], так и о значительной роли культурных и средовых факторов [8]. Косвенно это показывает недостаточность разработки проблематики личностных диспозиций в целом, а также черты феминности-маскулинности в частности.

Современные исследования, несмотря на свою немногочисленность, освещают роль ближайшего социального окружения и значимых взрослых в развитии личности.

Актуальность изучения механизмов формирования идентичности в современном обществе

Так, исследование С. Д. Гуриевой и коллег показывает сплоченность ценностных профилей семейных систем, подтверждая теорию межпоколенческой трансмиссии ценностей [9]. А недавняя работа D. Chen, C. Liu, E. E. Nolasco

также показала согласующиеся результаты по параметру моральных качеств личности [10]. L. Varghese и L. Finkelstein показали, что убеждения о самоэффективности передаются от наставника к его протеже [11]. R. M. Pedersen и коллеги установили, что личностное сходство студентов с их академическим наставником связано с качеством совместной работы и уровнем притязаний в области академической карьеры (у студентов) [12].

В последнее время особое внимание уделяется фигуре значимого взрослого и его роли в развитии личности [13]. Термин «значимый взрослый» может рассматриваться как старший человек, имеющий особое ценностно окрашенное значение для личности, такой, на которого ориентируются, с которым протекает личностная идентификация [14]. При этом эмпирических работ, исследующих роль значимого взрослого в развитии личности в юношеском возрасте, относительно мало. Согласно J. Boeder и коллегам, люди, имевшие карьерных наставников, с которыми поддерживались прочные отношения, в период становящейся взрослости сообщали о более высоком уровне процветания (flourishing) и субъективного благополучия [15]. Благоприятствующее взаимодействие со значимым взрослым (Important Non-parental Adult) также ассоциировано с позитивным личностным развитием [16].

Роль значимых взрослых как агентов полоролевой социализации достаточно слабо изучена, несмотря на широкий научный капитал по смежным тематикам, показывающий роль других агентов социализации. Например, в исследованиях А. А. Усольцевой [17; 18] показано, что у девушек, находящихся в неконгруэнтных идентификационных отношениях (когда женщина в «мужском» спорте), половая идентификация протекает нарушенно, возникает внутренний конфликт, ведущий к формированию убеждения «лучше быть маскулинной, как мужчина». Работа И. Л. Левиной также освещает проблематику вынужденной идентификации девушек с маскулинной средой, не соответствующей фемининным схемам поведения, что впоследствии может негативно сказываться на личностном развитии [19].

В текущем исследовании я опираюсь на концепцию академика РАО, доктора психологических наук, профессора В. С. Мухиной «Феноменология бытия и развития личности» и рассматриваю черты феминности-маскулинности как компоненты третьего звена самосознания – половой идентификации. В рамках этого подхода В. С. Мухина писала о повышенной для человека значимости развития половой идентичности и гендерных ролей в юношеском возрасте [20]. Обостренные идентификационные механизмы, особая чувствительность к внешним воздействиям, присущие юноше или девушке, могут сыграть критическую роль в развитии полоролевой идентичности.

В рамках выбранного теоретико-методологического подхода основным механизмом наполнения структурных звеньев самосознания является идентификация-обособление. Посредством процесса идентификации происходит уподобление и принятие психических состояний, диспозиций, ценностей и прочих составляющих психической жизни другого человека. Таким образом, первая гипотеза нашего исследования принимает следующий вид: выраженность идентификации личности со значимым взрослым определяет сходство черт феминности-маскулинности. Вторая гипотеза: сила опосредования связи феминности-маскулинности респондента и значимого взрослого зависит от совпадения пола в диаде.

*Социальное окружение  
как агент полоролевой  
социализации*

*Полоролевая  
идентичность  
в контексте  
феноменологии развития  
и бытия личности*

Общая выборка составила 209 диад «респондент – значимый взрослый». Возраст респондентов был в диапазоне от 18 до 25  $M_x = 19,8$  ( $SD = 2,1$ ), 40% мужчин. Все респонденты

*Материалы и методы.*

*Выборка. Опросники*

проживают в городах с населением свыше миллиона человек. Средний возраст выбранных ими значимых взрослых  $M_x = 34,9$  ( $SD = 13,1$ ), 43% мужчин (в среднем возраст значимого взрослого был на 14,5 лет больше возраста респондента;

$W = 5,5$ ,  $p < 0,001$ ). Статистически достоверной связи между полом респондента и полом значимого взрослого не обнаружено ( $\chi^2(1) = 0,405$ ;  $p = 0,53$ ). Несмотря на то что девушки незначительно чаще выбирают женщин, эта разница не выходит за рамки случайной вариации. Однополюх диад 59%. В качестве значимых взрослых чаще всего выступали мама (28%), старший друг или подруга (19%), девушка или парень (15%), старший брат или сестра (13%), отец (9%), преподаватели в школе или университете (9%), а также бабушки или дедушки, супруги, тети или дяди, крестные.

По опроснику HEXACO-PI-R [21], средняя  $\alpha$ -Кронбаха для всех шкал –  $\alpha = 0,571$ , конфирматорная факторная структура второго порядка показала удовлетворительные меры соответствия  $RMSEA = 0,0718$ ;  $\chi^2(3297) = 1579$ ;  $p < 0,001$ . Хотя показатели внутренней согласованности относительно низкие, стоит учитывать, что опросник не использовался для измерения личностных конструктов самих по себе, а как набор дескрипторов, приблизительно описывающих личность человека. Шестифакторная модель, согласно А. М. Мишкевич и коллегам, подходит лучше всего для российской выборки [22], что послужило основополагающим фактором при подборе списка дескрипторов на основе психолексического подхода.

Методика «Маскулинность, феминность, гендерный тип личности» [23] показала удовлетворительные меры надежности: для маскулинности  $\alpha = 0,854$ ; для феминности  $\alpha = 0,790$ ;  $RMSEA = 0,0774$ ;  $\chi^2(321) = 1145$ ;  $p < 0,001$ .

Исследование было организовано в смешанном формате (онлайн и офлайн). Условием участия в исследовании являлось наличие в жизни человека значимого взрослого, кото-

*Ход работы*

рому он мог бы передать психодиагностический инструментарий. В первую очередь участникам предлагалось заполнить анкету с социодемографическими данными, а также давалась

инструкция: «Мы бы хотели узнать, кто для Вас является значимым взрослым. То есть таким человеком, который для Вас особенно важен и авторитетен, возможно, Вы ориентируетесь на него, прислушиваетесь к нему, сравниваете и/или отождествляете себя с этим человеком». Далее респонденты заполняли анкету участника исследования, опросник HEXACO-PI-R в варианте «за себя» (традиционная форма прохождения опросника) и «за другого» (так, как им кажется, прошёл бы выбранный ими значимый взрослый). После этого респондентами и их значимыми взрослыми заполнялась методика «Маскулинность, феминность и гендерный тип личности».

Анализ включал проверку гипотез об опосредовании сходства черт феминности-маскулинности респондента и выбранного им значимого взрослого, а также

*Аналитическая стратегия*

о трехстороннем взаимодействии (модерируемой модели) между феминностью-маскулинностью респондента и феминностью-маскулинностью значимого

взрослого с учетом уровня личной идентификации с этим взрослым и совпадения пола респондента и взрослого.

Баллы методик проходили ряд преобразований. Так, показатель личностного отождествления, или коэффициент идентификации со значимым взрослым, считался при помощи коэффициента корреляции Пирсона по дескрипторам методики HEXACO-PI-R варианта «за себя» и «за другого». Таким образом, выраженность идентификации могла находиться в диапазоне от  $-1$  до  $1$ : чем больше было значение, тем сильнее выражалось отождествление респондента со значимым взрослым.

Было принято решение об использовании относительного показателя феминности-маскулинности вместо абсолютных баллов по маскулинности и феминности отдельно друг от друга. Для этого из балла маскулинности вычитался балл феминности. Таким образом, получался общий результат, свидетельствующий о преобладании той ли иной черты: чем выше был бал, тем сильнее была выражена маскулинность, чем ниже, тем сильнее выражена феминность, близость к нулю означала отсутствие преобладаний той или иной черты. Данная мера была предпринята для изучения обобщенных тенденций в области полоролевых черт личности, а не маскулинности или феминности по отдельности.

Предикторы (маскулинность респондента и личностная идентификация) были центрированы [24]. Гомоскедастичность проверялась с помощью теста Бройша-Пагана, нормальность распределения остатков оценивалась через тест Шапиро-Уилка, мультиколлинеарность проверялась через VIF. Размер эффекта для каждого предиктора рассчитывался как частное эта-квадрат ( $\eta^2_r$ ), где значения  $0,01$ ,  $0,06$  и  $0,14$  интерпретировались как малый, средний и большой эффект соответственно [25]. Для повышения надежности оценок косвенных эффектов и доверительных интервалов применялся бутстреп на 5000 репликаций (методом BCa) [26].

Проводился анализ простых наклонов: рассчитывались условные эффекты маскулинности респондента при комбинациях модераторов (низкий/средний/высокий уровень личной идентификации при одинаковом и разном поле), а также строились графики взаимодействий для визуализации паттернов модерации. Все анализы выполнялись в статистическом программном обеспечении Jamovi ver. 2.6.44, визуализация проводилась в статистической среде программирования RStudio (ver. 4.4.1). Размер выборки ( $N = 209$ ) обеспечивал статистическую мощность  $0,92$  для обнаружения среднего эффекта ( $f^2 = 0,15$ ) в регрессионной модели с семью предикторами при  $\alpha = 0,05$  [27].

Итоговое регрессионное уравнение, проверяющее гипотезы исследования имеет следующую форму:

$$\Phi - M_p = \beta_0 + \beta_1 \left( \Phi - M_{zn} \right) + \beta_2 (ЛО) + \beta_3 (Пол) + \beta_4 \left( \Phi - M_{zn} \times ЛО \right) + \\ + \beta_5 \left( \Phi - M_{zn} \times Пол \right) + \beta_6 (ЛО \times Пол) + \beta_7 \left( \Phi - M_{zn} \times ЛО \times Пол \right) + \varepsilon$$

где « $\Phi - M$ » – разность маскулинности и феминности, «ЛО» – показатель личностного отождествления, «Пол» – дихотомический показатель совпадения/несовпадения пола в диаде,  $\beta$  – регрессионный коэффициент,  $\varepsilon$  – остаток,  $\beta_0$  – константа; индекс «р» обозначает результат респондента, индекс «зн» обозначает результат значимого взрослого.

Наибольший интерес в рамках поставленных гипотез представляют результаты с коэффициентами  $\beta_4$  (связано ли личностное отождествление с взаимосвязью гендерных характеристик) и  $\beta_7$  (различается ли модулирующий эффект личностного отождествления в зависимости от пола).

Корреляционный анализ (таблица 1) с использованием критерия Спирмена показал, что маскулинность респондента и значимого взрослого слабо коррелируют ( $r_s = 0,193$ ,  $p < 0,01$ ), еще слабее выявлена связь по феминности ( $r_s = 0,154$ ,  $p < 0,05$ ).

Результаты исследования

Таблица 1

Описательные статистики и корреляции исследуемых параметров (N = 209)

|                             | М (SD)        | 1       | 2        | 3         | 4      | 5         | 6         |
|-----------------------------|---------------|---------|----------|-----------|--------|-----------|-----------|
| ЛО                          | 0,299 (0,262) | –       |          |           |        |           |           |
| Маскулинность <sub>р</sub>  | 30 (6,52)     | 0,179** | –        |           |        |           |           |
| Феминность <sub>р</sub>     | 34,5 (5,6)    | –0,026  | –0,026   | –         |        |           |           |
| Ф–М <sub>р</sub>            | –4,46 (8,8)   | 0,154*  | 0,765*** | –0,620*** | –      |           |           |
| Маскулинность <sub>зн</sub> | 32,2 (6,58)   | –0,073  | 0,193**  | –0,032    | 0,149* | –         |           |
| Феминность <sub>зн</sub>    | 32,5 (6,62)   | 0,043   | 0,132    | 0,154*    | 0,001  | –0,270*** | –         |
| Ф–М <sub>зн</sub>           | –0,354 (10,4) | –0,061  | 0,037    | –0,117    | 0,093  | 0,787***  | –0,779*** |

**Примечание:** \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ ; индекс «р» обозначает результат респондента, индекс «зн» обозначает результат значимого взрослого, «Ф–М» – разница между маскулинностью и феминностью (чем больше балл, тем больше выражена маскулинность).

Проведен анализ трехсторонней модерации, показавший приемлемые меры соответствия:  $R^2 = 0,134$ ,  $F(7, 201) = 4,43$ ,  $p < 0,0001$ . Остатки не были гетероскедастичны ( $BP(7) = 7,78$ ,  $p > 0,05$ ). Остатки с высокой вероятностью нормально распределены (рис. 1) ( $W = 0,99$ ,  $p > 0,05$ ). Не было обнаружено мультиколлинеарности (все значения VIF не превышали 1,36).

Соответствие модели

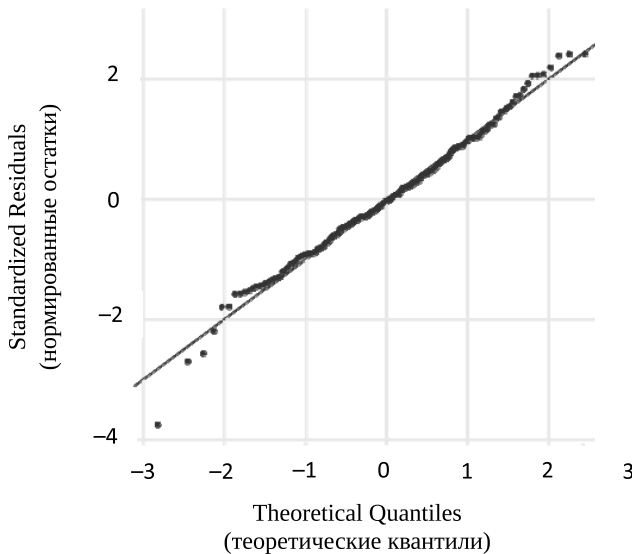


Рис. 1. Q-Q график для регрессионных остатков

Было показано (таблица 2), что выраженность личностного отождествления (идентификации со значимым взрослым) модулирует связь феминности-маскулинности респондента ( $\beta = 0,231$ ,  $p < 0,01$ ). Примечательно, что в рамках регрессионного решения феминность-маскулинность значимого взрослого не предсказывала феминность-маскулинность респондента ( $\beta = 0,067$ ,  $p > 0,05$ ) сама по себе и даже при контроле одинакового пола ( $\beta = 0,236$ ,  $p > 0,05$ ). В то же время было подтверждено трехстороннее взаимодействие феминности-маскулинности (рис. 2) значимого взрослого с уровнем личностного отождествления (идентификации с ним респондента) и одинакового пола ( $\beta = 0,316$ ,  $p < 0,05$ ).

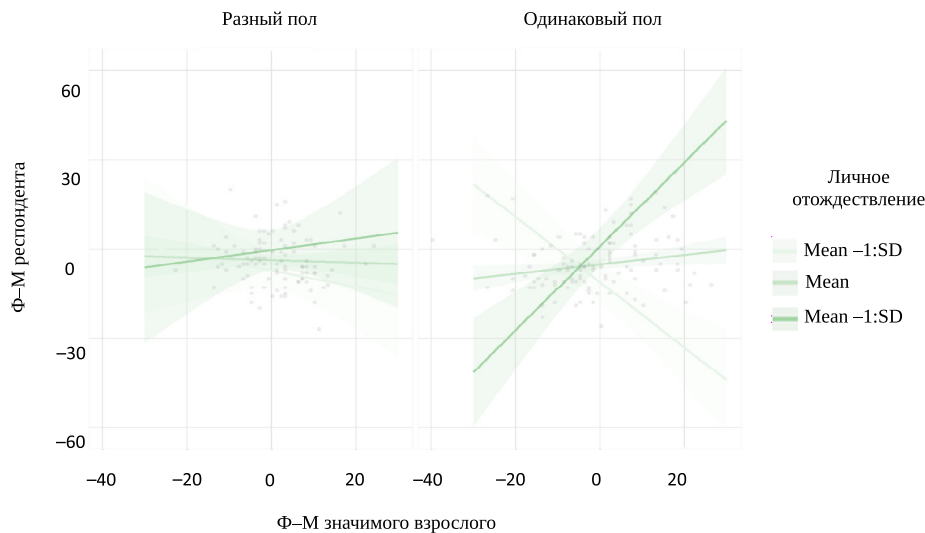


Рис. 2. График простых наклонов в условии совпадения или несовпадения пола

Таблица 2

Результаты регрессионного анализа (N = 209)

| Переменные                   | Коэффициент | СО    | Нижний ДИ | Верхний ДИ | B      | t         | $\eta^2p$ |
|------------------------------|-------------|-------|-----------|------------|--------|-----------|-----------|
| Константа                    | -4,442      | 0,592 | -5,602    | -3,307     | 0,002  | -7,509*** | 0,134     |
| Пол                          | -1,386      | 1,183 | -3,698    | 0,871      | -0,157 | -1,171    | 0,007     |
| ЛО                           | 4,697       | 2,253 | 0,324     | 9,250      | 0,140  | 2,085*    | 0,021     |
| Ф-М <sub>зн</sub>            | 0,057       | 0,065 | -0,069    | 0,172      | 0,067  | 0,874     | 0,004     |
| Пол × ЛО                     | 2,647       | 4,506 | -6,482    | 11,184     | 0,079  | 0,588     | 0,002     |
| Пол × Ф-М <sub>зн</sub>      | 0,199       | 0,130 | -0,020    | 0,461      | 0,236  | 1,527     | 0,011     |
| ЛО × Ф-М <sub>зн</sub>       | 0,746       | 0,226 | 0,343     | 1,330      | 0,231  | 3,304**   | 0,052     |
| Пол × ЛО × Ф-М <sub>зн</sub> | 1,020       | 0,451 | -0,044    | 1,994      | 0,316  | 2,260*    | 0,025     |

**Примечание:** \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ; индекс «р» обозначает результат респондента, индекс «зн» обозначает результат значимого взрослого, «Ф-М» – разница между маскулинностью и феминностью (чем больше балл, тем больше выражена маскулинность).

Анализ простых наклонов показал (таблица 3), что при совпадении пола в диаде идентификация со значимым взрослым значимо усиливает связь показателей феминности-маскулинности респондента и значимого взрослого (рис. 1): при низком уровне идентификации связь ослабляется ( $-1\text{ SD}$ ;  $\beta = -0,204$ ,  $p < 0,05$ ), а при высоком, напротив, в значительной степени усиливается ( $+1\text{ SD}$ ;  $\beta = 0,574$ ,  $p < 0,0001$ ). Важно учесть, что при параметре разного пола в диаде модулирующий эффект пропал ( $p > 0,05$ ).

Анализ простых наклонов

Таблица 3

**Статистики простых наклонов для модулируемой модерации (N = 209)**

| Пол        | ЛО        | В      | СО    | Нижний ДИ | Верхний ДИ | $\beta$ | t        |
|------------|-----------|--------|-------|-----------|------------|---------|----------|
| Разный     | Mean-1-SD | -0,104 | 0,124 | -0,560    | 0,097      | -0,123  | -0,840   |
|            | Mean      | -0,043 | 0,111 | -0,264    | 0,137      | -0,050  | -0,384   |
|            | Mean+1-SD | 0,019  | 0,166 | -0,255    | 0,275      | 0,023   | 0,115    |
| Одинаковый | Mean-1-SD | -0,172 | 0,085 | -0,403    | 0,030      | -0,204  | -2,022*  |
|            | Mean      | 0,157  | 0,068 | 0,036     | 0,309      | 0,185   | 2,287*   |
|            | Mean+1-SD | 0,486  | 0,108 | 0,318     | 0,736      | 0,574   | 4,508*** |

Примечание: \*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Настоящее исследование подтвердило поставленную гипотезу об идентификации личности со значимым взрослым как механизме, определяющем сходство черт феминности-маскулинности в диаде «респондент – значимый взрослый». Чем сильнее выражена идентификация со значимым взрослым, тем большее сходство наблюдается по композитному параметру феминности-маскулинности в диаде. Важно учесть, что в регрессионной модели не было обнаружено значимого эффекта между феминностью-маскулинностью респондента и феминностью-маскулинностью значимого взрослого. Это может говорить о том, что простое наличие значимого человека в жизни личности не является достаточным, чтобы происходила трансляция полоролевых качеств, а, вероятно, необходимо наличие идентификации с этим человеком. Отсутствие значимого взаимодействия с параметром совпадения пола дополнительно подтверждает, что сам по себе одинаковый пол без учета идентификации не ведет к трансляции полоролевых качеств.

Обсуждение результатов

Гипотеза о выраженности идентификации личности со значимым взрослым как предикторе сходства черт феминности-маскулинности при контроле половых различий была подтверждена. Это является наиболее значимым результатом исследования, показывающим, что высокий уровень личностного отождествления (идентификации) со значимым взрослым весомо усиливает связь черт феминности-маскулинности только в том случае, когда в диаде совпадает пол. В парах с разным полом этот эффект отсутствует полностью. Этот результат уточняет классические идеи В. С. Мухиной об идентификации как механизме наполнения структурных звеньев самосознания (в данном случае третьего звена самосознания – половой идентификации) и согласуется с исследованиями

А. А. Усольцевой и И. Л. Левиной [18; 19], в которых было показано, как нарушение конгруэнтности пола модели и респондента (как в случае девушек в «мужских» видах спорта) затрудняет формирование гармоничной полоролевой идентичности, что в нашем исследовании выражается в отсутствии статистически значимых закономерностей по данным характеристикам в парах с разным полом.

Процесс наполнения полоролевой идентичности посредством идентификации, по-видимому, происходит преимущественно со значимым человеком того же пола,

*Связность феминности-маскулинности сильнее подвержена идентификации в однополюх диадах*

что согласуется с классическими представлениями о полоролевой социализации [28]. Это также косвенно подтверждается эмпирическими исследованиями. Так, в работе С. Passavanti, S. Primario и P. Ripa экспериментально было показано, что развитие предпринимательских компетенций в процессе обучения лучше происходит при условии совпадения пола преподавателя (ролевой модели) и студента [29]. В целом мы можем найти ряд работ, показывающих, что трансляция психологических параметров, таких как доверие [30], тревожность [31], дифференциация «Я» [32], лучше протекают в однополюх диадах. Можно предположить, что однополюх значимый взрослый воспринимается как более релевантная модель для решения возрастных задач развития, в частности для построения собственной полоролевой идентичности в юношеском возрасте. Несовпадение по полу со значимым взрослым может выступать препятствием для идентификации по чертам феминности-маскулинности, но, возможно, не мешать трансляции психологических параметров в других сферах, в меньшей степени имеющих отношение к самосознанию или идентичности, например в удовлетворенности жизнью [33].

Особый интерес представляет результат анализа простых наклонов в однополюх диадах, где при низком уровне личностного отождествления (идентификации)

*Идентификация-обособление как двуединый механизм наполнения половой идентификации*

наблюдается негативная связь между чертами респондента и значимого взрослого. Это значит, что при отсутствии значительного отождествления, ориентации на значимого взрослого его фигура может восприниматься как «антиидеал» или образец, от которого респондент стремится дистанцироваться. Это согласуется

со взглядами разных ученых о том, что юношеский возраст характеризуется не только подражанием, но и активным противопоставлением себя другим [20; 34]. И только по мере углубления идентификационных отношений (высокий уровень личностного отождествления) вектор связи меняется на положительный, как бы спонсируя уподобление по чертам феминности-маскулинности. Возможно, в данном случае нам удалось продемонстрировать двуединую природу механизма идентификации-обособления, рассматриваемого в рамках научной школы «Феноменологии развития и бытия личности».

1. Связь показателей феминности-маскулинности в диаде опосредуется выраженностью идентификации личности со значимым взрослым.

2. Связь показателей феминности-маскулинности в диаде значительно больше опосредуется

Основные выводы

идентификацией, если у респондента и значимого взрослого одинаковый пол. Если пол разный, связь нивелируется.

3. Полученные результаты могут говорить о роли значимого взрослого в развитии личности юношеского возраста. Он может выступать ролевой моделью, служить объектом идентификации, транслируя полоролевые черты при учете одинакового пола.

Коэффициент детерминации говорит о том, что объяснена лишь часть вариативности феминности-маскулинности респондента. Поперечный дизайн не позволяет установить причинно-следственные связи, что устанавливает дальнейшие перспективы исследования в виде лонгитюдных и экспериментальных подходов.

1. Горшкова А. С. Субъективное благополучие: роль совладающего поведения и стратегий поддержания гендерной идентичности // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2024. Т. 9. № 4. С. 47–83.
2. Ениколопов С. Н. Идентичность в клинической психологии (обзор концепций и методов исследования) / С. Н. Ениколопов, Т. И. Медведева, О. Ю. Воронцова, О. М. Бойко // Психиатрия. 2025. Т. 23. № 3. С. 82–96.
3. Karvonen M., Karukivi M., Kronström K., & Kaltiala R. The Nature of Co-Morbid Psychopathology in Adolescents with Gender Dysphoria // *Psychiatry Research*. 2022. Vol. 317. Pp. 114896.
4. Loehlin J. C., Jönsson E. G., Gustavsson J. P., Stallings M. C., Gillespie N. A., Wright M. J., Martin N. G. Psychological Masculinity-Femininity via the Gender Diagnosticity Approach: Heritability and Consistency Across Ages and Populations // *Journal of Personality*. 2005. No. 73 (5). Pp. 1295–1320.
5. Verweij K. J. H., Mosing M. A., Ullén F., Madison G. Individual Differences in Personality Masculinity-Femininity: Examining the Effects of Genes, Environment, and Prenatal Hormone Transfer // *Twin Research and Human Genetics*. 2016. No. 19 (2). Pp. 87–96.
6. Arancibia M., Rojas J., Bustamante M. L. Heredity and personality: A review of concepts, methods, and evidence // *Gene*. 2025. Vol. 979. Pp. 149916.
7. García L. F., Aluja A., Rossier J., Ostendorf F., Glicksohn J., Oumar B., Bellaj T., Ruch W., Wang W., Kövi Z., Ścigala D., Čekrlja Đ., Stivers A. W., Di Blas L., Valdivia M., Ben Jemaa S., Atitsogbe K. A., Hansenne M. Exploring the Stability of HEXACO-60 Structure and the Association of Gender, Age, and Social Position with Personality Traits across 18 Countries // *Journal of Personality*. 2022. No. 90 (2). Pp. 256–276.
8. Church A. T. Personality Traits Across Cultures // *Current Opinion in Psychology*. 2016. Vol. 8. Pp. 22–30.
9. Гуриева С. Д. Ценностные ориентации в семье: социально-психологический анализ / С. Д. Гуриева, Е. А. Юмкина, Е. А. Васина, И. В. Кузнецова // Социальная психология и общество. 2024. Т. 15. № 3. С. 38–59.
10. Chen D., Liu C., Nolasco E. E. Intergenerational transmission of Moral Decision-Making Inclinations // *Family Relations*. 2024. No. 73 (5). Pp. 3250–3268.
11. Varghese L., Finkelstein L. An Investigation of Self-Efficacy Crossover between Mentors and Protégés within Mentoring Dyads // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2021. No. 1483 (1). Pp. 80–97.

12. Pedersen R. M., Ferguson C. F., Estrada M., Schultz P. W., Woodcock A., Hernandez P. R. Similarity and Contact Frequency Promote Mentorship Quality among Hispanic Undergraduates in STEM // *CBE – Life Sciences Education*. 2022. No. 21 (2). Pp. ar27.
13. Басюк В. С., Илалтдинова Е. Ю. Значимый взрослый в развитии личности // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2024. № 213. С. 130–141.
14. Николаев А. А. Особенности восприятия личности значимого взрослого в контексте идентификации в юношеском возрасте // *Развитие личности*. 2025. № 2. С. 86–107.
15. Boeder J., Fruith V., Hwang S., Blanco G., Chan T. Learning to Love, Work, and Live Your Best Life: Mentoring in Emerging Adulthood Predicts Later Flourishing and Subjective Well-Being // *Emerging Adulthood*. 2022. No. 10 (5). Pp. 1222–1234.
16. Bowers E. P., Johnson S. K., Buckingham M. H., Gasca S., Warren D. J., Lerner J. V., Lerner R. M. Important Non-Parental Adults and Positive Youth Development across Mid-To Late-Adolescence: The Moderating Effect of Parenting Profiles // *Journal of Youth and Adolescence*. 2014. No. 43 (6). Pp. 897–918.
17. Усольцева А. А. Трудности в становлении гендерной идентичности спортсменок условно мужских видов спорта // *Вестник спортивной науки*. 2014. № 3. С. 56–59.
18. Усольцева А. А. Представления о гендерной идентичности профессиональных спортсменок и девушек, профессионально не занимающихся спортом // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2014. № 41 (9). С. 76–86.
19. Левина И. Л. Девочка в хоккее: согласование гендерной и спортивной ролей // *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*. 2022. № 205 (3). С. 585–592.
20. Мухина В. С. Юность // *Развитие личности*. 2022. № 1. С. 10–80.
21. Егорова М. С., Паршикова О. В., Митина О. В. Структура российского варианта шестифакторного личностного опросника HEXACO-PI-R // *Вопросы психологии*. 2019. № 5. С. 33–48.
22. Мишкевич А. М. Таксономия черт личности, основанная на прилагательных русского языка / А. М. Мишкевич, С. А. Щебетенко, А. Ю. Калугин, У. Е. Сиротина, Ю. С. Витко // *Сибирский психологический журнал*. 2024. № 91. С. 60–80.
23. Лопухова О. Г. Опросник «Маскулинность, феминность и гендерный тип личности» (Российский аналог “Bem sex role inventory”) // *Вопросы психологии*. 2013. № 1. С. 147–154.
24. Shieh G. Clarifying the Role of Mean Centring in Multicollinearity of Interaction Effects // *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*. 2011. No. 64 (3). Pp. 462–477.
25. Maher J. M., Markey J. C., Ebert-May D. The other Half of the Story: Effect Size Analysis in Quantitative Research // *CBE – Life Sciences Education*. 2013. No. 12 (3). Pp. 345–351.
26. Rousselet G., Pernet C. R., Wilcox R. R. An Introduction to the Bootstrap: A Versatile Method to Make Inferences by Using Data-Driven Simulations // *Meta-Psychology*. 2023. Vol. 7. URL: [https://www.researchgate.net/publication/376344103\\_An\\_introduction\\_to\\_the\\_bootstrap\\_a\\_versatile\\_method\\_to\\_make\\_inferences\\_by\\_using\\_data-driven\\_simulations](https://www.researchgate.net/publication/376344103_An_introduction_to_the_bootstrap_a_versatile_method_to_make_inferences_by_using_data-driven_simulations) (дата обращения: 08.04.2026).
27. Farahani H., Roshan Ch. R. Calculation and Justification of Sample Size in Researches of Psychological Sciences: Application of G\*Power Software // *Clinical Psychology and Personality*. 2023. No. 20 (2). Pp. 221–234.

28. Kil H., Gath M., Grusec J. E. Dual Process in Parent-Adolescent Moral Socialization: The Moderating Role of Maternal Warmth and Involvement // *Journal of Adolescence*. 2023. No. 95 (4). Pp. 824–833.
29. Passavanti C., Primario S., Rippa P. How Entrepreneurial Role Models Impact on Entrepreneurial Outcomes: A Gender Perspective // *The International Journal of Management Education*. 2024. No. 22 (3). Pp. 101011.
30. Wu C. Intergenerational Transmission of Trust: A Dyadic Approach // *Socius*. 2022. Vol. 8. URL: [https://www.researchgate.net/publication/358913996\\_Intergenerational\\_Transmission\\_of\\_Trust\\_A\\_Dyadic\\_Approach](https://www.researchgate.net/publication/358913996_Intergenerational_Transmission_of_Trust_A_Dyadic_Approach) (дата обращения: 08.04.2026).
31. Pavlova B., Bagnell A., Cumby J., Vallis E. H., Abidi S., Lovas D., Propper L., Alda M., Uher R. Sex-Specific Transmission of Anxiety Disorders from Parents to Offspring // *JAMA Network Open*. 2022. No. 5 (7). Pp. e2220919.
32. Józefczyk A. Multigenerational Transmission of Differentiation of Self–Toward a More In-Depth Understanding of Bowen’s Theory Concept // *Journal of Marital and Family Therapy*. 2023. No. 49 (3). Pp. 634–653.
33. Augustijn L. The Intergenerational Transmission of Life Satisfaction between Parents and Children and the Mediating Role of Supportive Parenting // *Journal of Family Issues*. 2022. No. 43 (4). Pp. 855–874.
34. Hall J. A., Pennington N., Holmstrom A. J. Lonely and Connected in Emerging Adulthood: The Ambivalence of Sociality in a Time of Transitions // *PLoS One*. 2025. No. 20 (11). Pp. e0334787.

## References

1. Gorshkova A. S. Subjektivnoe blagopoluchie: rol’ sovladayushchego povedeniya i strategii podderzhaniya gendernoi identichnosti. *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial’naya i ekonomicheskaya psikhologiya*. 2024. Vol. 9. No. 4. Pp. 47–83 (in Russian).
2. Enikolopov S. N., Medvedeva T. I., Vorontsova O. Yu., Boiko O. M. Identichnost’ v klinicheskoi psikhologii (obzor kontseptsii i metodov issledovaniya). *Psikhiatriya*. 2025. Vol. 23. No. 3. Pp. 82–96 (in Russian).
3. Karvonen M., Karukivi M., Kronström K., & Kaltiala R. The Nature of Co-Morbid Psychopathology in Adolescents with Gender Dysphoria. *Psychiatry Research*. 2022. Vol. 317. Pp. 114896.
4. Loehlin J. C., Jönsson E. G., Gustavsson J. P., Stallings M. C., Gillespie N. A., Wright M. J., Martin N. G. Psychological Masculinity-Femininity via the Gender Diagnosticity Approach: Heritability and Consistency Across Ages and Populations. *Journal of Personality*. 2005. No. 73 (5). Pp. 1295–1320.
5. Verweij K. J. H., Mosing M. A., Ullén F., Madison G. Individual Differences in Personality Masculinity-Femininity: Examining the Effects of Genes, Environment, and Prenatal Hormone Transfer. *Twin Research and Human Genetics*. 2016. No. 19 (2). Pp. 87–96.
6. Arancibia M., Rojas J., Bustamante M. L. Heredity and personality: A review of concepts, methods, and evidence. *Gene*. 2025. Vol. 979. Pp. 149916.
7. García L. F., Aluja A., Rossier J., Ostendorf F., Glicksohn J., Oumar B., Bellaj T., Ruch W., Wang W., Kövi Z., Ścigała D., Čekrljia Đ., Stivers A. W., Di Blas L., Valdivia M., Ben Jemaa S., Atisogbe K. A., Hansenne M. Exploring the Stability of HEXACO-60 Structure and the Association of Gender, Age, and Social Position with Personality Traits across 18 Countries. *Journal of Personality*. 2022. No. 90 (2). Pp. 256–276.
8. Church A. T. Personality Traits Across Cultures. *Current Opinion in Psychology*. 2016. Vol. 8. Pp. 22–30.

9. Gurieva S. D., Yumkina E. A., Vasina E. A., Kuznetsova I. V. Tsennostnye orientatsii v sem'e: sotsial'no-psikhologicheskii analiz. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*. 2024. Vol. 15. No. 3. Pp. 38–59 (in Russian).
10. Chen D., Liu C., Nolasco E. E. Intergenerational transmission of Moral Decision-Making Inclinations. *Family Relations*. 2024. No. 73 (5). Pp. 3250–3268.
11. Varghese L., Finkelstein L. An Investigation of Self-Efficacy Crossover between Mentors and Protégés within Mentoring Dyads. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2021. No. 1483 (1). Pp. 80–97.
12. Pedersen R. M., Ferguson C. F., Estrada M., Schultz P. W., Woodcock A., Hernandez P. R. Similarity and Contact Frequency Promote Mentorship Quality among Hispanic Undergraduates in STEM. *CBE – Life Sciences Education*. 2022. No. 21 (2). Pp. ar27.
13. Basyuk V. S., Ilaltdinova E. Yu. Znachimyi vzroslyi v razvitii lichnosti. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*. 2024. No. 213. Pp. 130–141 (in Russian).
14. Nikolaev A. A. Osobennosti vospriyatiya lichnosti znachimogo vzroslogo v kontekste identifikatsii v yunosheskom vozraste. *Razvitie lichnosti = Development of Personality*. 2025. No. 2. Pp. 86–107 (in Russian).
15. Boeder J., Fruith V., Hwang S., Blanco G., Chan T. Learning to Love, Work, and Live Your Best Life: Mentoring in Emerging Adulthood Predicts Later Flourishing and Subjective Well-Being. *Emerging Adulthood*. 2022. No. 10 (5). Pp. 1222–1234.
16. Bowers E. P., Johnson S. K., Buckingham M. H., Gasca S., Warren D. J., Lerner J. V., Lerner R. M. Important Non-Parental Adults and Positive Youth Development across Mid-To Late-Adolescence: The Moderating Effect of Parenting Profiles. *Journal of Youth and Adolescence*. 2014. No. 43 (6). Pp. 897–918.
17. Usoltseva A. A. Trudnosti v stanovlenii gendernoi identichnosti sportsmenok uslovno muzhskikh vidov sporta. *Vestnik sportivnoi nauki*. 2014. No. 3. Pp. 56–59 (in Russian).
18. Usoltseva A. A. Predstavleniya o gendernoi identichnosti professional'nykh sportsmenok i devushek, professional'no ne zanimayushchikhsya sportom. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2014. No. 41 (9). Pp. 76–86 (in Russian).
19. Levina I. L. Devochka v khokkee: soglasovanie gendernoi i sportivnoi rolei. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*. 2022. No. 205 (3). Pp. 585–592 (in Russian).
20. Mukhina V. S. Yunost'. *Razvitie lichnosti = Development of Personality*. 2022. No. 1. Pp. 10–80 (in Russian).
21. Egorova M. S., Parshikova O. V., Mitina O. V. Struktura rossiiskogo varianta shestifaktornogo lichnostnogo oprosnika HEXACO-PI-R. *Voprosy psikhologii*. 2019. No. 5. Pp. 33–48 (in Russian).
22. Mishkevich A. M., Shchebetenko S. A., Kalugin A. Yu., Sirotina U. E., Vitko Yu. S. Taksonomiya chert lichnosti, osnovannaya na prilagatel'nykh russkogo yazyka. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*. 2024. No. 91. Pp. 60–80 (in Russian).
23. Lopukhova O. G. Oprosnik "Maskulinnost', feminnost' i gendernyi tip lichnosti" (Rossiiskii analog "Bem sex role inventory"). *Voprosy psikhologii*. 2013. No. 1. Pp. 147–154 (in Russian).
24. Shieh G. Clarifying the Role of Mean Centring in Multicollinearity of Interaction Effects. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*. 2011. No. 64 (3). Pp. 462–477.
25. Maher J. M., Markey J. C., Ebert-May D. The other Half of the Story: Effect Size Analysis in Quantitative Research. *CBE – Life Sciences Education*. 2013. No. 12 (3). Pp. 345–351.

26. Rousselet G., Pernet C. R., Wilcox R. R. An Introduction to the Bootstrap: A Versatile Method to Make Inferences by Using Data-Driven Simulations. *Meta-Psychology*. 2023. Vol. 7. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/376344103\\_An\\_introduction\\_to\\_the\\_bootstrap\\_a\\_versatile\\_method\\_to\\_make\\_inferences\\_by\\_using\\_data-driven\\_simulations](https://www.researchgate.net/publication/376344103_An_introduction_to_the_bootstrap_a_versatile_method_to_make_inferences_by_using_data-driven_simulations) (accessed: 08.04.2026).
27. Farahani H., Roshan Ch. R. Calculation and Justification of Sample Size in Researches of Psychological Sciences: Application of G\*Power Software. *Clinical Psychology and Personality*. 2023. No. 20 (2). Pp. 221–234.
28. Kil H., Gath M., Grusec J. E. Dual Process in Parent-Adolescent Moral Socialization: The Moderating Role of Maternal Warmth and Involvement. *Journal of Adolescence*. 2023. No. 95 (4). Pp. 824–833.
29. Passavanti C., Primario S., Rippa P. How Entrepreneurial Role Models Impact on Entrepreneurial Outcomes: A Gender Perspective. *The International Journal of Management Education*. 2024. No. 22 (3). Pp. 101011.
30. Wu C. Intergenerational Transmission of Trust: A Dyadic Approach. *Socius*. 2022. Vol. 8. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/358913996\\_Intergenerational\\_Transmission\\_of\\_Trust\\_A\\_Dyadic\\_Approach](https://www.researchgate.net/publication/358913996_Intergenerational_Transmission_of_Trust_A_Dyadic_Approach) (accessed: 08.04.2026).
31. Pavlova B., Bagnell A., Cumby J., Vallis E. H., Abidi S., Lovas D., Propper L., Alda M., Uher R. Sex-Specific Transmission of Anxiety Disorders from Parents to Offspring. *JAMA Network Open*. 2022. No. 5 (7). Pp. e2220919.
32. Józefczyk A. Multigenerational Transmission of Differentiation of Self–Toward a More In-Depth Understanding of Bowen’s Theory Concept. *Journal of Marital and Family Therapy*. 2023. No. 49 (3). Pp. 634–653.
33. Augustijn L. The Intergenerational Transmission of Life Satisfaction between Parents and Children and the Mediating Role of Supportive Parenting. *Journal of Family Issues*. 2022. No. 43 (4). Pp. 855–874.
34. Hall J. A., Pennington N., Holmstrom A. J. Lonely and Connected in Emerging Adulthood: The Ambivalence of Sociality in a Time of Transitions. *PLoS One*. 2025. No. 20 (11). Pp. e0334787.

Алла Таран

## КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

**Аннотация.** С опорой на научную концепцию В. С. Мухиной, рассматривающую сущностные особенности внешних реалий, создаваемых человечеством на протяжении истории, и формирование внутренней позиции личности как фактора развития личности анализируются некоторые приемы и методы культурно-антропологического подхода на уроках истории и в рамках внеурочной деятельности, при которых духовно-исторический опыт приобретает для детей ценностно-смысловое и нравственно-ориентированное значение, а также влияет на развитие личности.

Основное внимание уделяется включению субъективных исторических источников в образовательный исторический процесс, изучению на уроках истории произведений искусства, методам исторического краеведения, музейной педагогики и психологии и некоторым другим.

**Ключевые слова:** «человек на пересечении созданных им реалий»; преодоление амбивалентного влияния; внутренняя позиция личности; культурно-антропологический подход; значение субъективных исторических источников; роль произведений искусства; историческое краеведение – коллективная биография; значение образовательных путешествий

**Для цитирования:** Таран А. Н. Культурно-антропологический подход на уроках истории как фактор формирования внутренней позиции личности обучающегося // Развитие личности. 2026. № 2. С. 72–80. DOI: 10.31862/2073-9788-2026-2-72-80.

**Abstract.** Based on V. S. Mukhin's scientific concept, which addresses the essential features of the external realities created by humanity throughout history and the formation of the individual's internal position as a factor in personality development, this article analyzes selected techniques and methods of the cultural-anthropological approach



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

*in history lessons and extracurricular activities. These methods enable children to engage with spiritual and historical experience in a way that acquires value-meaning and morally oriented significance, thereby influencing personality development.*

*Particular emphasis is placed on incorporating subjective historical sources into the educational process, as well as on the use of artworks in history instruction, historical local studies, museum pedagogy, and related approaches.*

**Keywords:** *man at the intersection of realities created by him; overcoming ambivalent influence; internal position of personality; cultural-anthropological approach; significance of subjective historical sources; role of works of art; historical local studies — collective biography; significance of educational journeys*

**For citation:** Taran A. N. The Cultural-Anthropological Approach in History Lessons as a Factor in the Formation of the Learner's Internal Position. *Development of Personality*. 2026. No. 2. Pp. 72–80 (in Russian). DOI: 10.31862/2073-9788-2026-2-72-80.

В 2012–2014 годах телеканал «Россия. Культура» в рамках проекта «Академия» записал публичные видеолекции академика РАО, доктора психологических наук, профессора Валерии Сергеевны Мухиной «Человек на пересечении созданных им реалий». Эти лекции повторно транслировались в январе 2025 года в честь юбилея ученого. В 2012 году в журнале «Развитие личности» Московского педагогического государственного университета была опубликована статья В. С. Мухиной с одноименным названием. В лекциях и статье речь идет «о человеке в тех сущностях (реалиях), которые он создал в своей истории»: «предметного мира, образно-знаковых систем, социально-нормативного пространства, природной реальности и реальности внутренней позиции личности» [1, с. 17].

Вначале В. С. Мухина определяла и исследовала четыре внешние реальности, которые создавал человек на протяжении своей истории. Ученый показывала, как та или иная внешняя реальность становится не только условием перехода человека и человечества с определенного уровня эволюционного развития на следующий уровень, но и психическим орудием, преобразующим как природу, так и самого человека. При этом в процессе истории человечества внутри развивающихся внешних реалий, несмотря на первоначальный посыл позитивных достижений, развиваются амбивалентные качества этих достижений [Там же].

Например, в реалиях предметного мира в одном ряду развиваются стремление беречь рукотворные предметы и быть скупым, проявлять щедрость и быть расточительным, ценить духовно-эстетическое начало в предмете и проявлять вандализм. В реалиях образно-знаковых систем символы в их разных воплощениях, созданные и ценимые людьми в определенное историческое время, могут быть в одночасье низвергнуты со злобой и ненавистью к «другим», к «не мы» [Там же, с. 24].

Однако, как отмечала В. С. Мухина, внешние реалии не могут абсолютно довлеть над сознанием человека. Существует реальность внутренней позиции личности. Самосознание каждого отдельного человека, если оно выстроено через реалии внутренней позиции с его ценностными ориентирами, может преодолеть амбивалентное влияние внешних реалий [Там же, с. 33]. В противном случае, как писал в своих дневниках Ф. М. Достоевский, человек будет доведен «до совершенного освобождения его от всякого нравственного личного долга...» [2, с. 16].

*Преодоление  
амбивалентного влияния  
внешних реалий  
через реальность  
внутренней позиции  
личности*

Собственную внутреннюю позицию личности, писала В. С. Мухина, человек формирует постепенно через развитие системы личностных смыслов в условиях социального окружения, через взаимодействие с этим окружением и через присвоение духовно-исторического опыта, который накоплен человечеством.

В статье «Внутренняя позиция личности как основа развития гражданской идентичности» В. С. Мухина отмечала, что система образования обладает несомненным потенциалом для развития внутренней позиции личности, но бывает так, что в рамках существующих практик внутриличностные и ценностно-смысловые аспекты теряются [3, с. 107].

*Потенциал системы  
образования для развития  
внутренней позиции  
личности*

Именно поэтому перед педагогами-историками в их непосредственной педагогической практике встает задача выработки таких подходов и методов, при которых духовно-исторический опыт стал бы для учеников по-настоящему ценностно-смысловым и нравственно-ориентированно влиял бы на развитие внутренней позиции личности. Одним из таких подходов может стать антропологически ориентированная история.

Антропологически ориентированная история способствует формированию нравственной сопричастности с людьми прошлого, содействует сознательному, ценностно-смысловому отношению к прошлому человечества, к своему личному прошлому и, в конечном счете, к своему бытию. При этом изучение глобальных исторических процессов и закономерностей не исключается, наоборот, расширяются возможности для исследования этих процессов, раскрываются их психологические мотивы, выявляются социальные связи, культурные установки и др.

*Антропологический подход  
в истории: от глобальных  
процессов к субъективной  
реальности*

Неслучайно сегодня наблюдается связь между такими направлениями исторической и психологической наук, как историческая антропология, культурно-историческая психология и психологическая антропология. Эти направления нацелены на изучение так называемого «исторического человека» во всей его культурно-исторической сложности [4]. В процессе взаимодействия данных направлений рождается базовая категория, которая задает целостность всему антропологическому подходу. Эта категория – «субъективная реальность». Как писал Пьер Тейяр де Шарден в знаменитой книге «Феномен человека», есть единственная способность человека, которая проводит непреодолимую границу

между дочеловеческим способом жизни и человеческим – это рефлексия, которая является высшей формой развития субъективности (или духа) [5].

Антропологический подход в истории концептуально был оформлен в 1930-е годы, благодаря научной деятельности знаменитого французского ученого, мужественного человека, антифашиста, погибшего в застенках гестапо в 1944 году, Марка Блока.

*Марк Блок и становление  
антропологического  
подхода в истории*

М. Блок, один из основателей знаменитой исторической школы «Анналов», писал, что настоящим «предметом истории является человек» [6, с. 18]. Все исторические процессы и события, в том числе глобальные, – это результат деятельности человека своего времени, поэтому историк должен стремиться в первую очередь реконструировать идеи, образы, чувства жившего в прошлом человека, а также поддерживать междисциплинарный диалог, используя наработки и исследовательские методы других наук: психологии, лингвистики, экономики, географии и др.

В России, с тех пор как историческая антропология была институционализирована в 1987 году, появились серьезные исследования в области исторической повседневности, исторической антропологии политики, военно-исторической антропологии, антропологии материальной культуры, микроистории. Постепенно накопленные историко-антропологические подходы, знания стали влиять на систему исторического образования. И сегодня первой концептуальной основой историко-культурного стандарта является культурно-антропологический подход.

Культурно-антропологический подход на уроках истории и в рамках внеурочной деятельности возможен через такие приемы и методы, как включение

*Культурно-  
антропологический подход  
на уроках истории  
и в рамках внеурочной  
деятельности: приемы  
и методы*

субъективных исторических источников в образовательный исторический процесс; изучение произведений искусства; методы исторического краеведения; участие детей в клубах исторической реконструкции, археологических изысканиях, поисковых отрядах; методы музейной педагогики и психологии; родословные исследования и др.

Включение субъективных исторических источников – мемуаров, писем, дневников – в образовательный исторический процесс соответствует методологическим основам работы с историческими источниками,

*Аксиологический анализ  
исторического документа  
и роль субъективных  
исторических источников  
в антропологическом  
подходе*

которые разработаны и прописаны в федеральных государственных образовательных стандартах, а также в историко-культурном стандарте. В соответствии с ними на уроках истории вырабатываются навыки внимательного прочтения документа, атрибуции документа, критического сопоставления разных исторических источников, а также производится аксиологический анализ документа, который предполагает

внутреннюю реконструкцию и анализ ценностных установок прошлого. В последнем случае особое значение приобретает работа с субъективными историческими источниками.

Важно, что включение субъективных исторических источников в образовательный исторический процесс предполагает не только их фактографический анализ, но и прежде всего ценностно-субъективный анализ, который позволяет извлекать из мемуаров, писем, дневников личностную и ненамеренную информацию, расширяет представление о внутреннем мире человека прошлого, помогает понять его ценности и смыслы.

По словам крупнейшего исследователя в области мемуаристики Андрея Григорьевича Тартаковского, «...мемуаристика (в широком смысле слова) суть овеществленная историческая память, одно из средств духовной преемственности поколений и один из показателей уровня цивилизованности общества, его сознательного отношения к своему прошлому, а следовательно, и к своему бытию вообще» [7, с. 3].

Долгий период времени мемуары, дневники и другие субъективные источники противопоставлялись в исторической науке официальным историческим документам. К субъективным источникам относились настороженно, как к источникам с недостоверной информацией, и это находило отражение (и сегодня еще находит) в методике преподавания истории в школе. Субъективный исторический источник часто выступал лишь дополнением, иллюстративным материалом к конкретным историческим фактам и темам, как правило, социально-экономической истории.

Сегодня в связи с антропологическим подходом отношение к мемуарам и другим субъективным источникам меняется. По этому поводу культуролог и источниковед Светлана Самуиловна Минц пишет: «Субъективная природа мемуарной литературы, понятая как степень осознания мемуаристом собственного “я” и межличностных отношений, в которые включается автор мемуарного источника, может поэтому служить ведущим признаком при определении ценности данного источника мемуарного характера, его места в ряду других источников...» [8, с. 60]. Таким образом, субъективность исторического источника признается его главной ценностью, и это должно находить отражение на современных уроках истории.

В условиях антропологического подхода в истории особое значение получает изучение произведений искусства. Произведения искусства позволяют обратиться к эмоционально-чувственной сфере ребенка и попробовать выстроить мировоззренческий и даже конкретно-личностный диалог поколений. Психолог Александр Александрович Мелик-Пашаев пишет: «Этот процесс вовлекает человека в общение с создателями искусства других времен, народов, культур, отличных от его собственной, но тоже воплощавших в художественных произведениях те или иные грани общечеловеческих ценностей. Все это пробуждает в каждом из нас чувство причастности к культурно-

*Эволюция отношения историков к субъективным историческим источникам и ее влияние на методику преподавания истории в школе*

*Эмоционально-чувственная идентификация с человеком прошлого посредством изучения произведений искусства на уроках истории*

историческому измерению бытия, “культурный инстинкт”; в конечном счете – потенциальную универсальность собственной человеческой сущности» [9].

В области искусства присутствует эмоционально-чувственная идентификация человека с человеком. Благодаря воздействию произведений искусства выстраивается взаимная связь между людьми как специфический чувственный диалог личности с личностью, поколения с поколением через эмоции понимания, сострадания и сочувствия. Как писал Л. С. Выготский: «Мы могли бы сказать, что основой эстетической реакции являются вызываемые искусством аффекты, переживаемые нами со всей реальностью и силой...» [10, с. 238].

Каждый вид искусства знакомит с разными сторонами исторического бытия и по-своему раскрывает духовный мир «исторического человека». Например, в результате изучения архитектуры, особенностей развития того или иного архитектурного стиля происходит погружение в мировоззрение эпохи, знакомство с картиной мира людей своего времени. При изучении, например, камерного портрета происходит знакомство с человеческой индивидуальностью, внутренним миром конкретного человека прошлого.

В условиях антропологического подхода особое значение приобретает историческое краеведение. Важно, что сегодня историческое краеведение включено в кон-

*Роль исторического  
краеведения  
как коллективной  
биографии в развитии  
антропологического  
подхода в истории*

текст исторического образования на федеральном уровне. Как говорил Д. С. Лихачев, чувство Родины «начинается с малого – с любви к своей семье, к своему жилищу, к своей школе» [11, с. 82]. Д. С. Лихачев рассматривал краеведение как фундамент духовно-нравственного воспитания и «экологию культуры».

Краеведение – это «коллективная биография», в которой исторические связи носят непосредственно-личностный характер. Историки и краеведы, определяя границы того или иного края, кроме физической называют такие границы, как душевная – особый местный характер – и особенно сложная и неочевидная – духовная, понимая под ней культурные установки, представления и ценности, которые объединяют людей одной малой родины.

При изучении истории родного края наиболее эффективными являются учебные прогулки и образовательные путешествия. Традиционные экскурсии важны, но, к сожалению, роль ребенка в них пассивна. Участвуя в образовательных путешествиях, школьники активно исследуют объекты культурного наследия – узнают их по описаниям в исторических источниках, соотносят со старинными изображениями, высказывают предположения, ищут доказательства, делятся своими впечатлениями. Они осваивают глубокие смыслы объектов культурного наследия и чувствуют себя первооткрывателями.

В итоге образовательных путешествий рождаются их самостоятельные, наполненные личным содержанием экскурсии и исследовательские проекты. Появляется желание собственноручно совершать познавательные прогулки по родным местам, вырабатывается ценностное отношение к культурному наследию, конкретным людям и поколениям, создававшим его. Происходит духовное и интеллектуальное развитие личности.

Важное значение в антропологическом подходе имеет участие детей в клубах исторической реконструкции, археологических изысканиях, исторических постановках, когда они под руководством профессиональных наставников погружаются в эпоху, изучают особенности повседневной жизни людей прошлого, их быт, социальное взаимодействие, заботы, трудности и преодоления.

*Историческая  
реконструкция, поисковая  
работа, опыт школьных  
музеев в формировании  
нравственного отношения  
к историческим событиям*

Серьезное значение имеет участие старшеклассников в военно-патриотических клубах, занимающихся поисковой деятельностью. Непосредственное, прямое соприкосновение с историей, в том числе с чужим горем, вызывает желание помогать людям и учит состраданию. В процессе совместной поисковой деятельности актуализируются теоретические знания, развиваются жизненно-необходимые навыки, формируется собственное нравственное отношение к историческим событиям и людям прошлого.

Особую роль в антропологическом подходе играют школьные музеи. Благодаря участию в деятельности школьного музея дети получают возможность участвовать в профессиональных поисково-исследовательских экспедициях, собирают исторические материалы и пополняют музейные фонды, записывают интервью с непосредственными участниками исторических событий, учатся интерпретировать, понимать и бережно хранить экспонаты музея.

Антропологический подход в истории очень близок детям. Об этом свидетельствуют результаты опроса (в рамках внеурочной деятельности), проведенного среди обучающихся седьмого – десятого классов ГБОУ гимназии № 209 «Павловская гимназия» с углубленным изучением истории. Главный вопрос был сформулирован следующим образом: «Какая эпоха, или событие, или человек прошлого, с которыми вас познакомили на уроках истории, запомнился вам больше всего и почему?» Ответ предлагалось оформить в виде свободного развернутого рассуждения.

*Антропологический подход  
в истории глазами  
школьников*

Из 47 обучающихся только несколько детей акцентировали внимание в первую очередь на эпохе и событии, при этом они обязательно включали в свои рассуждения роль и значение в этих событиях «исторического человека». Но большинство детей писали прежде всего о людях.

Ниже представлены отрывки из некоторых рассуждений, в которых обучающиеся дают глубокие характеристики «исторического человека», соотносят его с собой, пишут о том, что лично им близко в этом человеке:

*«Человек из прошлого»  
глазами ребенка*

• «Мне очень хорошо запомнился Сперанский и те реформы, которые он предлагал. Его талант и усердие являются для меня примером, а стремление к развитию России – образцом патриотизма. Сперанский – нераскрывшийся цветок русской истории...» (Владимир Ф., 10 класс);

• «Благодаря силе своего характера за пять лет она (Елена Глинская) успешно провела ряд внутренних реформ, еще более объединивших государство,

и преуспела во внешней политике. Хотя она и была рождена в Великом княжестве Литовском, она искренне любила Русь и старалась укрепить ее, сделать могущественнее» (Анжелика К., 7 класс);

- «Мне больше всего запомнился Альбрехт Дюрер... Было очень интересно разгадывать смысл его гравюр... Альбрехт Дюрер сочетал в своих работах искусство с наукой, анатомию и перспективу с важными проблемами своего времени... Для меня он навсегда останется примером стойкости и упорства, преданности своему делу и постоянного самосовершенствования» (Марта К., 8 класс);

- «...для Микеланджело человек был самым прекрасным созданием, надежным героической силой и волей. Этот урок запомнился мне потому, что работы этого мастера до сих пор кажутся мне верхом человеческого таланта» (Артем Б., 7 класс).

Антропологически ориентированный подход в истории безусловно влияет на формирование внутренней позиции личности. Он активизирует такие социальные-значимые свойства личности, как способность к сопереживанию, состраданию и пониманию. Благодаря такому подходу человек начинает идентифицировать себя с людьми, которые жили когда-то, глубже и серьезнее чувствует то, что переживали они.

М. Блок утверждал, что история – «это встреча людей в веках» [6, с. 79]. И только антропологически ориентированная, чувствующая и понимающая история может быть оправдана как наука. Неслучайно его основная работа «Апология истории» переводится с греческого как ее «оправдание».

*Роль антропологической  
перспективы в развитии  
эмпатийного отношения  
к историческому прошлому*

1. Мухина В. С. Человек на пересечении созданных им реалий // Развитие личности. 2012. № 1. С. 16–35.
2. Достоевский Ф. М. Дневник писателя. 1873 // Полн. собр. соч.: в 30 т. Т. 21. М., 1980.
3. Мухина В. С., Мелков С. В. Внутренняя позиция личности как основа развития гражданской идентичности // Культурно-историческая психология. 2022. № 18 (1). С. 105–112.
4. Слободчиков В. И. Психологическая антропология от истоков в будущее // Исследователь/Researcher. 2018. № 1–2 (21–22). С. 16–22.
5. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М., 1965.
6. Блок М. Апология истории или ремесло историка. М., 1973.
7. Тартаковский А. Г. Русская мемуаристика XVIII – первой половины XIX вв. М., 1991.
8. Минц С. С. Об особенностях эволюции источников мемуарного характера (к постановке проблемы) // История СССР. 1979. № 6. С. 55–70.
9. Мелик-Пашаев А. А. Художник, зритель, мир художника, грани общения. URL: <https://art-inschool.ru/article/hudozhnik-zritel-mir-hudozhnika-grani-obshcheniya/> (дата обращения: 25.04.2026).
10. Выготский Л. С. Психология искусства. М., 2019.
11. Лихачев Д. С. Земля родная. М., 1983.

### References

1. Mukhina V. S. Chelovek na peresechenii sozdannykh im realii. *Razvitie lichnosti* = Development of Personality. 2012. No. 1. Pp. 16–35 (in Russian).
2. Dostoevsky F. M. Dnevnik pisatelya. 1873. *Poln. sobr. soch.: v 30 t. T. 21*. Moscow, 1980 (in Russian).
3. Mukhina V. S., Melkov S. V. Vnutrennyaya pozitsiya lichnosti kak osnova razvitiya grazhdanskoi identichnosti. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. 2022. No. 18 (1). Pp. 105–112 (in Russian).
4. Slobodchikov V. I. Psikhologicheskaya antropologiya ot istokov v budushchee. *Issledovatel' = Researcher*. 2018. No. 1–2 (21–22). Pp. 16–22 (in Russian).
5. Teilhard de Chardin P. *Fenomen cheloveka*. Moscow, 1965 (in Russian).
6. Blok M. *Apologiya istorii ili remeslo istorika*. Moscow, 1973 (in Russian).
7. Tartakovsky A. G. *Russkaya memuaristika XVIII – pervoi poloviny XIX vv.* Moscow, 1991 (in Russian).
8. Mints S. S. Ob osobennostyakh evolyutsii istochnikov memuarnogo kharaktera (k postanovke problemy). *Istoriya SSSR*. 1979. No. 6. Pp. 55–70 (in Russian).
9. Melik-Pashaev A. A. *Khudozhnik, zritel', mir khudozhnika, grani obshcheniya*. Available at: <https://art-inschool.ru/article/hudozhnik-zritel-mir-hudozhnika-grani-obshcheniya/> (accessed: 25.04.2026) (in Russian).
10. Vygotsky L. S. *Psikhologiya iskusstva*. Moscow, 2019 (in Russian).
11. Likhachev D. S. *Zemlya rodnaya*. Moscow, 1983 (in Russian).

Анна Карпьяк,  
Дмитрий Петровский

## УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СТРУКТУРНОГО ЗВЕНА «СОЦИАЛЬНО-НОРМАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТИ» ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА МИКРОСОЦИУМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Аннотация.** Рассматриваются условия формирования одного из пяти структурных звеньев самосознания – социально-нормативного пространства личности – в образовательной среде. Представлены теоретические основания формирования личности с опорой на философские, социологические и психолого-педагогические подходы. Обоснована значимость интеграции потенциала микросоциума в образовательное пространство школы. Особое внимание уделено медиативным технологиям как инструменту развития коммуникативных навыков, социального взаимодействия, гражданской идентичности и внутренней позиции личности обучающегося.

**Ключевые слова:** личность; внутренняя позиция личности; социально-нормативное пространство; образовательная среда; микросоциум; медиация; самосознание

**Для цитирования:** Карпьяк А. Е., Петровский Д. А. Условия формирования структурного звена «социально-нормативное пространство личности» посредством интеграции потенциала микросоциума в образовательном пространстве // Развитие личности. 2026. № 2. С. 81–89. DOI: 10.31862/2073-9788-2026-2-81-89.

**Abstract.** The article examines the conditions for the formation of one of the five structural components of self-awareness – the social-normative space of personality – within the educational environment. Theoretical foundations of personality development are presented from philosophical, sociological, psychological and pedagogical



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

*perspectives. The importance of integrating the potential of the microsocium into the school educational environment is substantiated. Special attention is paid to mediation technologies as a tool for developing communication skills, social interaction, civic identity and the internal position of the learner's personality.*

**Keywords:** *personality; internal position of personality; social-normative space; educational environment; microsocium; mediation; self-awareness*

**For citation:** Karpyak A. E., Petrovsky D. A. Conditions for the Formation of the Structural Component "Social-Normative Space of Personality" through the Integration of the Microsocium Potential into the Educational Environment. *Development of Personality*. 2026. No. 2. Pp. 81–89 (in Russian). DOI: 10.31862/2073-9788-2026-2-81-89.

Обучение представляет собой социально значимый процесс, связанный с передачей, освоением и применением знаний, умений и навыков в совместной деятельности педагога и обучающегося. На каждом этапе общественного развития содержание и организация обучения трансформируются, отвечая социальным запросам, нормативным требованиям и вызовам времени [1]. Современная школа выступает не только пространством усвоения учебного материала, но и средой становления внутренней позиции личности ребенка.

В условиях обновления образовательных ориентиров задача общеобразовательной организации не ограничивается передачей знаний. Существенное значение приобретает воспитание гражданской ответственности, освоение обучающимися социальных норм, развитие личностных качеств, способности к самоопределению, самопознанию и продуктивному взаимодействию с другими людьми. Следовательно, образовательная организация становится важнейшим институтом формирования социально-нормативного пространства личности.

Министерством просвещения Российской Федерации образовательные результаты (предметные, метапредметные, личностные) зафиксированы в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (далее – ФГОС) разных уровней образования, а содержание образовательных программ закреплено в федеральных образовательных программах (далее – ФОП) по уровням общего образования. Достижение образовательных результатов предполагает единство обучения и воспитания, а также согласованное участие всех субъектов образовательных отношений: обучающихся, родителей (законных представителей) и педагогов [2; 3].

В области личностных результатов особое значение имеют самостоятельность, ответственность, инициативность, гражданственность, патриотизм, осознание собственной принадлежности к сообществу, принятие социальных норм и ценностей. По окончании начального общего образования личностные результаты проявляются, в частности, в готовности обучающегося к самообслуживанию, осознании своих

Современный подход  
к обучению

Личностные результаты  
по ФГОС

трудностей и сильных сторон в обучении, понимании базовых социальных отношений. На уровне основного общего образования актуализируются более сложные результаты: сформированность нравственных ценностей, способность к целеполаганию и рефлексии, осознание ответственности за свои поступки и их последствия, готовность к взаимодействию в социально-культурном контексте.

Таким образом, личностные результаты направлены на всестороннее развитие обучающегося и его готовность к жизни в обществе. Образование в данном контексте следует рассматривать не только как процесс освоения знаний, но и как процесс становления целостной личности, способной к самостоятельному мышлению, нравственному выбору и социальному взаимодействию.

Актуальность рассматриваемой проблемы усиливается целевыми установками, закрепленными в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» от 07.05.2024 № 309. Среди них обозначены реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности [4]. Поскольку период раскрытия и развития потенциала личности во многом приходится на школьный возраст, исследование условий формирования внутренней позиции личности в образовательном пространстве школы приобретает особую научную и практическую значимость.

Формирование социально-нормативного пространства личности в образовательном контексте является сложным и многомерным процессом. Его теоретические основания могут быть рассмотрены через призму историко-философских, социологических и психолого-педагогических подходов, в которых раскрывается соотношение индивидуального и социального в развитии человека.

*Историко-философский  
контекст социально-  
нормативного  
пространства личности*

В античной философии проблема воспитания личности в соответствии с общественными нормами получила развитие в трудах Платона и Аристотеля. В диалоге «Государство» Платон рассматривал воспитание и образование как основания формирования справедливого общества. Идея государственного образования в его концепции связана с усвоением нравственных и социальных норм через философское обучение [5]. Аристотель, в свою очередь, подчеркивал необходимость согласования личных стремлений человека с социальными нормами и видел одним из путей достижения такой гармонии последовательный воспитательный процесс [6].

В педагогической мысли Нового времени Ж.-Ж. Руссо утверждал, что воспитание должно соответствовать природе ребенка и его внутренним потребностям. При этом мыслитель подчеркивал значимость социального контекста, в котором происходит становление личности [7].

В социологической традиции Э. Дюркгейм рассматривал образование как средство передачи социальных норм и ценностей от поколения к поколению. По его мнению, коллективные представления оказывают существенное влияние на формирование индивидуального сознания, а социальные факторы являются неотъемлемым условием становления личностной идентичности [8].

Социокультурный  
контекст как ключ  
к развитию высших  
психических функций

В отечественной психологии Л. С. Выготский уделял особое внимание роли социокультурного контекста в обучении и развитии ребенка. В его концепции социальное взаимодействие рассматривается как ключевой фактор формирования высших психических функций, а значит, как одно из оснований личностного развития [9].

Методологически значимыми для настоящего исследования являются положения научной школы Валерии Сергеевны Мухиной. Ученый рассматривала личность как целостную систему, включающую взаимосвязанные структурные компоненты, развитие которых происходит не изолированно, а в динамическом взаимодействии с социальной средой [10]. В. С. Мухина выделяла пять структурных звеньев самосознания: 1 – имя и отношение к телу; 2 – притязание на признание; 3 – половую идентификацию; 4 – психологическое время; 5 – социально-нормативное (психологическое) пространство [11].

В контексте представленной работы особую значимость представляет пятое структурное звено – социально-нормативное пространство личности. Оно включает нормы, ценности, правила и отношения, регулирующие поведение человека в обществе. Через освоение социально-нормативного пространства формируются представления личности о допустимом и недопустимом, о собственных правах и обязанностях, о способах взаимодействия с окружающими. Следовательно, данное звено выступает важным условием становления идентичности, самосознания и социальной ответственности.

Микросоциум – семья, сверстники, учебный коллектив, педагогическое сообщество – играет ключевую роль в формировании социально-нормативного пространства личности. Именно в ближайшем социальном окружении ребенок получает первоначальный опыт взаимодействия, осваивает нормы поведения, способы коммуникации, модели разрешения противоречий и формы ответственности.

Взаимодействие с родителями, сверстниками и педагогами формирует представления ребенка о себе, своих возможностях и границах. На этой основе развиваются Я-образ и Я-концепция, которые выступают важнейшими компонентами самосознания, поэтому интеграция потенциала микросоциума в образовательное пространство позволяет создать поддерживающую среду, в которой обучающиеся развивают социальные навыки, формируют позитивные отношения и осознают собственную идентичность.

Значение школьных норм  
и ценностей  
для социализации

Значимость школьных норм и правил для социализации обучающихся раскрывается в работах доктора психологических наук Виктора Стефановича Басюка. Ученый подчеркивает, что нормы, правила и ценности, принятые в школе и разделяемые участниками образовательных отношений, определяют, какие качества, способы поведения и формы взаимодействия рассматриваются как значимые для успешной социализации и адаптации личности [12]. Опираясь на научные воззрения Валерии Сергеевны Мухиной, В. С. Басюк акцентирует

внимание на необходимость комплексного подхода к изучению процессов формирования личности в образовательной среде [12; 13].

Образовательная организация является пространством постоянного взаимодействия обучающихся, педагогов и родителей (законных представителей). Их взаимодействие объединено общей целью – обучением, воспитанием и развитием ребенка. Однако задачи и способы участия разных субъектов образовательных отношений различаются. Педагоги организуют образовательный процесс и передают знания в формах, предусмотренных ФГОС; родители обеспечивают условия для обучения и развития ребенка; обучающиеся осваивают содержание образования, включают в учебную и внеучебную деятельность, приобретают социальный опыт [14].

Различия в позициях и ожиданиях участников образовательных отношений нередко приводят к несовпадению представлений о целях, способах и результатах обучения. Это создает необходимость формирования единого социально-нормативного пространства образовательной организации, в котором будут согласованы базовые нормы взаимодействия, ценности сотрудничества, уважения, ответственности и конструктивного разрешения противоречий [13].

Одним из эффективных средств формирования социально-нормативного пространства участников образовательных отношений в современной образовательной организации является медиация. В 2013 году в образовательной практике России началось активное внедрение медиативных технологий разрешения конфликтных ситуаций. Школьные службы медиации (службы примирения), в том числе в образовательных организациях г. Ростова-на-Дону, осуществляют деятельность с учетом положений Федерального закона от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» [15].

Медиация представляет собой особый вид переговоров с участием третьей нейтральной стороны. Посредник не занимает позицию ни одной из сторон и помогает участникам конфликта выстроить диалог, прояснить интересы, определить возможные способы разрешения ситуации. М. А. Юферова конкретизирует специфику школьной медиации, рассматривая ее как технологию разрешения противоречий в образовательной среде с привлечением нейтральной стороны, владеющей техниками урегулирования конфликтных ситуаций [16].

В общественном сознании медиативные практики нередко связываются исключительно с разрешением конфликтов. Однако их потенциал значительно шире. Принципы, техники и сама процедура медиации могут рассматри-

*Характеристика  
социально-нормативного  
пространства в концепции  
В. С. Мухиной*

ваться как ресурс формирования социально-нормативного пространства личности, поскольку задают образцы конструктивного общения, принятия ответственности, уважения к позиции другого и согласования индивидуальных интересов с нормами совместной жизни.

Сущностная характеристика социально-нормативного пространства личности, представленная в работах В. С. Мухиной, позволяет рассматривать его как систему

норм, ценностей, правил и отношений, формирующихся в процессе взаимодействия человека с обществом с учетом его социокультурных особенностей [10; 11]. В образовательной организации такие нормы и правила находятся в постоянном развитии, поскольку ежегодно в школьное сообщество включаются новые обучающиеся, родители и педагоги. В связи с этим особенно значимыми становятся устойчивые практики, способные поддерживать общие основания взаимодействия.

Медиативные практики в микросоциумах образовательной организации строятся на базовых принципах: нейтральности, равноправия, автономии и добровольности [16]. Принцип нейтральности ориентирует участников взаимодействия не на следование ситуативным влияниям или позиции «лидеров мнений», а на соотношение своих действий с нормами социального и культурного пространства. Это способствует ограничению деструктивных форм поведения и повышает осознанность принимаемых решений.

Принцип равноправия предоставляет каждому участнику возможность обозначить свою позицию, описать возникшую трудность и быть услышанным. Его реализация возможна при соблюдении уважения к социальным ролям участников образовательных отношений, нормам поведения, ценностям сотрудничества и взаимного доверия.

Принцип автономии предполагает самостоятельность участника в принятии решения и принятие ответственности за его последствия. В образовательной среде данный принцип особенно важен, поскольку связан с формированием субъектной позиции обучающегося, развитием его способности к нравственному выбору и осмыслению собственных действий.

Принцип добровольности создает основу безопасного социально-нормативного пространства. Он предполагает включение участника во взаимодействие на основе собственного согласия, что способствует формированию позитивной коммуникации, открытого выражения мыслей и чувств, доверительного отношения между субъектами образовательного процесса.

Существенную роль в формировании социально-нормативного пространства играют медиативные техники. Активное слушание помогает выстроить доверительный диалог, понять позицию другой стороны и перевести обсуждение с уровня эмоционального противостояния на уровень конструктивного поиска решения. Переформулирование и перефразирование позволяют уточнить потребности и интересы участников, снизить напряжение и повысить качество взаимодействия.

Таким образом, медиативные практики, основанные на принципах уважения, нейтральности, добровольности, автономии и равноправия, способствуют реализации потенциала микросоциума через повышение эффективности взаимодействия между участниками образовательных отношений. Осознание и принятие норм, ценностей, правил и особенностей отношений в социокультурном пространстве становится условием формирования внутренней позиции личности и основных ценностных новообразований: мировоззрения, гражданской идентичности, понимания своего места и ценности в обществе.

*Базовые принципы  
медиативных практик*

*Реализация потенциала  
микросоциума  
через медиативные  
практики*

В ходе теоретического анализа выявлена связь методологического подхода В. С. Мухиной к пониманию структуры самосознания личности с потенциалом медиативных практик в образовательной среде. Положение о необходимости гармоничного соотношения индивидуального и социального в человеке позволяет рассматривать социально-нормативное пространство личности как результат включенности ребенка в систему значимых отношений, норм и ценностей.

Образовательное пространство школы объединяет микросоциальные группы участников образовательных отношений. Между ними формируется устойчивая система взаимодействия, результат которой должен быть направлен на становление целостной личности ребенка. Достижение этого результата возможно при условии наполнения образовательной среды нормами и ценностями, способствующими развитию индивидуальности, социальной ответственности, гражданской идентичности и уважительного отношения к другим субъектам взаимодействия.

Медиация в данном контексте выступает не только технологией разрешения конфликтов, но и педагогически значимым инструментом формирования социально-нормативного пространства личности. Через освоение медиативных принципов и техник участники образовательных отношений приобретают опыт сотрудничества, доверительного диалога, уважения к позиции другого, самостоятельного принятия решений и ответственности за последствия собственных действий. Следовательно, интеграция потенциала микросоциума посредством медиативных практик может рассматриваться как одно из условий формирования внутренней позиции личности обучающегося в образовательной среде.

*Медиация как инструмент  
наполнения  
образовательного  
пространства нормами  
и ценностями*

1. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М., 2003.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=1> (дата обращения: 30.04.2025).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 30.04.2025).
4. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542/page/1> (дата обращения: 30.04.2025).
5. Платон. Государство // Собр. соч.: в 4 т. Т. 3. М., 1994.
6. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4 / ред. и авт. вступ. ст. А. И. Доватур, Ф. Х. Кесиди; примеч. В. В. Библихина и др. М., 1983.
7. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / под ред. Г. Н. Джибладзе. М., 1981. С. 19–592.

8. Дюркгейм Д. Э. Социология образования / ред. В. С. Собкин; пер. с фр. Т. Г. Астаховой. М., 1996.
9. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М., 1983.
10. Мухина В. С. Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). 7-е изд., испр. и доп. М., 2020.
11. Мухина В. С. Научное творчество и его амбивалентная феноменология // Развитие личности. 2016. № 2. С. 181–208.
12. Басюк В. С. Проблемы развития личности в школьной среде // Мир психологии. 2015. № 3 (83). С. 191–197.
13. Басюк В. С. Внутренняя позиция личности – важнейший фактор развития ребенка в период школьного детства // Ценности и смыслы. 2021. № 6 (76). С. 47–61.
14. Басюк В. С. Решение задач личностного развития обучающихся в реализации программ общего образования в соответствии с ФГОС // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2. № 5 (44). С. 177–192.
15. Федеральный закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» (последняя редакция). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/31539> (дата обращения: 02.05.2025).
16. Медиация в образовании: учебно-методическое пособие / М. А. Юферова, О. А. Коряковцева, Т. В. Бугайчук, А. И. Стрелова. Ярославль, 2018.

## References

1. Gromkova M. T. *Psikhologiya i pedagogika professional'noi deyatel'nosti*. Moscow, 2003 (in Russian).
2. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31.05.2021 No. 286*. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=1> (accessed: 30.04.2025) (in Russian).
3. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31.05.2021 No. 287*. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (accessed: 30.04.2025) (in Russian).
4. *Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii "O natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda"*. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542/page/1> (accessed: 30.04.2025) (in Russian).
5. Plato. *Gosudarstvo. Sobr. soch.: v 4 t. T. 3*. Moscow, 1994 (in Russian).
6. Aristotle. *Sochineniya: v 4 t. T. 4*. Ed. by A. I. Dovatur, F. Kh. Kessidi. Moscow, 1983 (in Russian).
7. Rousseau J.-J. *Emil, ili O vospitanii. Pedagogicheskie sochineniya: v 2 t. T. 1*. Ed. by G. N. Dzhibladze. Moscow, 1981. Pp. 19–592 (in Russian).
8. Durkheim D. E. *Sotsiologiya obrazovaniya*. Ed. by V. S. Sobkin; transl. from French T. G. Astakhova. Moscow, 1996 (in Russian).
9. Vygotsky L. S. *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii. Sobr. soch.: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki*. Moscow, 1983 (in Russian).
10. Mukhina V. S. *Lichnost': Mify i real'nost' (Alternativnyi vzglyad. Sistemnyi podkhod. Innovatsionnye aspekty)*. 7-e izd., ispr. i dop. Moscow, 2020 (in Russian).
11. Mukhina V. S. *Nauchnoe tvorchestvo i ego ambivalentnaya fenomenologiya. Razvitie lichnosti = Development of Personality*. 2016. No. 2. Pp. 181–208 (in Russian).

12. Basyuk V. S. Problemy razvitiya lichnosti v shkol'noi srede. *Mir psikhologii*. 2015. No. 3 (83). Pp. 191–197 (in Russian).
13. Basyuk V. S. Vnutrennyaya pozitsiya lichnosti – vazhneishii faktor razvitiya rebenka v period shkol'nogo detstva. *Tsennosti i smysly*. 2021. No. 6 (76). Pp. 47–61.
14. Basyuk V. S. Reshenie zadach lichnostnogo razvitiya obuchayushchikhsya v realizatsii programm obshchego obrazovaniya v sootvetstvii s FGOS. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2017. T. 2. No. 5 (44). Pp. 177–192 (in Russian).
15. *Federal'nyi zakon ot 27.07.2010 No. 193-FZ "Ob al'ternativnoi protsedure uregulirovaniya sporov s uchastiem posrednika (protsedure mediatsii)" (poslednyaya redaktsiya)*. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/31539> (accessed: 02.05.2025) (in Russian).
16. Yuferova M. A., Koryakovtseva O. A., Bugaichuk T. V., Strelova A. I. *Mediatsiya v obrazovanii: uchebno-metodicheskoe posobie*. Yaroslavl, 2018 (in Russian).

Ольга Груздева

## ИНДИВИДУАЛЬНОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ Я В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** Представлен анализ проблемы развития самосознания и его компонентов – индивидуального и социального Я у детей дошкольного возраста. Приводятся результаты исследования генеза индивидуального и социального Я в структуре самосознания детей дошкольного возраста. Сделаны выводы, что на протяжении дошкольного возраста в структуре самосознания выделяются периоды формирования, становления и развития индивидуально значимых и социально значимых, опосредованных структур самосознания ребенка. Установлена гетерохронность воздействия психологического механизма «идентификация-обособление» в генезе самосознания ребенка дошкольного возраста. При выраженном присутствии механизма идентификации и стратегии социализации в образовательной среде развитие получают социально опосредованные структуры самосознания или социальное Я ребенка. При выраженном присутствии механизма обособления и стратегии индивидуализации развитие получают индивидуально-значимые структуры самосознания или индивидуальное Я ребенка.

**Ключевые слова:** самосознание; звенья самосознания; компоненты самосознания; дети дошкольного возраста; социализация; индивидуализация; обособление; идентификация

**Для цитирования:** Груздева О. В. Индивидуальное и социальное Я в структуре самосознания детей дошкольного возраста // Развитие личности. 2026. № 2. С. 90–101. DOI: 10.31862/2073-9788-2026-2-90-101.

**Abstract.** The article presents an analysis of the problem of the development of self-awareness and its components – the individual and social self – in preschool children. The results of the study of the genesis of the individual and social self in the structure of self-awareness of preschool children are presented. It is concluded that during preschool age, the structure of self-awareness includes periods of formation and development of individually significant and socially significant, mediated links of the child's self-awareness. The heterochronic effect of the mechanisms of identification



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

and separation in the genesis of the self-awareness of preschool children has been established. In the presence of the mechanism of identification and socialization strategies in the educational environment, the development of the socially mediated links of self-awareness or the social self of the child takes place. In the presence of the mechanism of separation and individualization strategies, the development of the individually significant links of self-awareness or the individual self of the child takes place.

**Keywords:** self-awareness; links of self-awareness; components of self-awareness; preschool children; socialization; individualization; separation; identification

**For citation:** Gruzdeva O. V. Individual and Social Self in the Structure of Self-Consciousness in Preschool Children. *Development of Personality*. 2026. No. 2. Pp. 90–101 (in Russian). DOI: 10.31862/2073-9788-2026-2-90-101.

### Постановка проблемы, цель статьи

В настоящее время наше общество претерпевает существенные политические, экономические, культурные трансформации. В ходе этих процессов сложившиеся представления людей о самих себе, о принимаемых ценностях подвергаются серьезным испытаниям.

Трансформации социума  
влияют на формирование  
ценностей самосознания

Особое внимание при этом имеет период детства, когда закладываются основы личности, формируются представления о себе и происходит становление самосознания ребенка. Детство как термин обозначает: 1) начальные периоды онтогенеза (от рождения до подросткового возраста); 2) социокультурный феномен, имеющий свою историю развития, конкретно-исторический характер.

В статье рассмотрены периоды раннего детства (1–3) и дошкольный возраст (от 3 до 6–7 лет).

При всей обширности результатов в области изучения самосознания вопросы развития индивидуальных и социальных компонентов в структуре самосознания

Актуальность изучения  
индивидуального  
и социального  
Я дошкольника

детей в целом и в дошкольном возрасте в частности недостаточно изучены. Самосознание – осознание субъектом самого себя, то есть состояний своего тела, фактов сознания, своего Я (внешнего вида, особенностей личности, системы ценностей, предпочтений и стремлений), включает в себя самооценку [1].

Также нет исчерпывающего ответа на вопрос о том, какой должна быть образовательная среда, обеспечивающая развитие Я-индивидуального и Я-социального в структуре самосознания ребенка. Образовательная среда – система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [2].

В связи с вышесказанным целью исследования являлось выявление и уточнение возрастной динамики и условий развития самосознания детей, в частности индивидуального Я и социального Я ребенка на протяжении дошкольного возраста, а также подбор стратегий, обеспечивающих развитие данных компонентов самосознания детей [3; 4].

## Материалы и методы исследования

Исследование проводилось в период с 2013 по 2024 годы включительно. В нем принял участие 891 ребенок. Дети являлись обучающимися дошкольных образовательных учреждений г. Красноярск, Красноярского края, Иркутской, Кемеровской областей.

*12-летнее психологическое исследование 891 ребенка*

В качестве методов исследования использованы теоретические и эмпирические методы. Объективность выводов подтверждалась на основе автоматизированного вычисления достоверности различий с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Диагностический инструментарий, использованный в исследовании, включал: наблюдение (модификацию Т. Хельбрюгге); авторское диагностическое интервью-знакомство «Это Я»; методику изучения особенностей самоотношения, самооценки и половой идентичности «Плохой и хороший ребенок» (модификацию А. М. Прихожан, З. Василюскайте); методику Н. Л. Белопольской «Половозрастная идентификация»; «Тест временной перспективы» (И. Е. Валитова); методику «Я-концепция» (И. П. Шахова); методику «Отражение чувств» О. В. Дыбиной, «Что – почему – как?» М. А. Нгуен на изучение эмоционального и когнитивного компонентов эмпатии; методику «Особенности проявления воли дошкольников» (Р. М. Геворкян); методику изучения уровня развития целеполагающей (целепорождающей) продуктивной деятельности (Л. Г. Лысюк).

## Результаты исследования, обсуждение

В качестве гипотезы исследования выступили предположения:

- на протяжении дошкольного возраста в структуре самосознания выделяются периоды становления и развития индивидуально-значимых звеньев самосознания (индивидуальное Я) ребенка и социально-значимых звеньев самосознания (социальное Я) ребенка;
- линия развития компонентов самосознания разветвляется двусторонне, с выделением периодов и стадий преобладающего развития индивидуального Я ребенка, то есть становления индивидуально-значимых звеньев самосознания и периодов развития социального Я ребенка (социально-значимых звеньев самосознания);
- индивидуально-значимые звенья самосознания (индивидуальное Я) ребенка развиваются в образовательной среде под влиянием механизма обособления в процессе реализации стратегий индивидуализации; социально-значимые звенья самосознания (социальное Я ребенка) – под влиянием механизма идентификации в процессе реализации стратегий социализации.

Для достижения цели исследования и проверки гипотез осуществлено теоретическое и эмпирическое исследование [3; 4].

*Самосознание – Трансформации социума влияют на формирование ценностей самосознания многоаспектный феномен развития личности*

Опираясь на работы научной школы В. С. Мухиной [5–9], мы определили, что самосознание ребенка представляет собой феномен, который раскрывается как многоаспектное психологическое явление, характеризующееся компонентами и уровнями [10–12]. Самосознание ребенка включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты и звенья, развивающиеся в структуре самосознания поступательно.

Дошкольное детство является этапом первоначального фактического оформления ребенка как личности и периодом становления и развития первых звеньев самосознания (рис. 1).

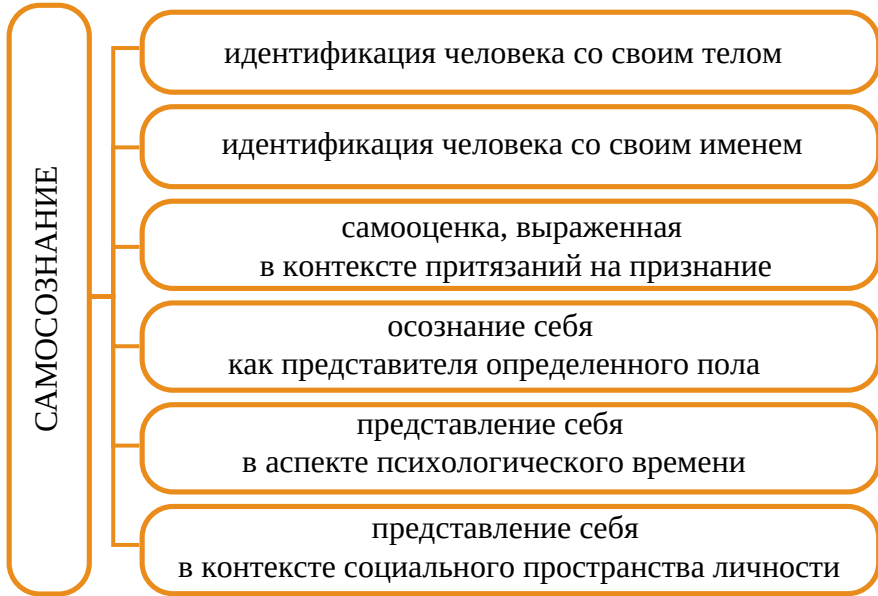


Рис. 1. Структурные звенья самосознания детей, проходящие этапы становления и развития в дошкольном возрасте (по В. С. Мухиной) [13]

Самосознание ребенка детерминировано биологическими, социальными и личностными факторами [13, с. 493–738]. Они рассмотрены нами системно, в связи с деятельностью самого субъекта, как комплекс объективных социальных явлений, таких как: взаимодействие с другими людьми, социальная микросреда, предметно-пространственная среда [3; 4].

Самосознание ребенка представляет собой важный психологический феномен, постоянно развивающийся в процессе социализации под влиянием психологических механизмов идентификации и обособления [5]. В каждом периоде дошкольного детства самосознание имеет возрастно-психологические особенности, определяемые спецификой развития способности детей устанавливать тождественность с кем-либо.

Результаты лонгитюдного исследования, проведенного с 2019 по 2023 год, дали возможность определить и представить содержательные характеристики самосознания современных детей дошкольного возраста.

*Динамика развития  
самосознания: периоды  
формирования  
индивидуального  
и социального «Я»*

Была установлена динамика и гетерохронность развития компонентов самосознания от раннего детства к старшему дошкольному возрасту [3; 4], а именно: на протяжении дошкольного возраста в структуре самосознания выделяются периоды формирования, становления и развития индивидуально-значимых и социально-значимых,

опосредованных компонентов самосознания ребенка. На протяжении дошкольного возраста в структуре самосознания выделяются периоды формирования, становления и развития индивидуально-значимых компонентов самосознания (индивидуальное Я) ребенка и социально-значимых компонентов самосознания (социальное Я) ребенка

В процессе эмпирического исследования получены результаты в отношении особенностей развития самосознания детей на трех этапах дошкольного детства: младший, средний и старший дошкольный возраст.

В процессе исследования также была определена изменчивость способности детей устанавливать тождественность с кем-либо, то есть идентичности, которая в разные периоды дошкольного детства проявлялась по-разному.

Согласно полученным нами данным, в *младшем дошкольном возрасте* у детей зафиксировано проявление процесса осознания самого себя: наличие знаний

*Самосознание в младшем  
дошкольном возрасте*

и представлений о частях тела; знание своего имени; использование местоимения «Я»; знание и называние своего пола, половой принадлежности; наличие адекватного и позитивного самовосприятия. Характерной

особенностью звена самосознания «идентификация со своим именем» является значимость формулировки имени для ребенка, которую используют родители при обращении к нему, а также самого выбора родителями необычного имени. Определено ключевое звено самосознания детей младшего дошкольного возраста – использование ребенком местоимения Я. То есть основным показателем успешности развития самосознания в младшем дошкольном возрасте можем считать активное использование ребенком местоимения Я.

Развитию первых звеньев самосознания способствовало активное становление и развитие самоидентичности детей. В содержании самоописаний присутствует дисбаланс характеристик социальной и личностной идентичности. При выделении в процессе анализа компонентов идентичности, личностного и социального, отмечены несформированность присутствия какого-либо одного в приоритете и небольшое проявление доминирования личностного компонента. Можем предполагать большее влияние механизма идентификации на развитие личности и самосознания детей в раннем и младшем дошкольном возрасте.

Развитие самосознания детей *среднего дошкольного возраста* находится в границах средней нормы, развивающейся стадии, то есть на стадии становления.

*Самосознание в среднем  
дошкольном возрасте*

При этом, по сравнению с младшим дошкольным возрастом, в этом периоде более четко определяются контуры компонентов самосознания детей, а именно: выраженность когнитивного компонента самосознания

(за счет высоких показателей половозрастной идентификации и средних показателей осознания ребенком себя в настоящем, будущем, прошлом); присутствие первичных элементов эмоционального компонента самосознания (наличие адекватного и позитивного самовосприятия, способности к самооценке, осознание чувства поддержки и принятия со стороны взрослых, умение достаточно реалистично посмотреть на себя; высокий и средний уровни самоотношения, высокий уровень притязания на признание); появление предпосылок поведенческого компонента

самосознания (как следствие динамических позитивных преобразований когнитивного и эмоционального компонентов).

Идентичность (как свойство, обеспечивающее поступательное развитие звеньев самосознания) детей среднего дошкольного возраста, по сравнению с ее характеристиками в младшем дошкольном возрасте, характеризуется большей дифференцированностью и реалистичностью. Дети, определяя свою тождественность, пользуются одним-двумя качествами, в основном элементарными психологическими представлениями о себе (физические качества, стремление к успеху). Образ Я включает в себя не только знание о своих качествах, но и отношение к ним. В содержании самоописаний присутствует дисбаланс характеристик социальной и личностной идентичности. Присутствующий дисбаланс в развитии социального и личностного компонентов идентичности, а также появившаяся дифференциация идентичности у детей обусловлены, на наш взгляд, увеличением влияния механизма обособления на развитие личности и самосознания детей.

Динамические и содержательные изменения в развитии структурных компонентов и звеньев самосознания детей *старшего дошкольного возраста* продолжают определяться развитием и совершенствованием идентичности детей. Способность осуществлять и проявлять идентичность характеризуется третьим уровнем: дети проговаривают свои желания, переживания, мотивы. В ответах детей присутствуют характеристики Я-реального и Я-идеального. Отмечается наличие дифференцированности идентичности. Оценка себя во времени доступна в интервале от пяти лет. Присутствует высокий уровень реалистичности образа Я. Образ Я в прошлом, настоящем и будущем меняется, соответствует возрасту и имеет разные составляющие.

У детей старшего дошкольного возраста отмечено преобладание личностного компонента идентичности: дети чаще ориентированы на свое дальнейшее развитие, обучение и достаточно хорошо представляют себе свое будущее. Они оценивают себя с точки зрения своих личностных качеств или своих интересов, увлечений (что они любят делать, во что играть, с кем дружат, как их оценивают взрослые). Преобладают субъективные параметры идентичности – ролевые, а не назывательные позиции в самоопределении. Таким образом, прослеживается большее влияние механизма обособления на развитие личности и самосознания детей.

Взросший уровень идентичности определил возможность развития самосознания. Преобладающее количество детей старшего дошкольного возраста имеет высокие оценки развития звеньев самосознания, входящие в когнитивный и эмоциональный компоненты самосознания. Установлены содержательные характеристики компонентов и звеньев самосознания детей старшего дошкольного возраста: завышенная самооценка; социальная компетентность; способность принять позицию взрослого как старшего, значимого; высокий уровень развития осознания собственного Я; признаки разумного эгоцентризма, критичность мышления в оценке себя и других; половозрастная идентичность среди девочек, наличие проблемы половой идентификации в среде мальчиков; наличие у большинства детей простой Я-концепции (в жизненных ситуациях думают преимущественно о себе, предпочитают сосредоточиваться на одной деятельности и своей роли в ней, воодушевляются

только успехами в деятельности, неудачи воспринимают болезненно); присутствие разнородности самооценки по видам (большой разброс результатов по уровню (видам) самооценки детей). При преобладающем количестве детей с завышенной самооценкой присутствует выраженное количество детей, имеющих заниженную самооценку, что является показателем неблагополучного развития данного компонента и негативного состояния факторов, влияющих на ее формирование. Также полученные сведения, содержащие данные о преобладающем у детей низком или среднем уровне развития эмпатии, среднем уровне развития самостоятельности, эпизодах в проявлениях инициативы и творчества, недостаточном уровне сформированности способности к целеполагающей деятельности [3; 4; 14–18].

Предтечи самосознания развиваются у детей в возрасте 3–4 лет вместе с их формирующейся способностью устанавливать идентичность посредством механизма идентификации. Ребенок 3–4 лет, начиная осознавать свое Я, выделяя себя по имени, полу и в физическом пространстве, предпринимает активные попытки освоить новое предметное, социальное пространство, интегрироваться в него. Таким образом, этот период возможно определить как период зарождения социального Я.

В среднем дошкольном возрасте в контексте задач, связанных с получением разностороннего опыта индивидуальной деятельности, желаниями адекватно взаимодействовать с окружающей действительностью, сочетая возможности выбора с потребностью всё попробовать самому, ребенок через психологический механизм «идентификация-обособление» имеет более осознанные представления о себе, своем внутреннем мире, способен к самооценке, дальнейшим пробам актуализации своих личностных ресурсов. Это период проявления и формирования индивидуального Я.

В старшем дошкольном возрасте для ребенка преимущественное значение имеют задачи имитации (копирования) поведения взрослого. Это происходит в условиях социального взаимодействия, что позволяет проявиться социально-значимым характеристикам самосознания ребенка, его социальной идентичности. Тем самым происходит становление социального Я ребенка [3; 4; 19–22].

В процессе исследования также получены научные результаты и в отношении действия механизмов развития самосознания детей [3; 4]. Линия развития компонентов самосознания разворачивается двусторонне, с выделением периодов и стадий преобладающего развития индивидуального Я ребенка, то есть становления индивидуально-значимых звеньев самосознания и периодов развития социального Я ребенка (социально-значимых звеньев самосознания)

Индивидуально-значимые структуры самосознания (индивидуальное Я) ребенка развиваются в образовательной среде под влиянием психологического механизма обособления в процессе реализации стратегий индивидуализации; социально-значимое звено самосознания (социальное Я ребенка) – под влиянием психологического механизма идентификации в процессе реализации стратегий социализации. Установлена гетерохронность воздействия механизмов «идентификация» и «обособление» в генезе самосознания ребенка дошкольного возраста.

**Идентификация:**

*зарождение социального*

*Я ребенка*

**Обособление:**

*индивидуальное Я ребенка*

При выраженном присутствии механизма идентификации, а в образовательной среде стратегий социализации развитие получают так называемые социально-опосредованные структуры самосознания, или социальное Я ребенка.

При выраженно сформированном психологическом механизме обособления и стратегий индивидуализации развитие получают индивидуально-значимые компоненты самосознания, или индивидуальное Я ребенка. То есть социальное взаимодействие и возможности проявления ребенком его инструментальных способностей являлись движущей силой индивидуального развития.

Развитие самосознания в процессе социализации и индивидуализации предполагает их параллельное взаимообусловленное присутствие, но при акцентировании периодов преимущественного воздействия механизмов идентификации-обособления (рис. 2.) [3; 4].

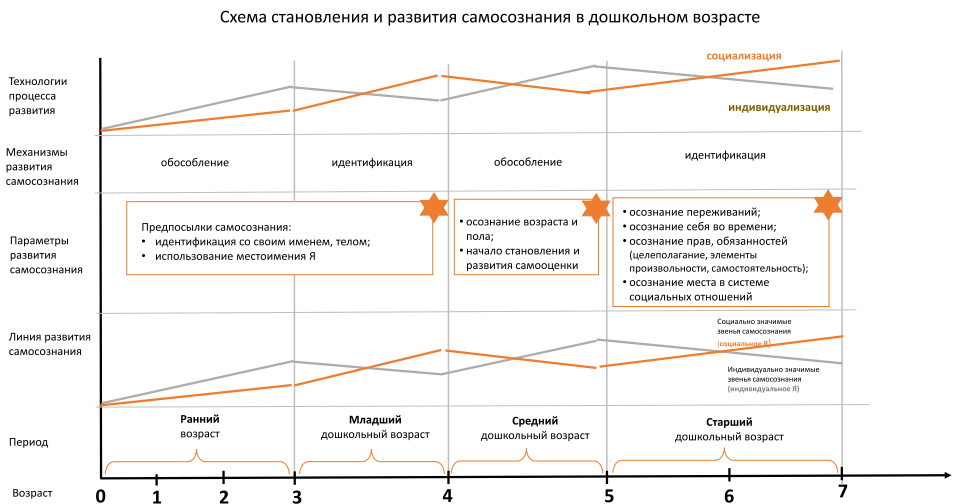


Рис. 2. Схема развития самосознания в дошкольном возрасте с учетом механизмов развития личности «идентификация» и «обособление» в процессе стратегий социализации и индивидуализации

В контексте исследования особенностей развития онтогенеза нами определено, что в младшем дошкольном возрасте под влиянием механизма идентификации

**Механизм**  
«идентификация-  
обособление» формирует  
структуры самосознания

в развитии самосознания преимущественно развиваются социально-значимые, опосредованные звенья и компоненты (социальное Я). В среднем дошкольном возрасте развитие самосознания детерминировано механизмом обособления, происходит становление и развитие индивидуально-значимых звеньев самосознания (индивидуальное Я). Становление самосознания де-

тей в старшем дошкольном возрасте происходит под активным влиянием механизма идентификации и характеризуется четким определением всех компонентов самосознания в его структуре, а также совершенствованием социально-значимых звеньев самосознания, социального Я ребенка [3; 4].

Далее, опираясь на анализ работ отечественных и зарубежных авторов [23–25], мы сформулировали характеристики образовательной среды (преимущественно в части организационно-технологического ее компонента), направленные на обеспечение развития самосознания детей. Были применены стратегии социализации и индивидуализации [3; 4; 23; 24].

Сущность стратегии индивидуализации сводилась:

- к созданию и реализации условий, позволяющих педагогическому коллективу дошкольной организации и родителям (законным представителям) ребенка осознанно принимать и выстраивать деятельность в русле личностно-ориентированного похода;
- к включению в обязательную педагогическую деятельность диагностики индивидуально-типологических особенностей детей;
- к организации непосредственной образовательной деятельности с обязательным включением в нее мотивационно-побудительного момента;
- к созданию возможности для проявления инициативы и самостоятельности детей.

*Особенности условий  
развития самосознания*

Использование в воспитательно-образовательном процессе стратегий социализации обеспечивало социальное развитие детей и присвоение ими разных социальных ролей. Индивидуально-значимые структуры самосознания (индивидуальное Я) ребенка развиваются в образовательной среде под влиянием механизма обособления в процессе реализации стратегий индивидуализации; социально-значимые звенья самосознания (социальное Я ребенка) – под влиянием механизма идентификации в процессе реализации стратегий социализации.

### Заключение

Результатом целесообразной психолого-педагогической деятельности, активизирующей действие психологических механизмов «идентификация-обособление» стало появление новых, возрастосообразных структур в структурных звеньях самосознания.

В группах младшего дошкольного возраста показатели развития структурных звеньев самосознания («осознание и обозначение своего имени», «осознание своего тела, выделение частей своего тела») у детей, участвовавших в формирующих мероприятиях с применением стратегий социализации, выше, чем у детей контрольной группы.

*Эффективность  
разработанной модели  
развития самосознания*

В группах детей среднего дошкольного возраста определены достоверные различия в развитии компонентов самосознания по показателю «осознание себя во времени», который является центральным при оценке динамических преобразований в развитии компонентов и звеньев самосознания в этом возрасте. Это доказывает эффективность применения стратегий индивидуализации в развитии индивидуального Я ребенка.

В экспериментальной группе у детей старшего дошкольного возраста после формирующих мероприятий и реализации стратегий социализации выявлены достоверные различия по показателям «самооценка», «коммуникативная включенность», «сложность Я-концепции» [3; 4].

Таким образом, предложенная модель организации процесса развития самосознания ребенка в образовательной среде дошкольной организации, основанная на использовании стратегий социализации-индивидуализации, доказывает свою эффективность и способствует становлению и развитию индивидуального и социального Я ребенка.

1. Лекторский В. А. Самосознание // Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал. URL: <https://bigenc.ru/c/samosoznanie-f36418/?v=7728788> (дата обращения: 20.03.2026).
2. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.
3. Груздева О. В. Становление и развитие самосознания ребенка как субъекта образовательной среды дошкольного учреждения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Кемерово, 2025.
4. Груздева О. В. Становление и развитие самосознания ребенка как субъекта образовательной среды дошкольного учреждения: дис. ... д-ра психол. наук. Кемерово, 2025.
5. Мухина В. С. Дошкольный возраст – развитие детской личности // Развитие личности. 2020. № 3. С. 8–40.
6. Басюк В. С. Психологическое сопровождение детей в условиях образовательного учреждения // Развитие личности. 2007. № 3. С. 67–93.
7. Басюк В. С. Посредническая функция педагога как основа субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе // Развитие личности. 2019. № 4. С. 67–93.
8. Басюк В. С., Журавлёва И. А. Научное становление феномена самоопределения в развитии личности: философско-психолого-педагогический анализ // Ценности и смыслы. 2024. № 4 (92). С. 42–67.
9. Басюк В. С., Журавлёва И. А., Савченко Е. Г. Особенности самосознания ребенка дошкольного возраста // Ценности и смыслы. 2024. № 5 (93). С. 6–29.
10. Андропова О. Е. Проблема компонентов, характеристик и основных типов самосознания в психологии // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 305. С. 149–152.
11. Белова И. М. Структурные и динамические характеристики компонентов самосознания: системный подход / И. М. Белова, Ю. А. Парфенов, Д. В. Сологуб, Э. А. Нехвядович // Фундаментальные исследования. 2014. № 3-3. С. 620–628.
12. Комлик Л. Ю., Фаустова И. В., Копылова Н. М. Особенности самосознания детей «поколения альфа» // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PSMN225.pdf> (дата обращения: 13.03.2026).
13. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). 7-е изд., испр. и доп. М., 2020.
14. Шелкунова Т. В. Особенности развития самосознания в старшем дошкольном возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 478–480.
15. Prensky M. Digital Native, Digital Immigrant // On the Horizon. 2001. № 9 (5). Pp. 1–6.
16. Montroy J. J., Bowles R. P., Skibbe L. E. et al. The Development of Self-Regulation Across Early Childhood // Developmental Psychology. 2016. No. 52 (11). Pp. 1744–1762. DOI: 10.1037/dev0000159.

17. Зайцева О. Ю. Условия развития образа я детей старшего дошкольного возраста // БГЖ. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 152–156.
18. Груздева О. В., Улыбина Е. В. Содержательные характеристики развития самосознания детей в раннем онтогенезе // СибСкрипт. 2024. Т. 26. № 2 (102). С. 235–242.
19. Груздева О. В. Развитие самосознания детей старшего дошкольного возраста / О. В. Груздева, О. М. Вербианова, Л. В. Арамачева, О. В. Леганькова // Вестник КГПУ имени В. П. Астафьева. 2020. № 4 (54). С. 99–107.
20. Биджиева З. М. Проблема развития самосознания старшего дошкольника // Синергия Наук. 2023. № 79. С. 193–198.
21. Кончаловская М. М. Особенности идентичности детей дошкольного возраста (сравнительный анализ данных, полученных в 2005 и 2014 гг.) // Мир психологии. 2015. № 1 (81). С. 77–85.
22. Кучерова Е. В. Проблема развития самосознания в дошкольном возрасте // Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста: сб. научных трудов. М., 1987. С. 112–117.
23. Груздева О. В., Морозова И. С. Характеристики образовательной среды, обеспечивающей развитие личности и субъектности ребенка дошкольного возраста // Мир психологии. 2025. № 3 (122). С. 124–134. DOI: 10.51944/20738528\_2025\_3\_124.
24. Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии: коллективная монография / под. ред. Т. Д. Марцинковской. М., 2010.
25. Чурекова Т. М., Пуранен В. Н. Обусловленность процесса социализации возрастными особенностями ребенка дошкольного возраста // Вестник ВЭГУ. 2018. № 1 (93). С. 125–132.

## References

1. Lektorsky V. A. Samosoznanie. *Bol'shaya rossiiskaya entsiklopediya: nauchno-obrazovatel'nyi portal*. Available at: <https://bigenc.ru/c/samosoznanie-f36418/?v=7728788> (accessed: 20.03.2026) (in Russian).
2. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moscow, 2001 (in Russian).
3. Gruzdeva O. V. *Stanovlenie i razvitie samosoznaniya rebenka kak subjekta obrazovatel'noi sredy doshkol'nogo uchrezhdeniya*: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. Kemerovo, 2025 (in Russian).
4. Gruzdeva O. V. *Stanovlenie i razvitie samosoznaniya rebenka kak subjekta obrazovatel'noi sredy doshkol'nogo uchrezhdeniya*: dis. ... d-ra psikhol. nauk. Kemerovo, 2025 (in Russian).
5. Mukhina V. S. Doshkol'nyi vozrast – razvitie detskoi lichnosti. *Razvitie lichnosti = Development of Personality*. 2020. No. 3. Pp. 8–40 (in Russian).
6. Basyuk V. S. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie detei v usloviyakh obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Razvitie lichnosti = Development of Personality*. 2007. No. 3. Pp. 67–93 (in Russian).
7. Basyuk V. S. Posrednicheskaya funktsiya pedagoga kak osnova sub»ekt-sub»ektnogo vzaimodeistviya v obrazovatel'nom protsesse. *Razvitie lichnosti = Development of Personality*. 2019. No. 4. Pp. 67–93 (in Russian).
8. Basyuk V. S., Zhuravleva I. A. Nauchnoe stanovlenie fenomena samoopredeleniya v razvitiі lichnosti: filosofsko-psikhologo-pedagogicheskii analiz. *Tsennosti i smysly*. 2024. No. 4 (92). Pp. 42–67 (in Russian).
9. Basyuk V. S., Zhuravleva I. A., Savchenko E. G. Osobennosti samosoznaniya rebenka doshkol'nogo vozrasta. *Tsennosti i smysly*. 2024. No. 5 (93). Pp. 6–29 (in Russian).

10. Andronova O. E. Problema komponentov, kharakteristik i osnovnykh tipov samosoznaniya v psikhologii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2007. No. 305. Pp. 149–152 (in Russian).
11. Belova I. M., Parfenov Yu. A., Sologub D. V., Nekhvyadovich E. A. Strukturnye i dinamicheskie kharakteristiki komponentov samosoznaniya: sistemnyi podkhod. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014. No. 3-3. Pp. 620–628 (in Russian).
12. Komlik L. Yu., Faustova I. V., Kopylova N. M. Osobennosti samosoznaniya detei "pokoleniya al'fa". *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2025. Vol. 13. No. 2. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/22PSMN225.pdf> (accessed: 13.03.2026) (in Russian).
13. Mukhina V. S. *Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyi vzglyad. Sistemnyi podkhod. Innovatsionnye aspekty)*. 7-e izd., ispr. i dop. Moscow, 2020 (in Russian).
14. Shelkunova T. V. Osobennosti razvitiya samosoznaniya v starshem doshkol'nom vozraste. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018. No. 60-2. Pp. 478–480 (in Russian).
15. Prensky M. Digital Native, Digital Immigrant. *On the Horizon*. 2001. No. 9 (5). Pp. 1–6.
16. Montroy J. J., Bowles R. P., Skibbe L. E. et al. The Development of Self-Regulation Across Early Childhood. *Developmental Psychology*. 2016. No. 52 (11). Pp. 1744–1762. DOI: 10.1037/dev0000159.
17. Zaitseva O. Yu. Usloviya razvitiya obraza ya detei starshego doshkol'nogo vozrasta. *BGZH = Baltic Humanitarian Journal*. 2017. Vol. 6. No. 3 (20). Pp. 152–156 (in Russian).
18. Gruzdeva O. V., Ulybina E. V. Soderzhatel'nye kharakteristiki razvitiya samosoznaniya detei v rannem ontogeneze. *SibSkript*. 2024. Vol. 26. No. 2 (102). Pp. 235–242 (in Russian).
19. Gruzdeva O. V., Verbianova O. M., Aramacheva L. V., Legankova O. V. Razvitie samosoznaniya detei starshego doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik KGPU imeni V. P. Astafyeva*. 2020. No. 4 (54). Pp. 99–107 (in Russian).
20. Bidzhieva Z. M. Problema razvitiya samosoznaniya starshego doshkol'nika. *Sinergiya Nauk*. 2023. No. 79. Pp. 193–198 (in Russian).
21. Konchalovskaya M. M. Osobennosti identichnosti detei doshkol'nogo vozrasta (sravnitel'nyi analiz dannykh, poluchennykh v 2005 i 2014 gg.). *Mir psikhologii*. 2015. No. 1 (81). Pp. 77–85 (in Russian).
22. Kucheroва E. V. Problema razvitiya samosoznaniya v doshkol'nom vozraste. *Osobennosti obucheniya i vospitaniya detei doshkol'nogo vozrasta: sb. nauchnykh trudov*. Moscow, 1987. Pp. 112–117 (in Russian).
23. Gruzdeva O. V., Morozova I. S. Kharakteristiki obrazovatel'noi sredy, obespechivayushchei razvitie lichnosti i subjektivnosti rebenka doshkol'nogo vozrasta. *Mir psikhologii*. 2025. No. 3 (122). Pp. 124–134 (in Russian). DOI: 10.51944/20738528\_2025\_3\_124.
24. *Kontseptsii sotsializatsii i individualizatsii v sovremennoi psikhologii: kollektivnaya monografiya*. Ed. by T. D. Martsinkovskaya. Moscow, 2010 (in Russian).
25. Churekova T. M., Puranen V. N. Obuslovlennost' protsessa sotsializatsii vozrastnymi osobennostyami rebenka doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik VEGU*. 2018. No. 1 (93). Pp. 125–132 (in Russian).



# Наши авторы

**БАСЮК**

**Виктор Стефанович**

Доктор психологических наук, академик РАО. Вице-президент Российской академии образования. Профессор, заведующий кафедрой психологии развития личности имени академика РАО В. С. Мухиной Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета. Работал директором учреждений интернатного типа (1992–2002). Руководил муниципальным органом управления образованием г. Иркутска (2002–2009). Министр образования Иркутской области (2009–2013). Являлся заместителем президента Российской академии образования (2014–2018). Заместитель Министра просвещения Российской Федерации (2019–2021). Декан факультета педагогического образования МГУ (2021–2023).

*Область научных интересов:* психология развития личности; формирование личностных результатов образования, типологии самосознания и поведения делинквентных подростков; проблемы психологического сопровождения детей, лишенных родительского попечительства; подготовка психолого-педагогических кадров.

Имеет более 140 публикаций в журналах, входящих в перечень ВАК, по проблемам психологии развития личности, организации психологического сопровождения в образовательном процессе, формированию личностных результатов образования, психологического сопровождения детей-сирот в контексте системы развития и воспитания личности.

*E-mail:* bvs050@rambler.ru

**Victor S. Basyuk**

Sc.D. (psychology), Academician of the Russian Academy of Education. Vice-President of the Russian Academy of Education. Professor, Head of Psychology of Personality Development chair named after Academician of the Russian Academy of Education V. S. Mukhina at the Institute of Pedagogy and Psychology of Moscow Pedagogical State University. He worked as director of boarding institutions (1992–2002); was the Head of the municipal education authority in Irkutsk (2002–2009); Minister of Education of the Irkutsk Region (2009–2013); Served as Deputy President of the Russian Academy of Education (2014–2018), Deputy Minister of Education of the Russian Federation (2019–2021), Dean of the Faculty of Teacher Education at Moscow State University (2021–2023).

*Research interests:* psychology of personality development; formation of personal educational results, typology of self-consciousness and behavior of delinquent adolescents; problems of psychological support of children deprived of parental care; training of psychological and pedagogical staff.

He has more than 140 publications in journals included in the VAK list on the problems of psychology of personality development, organization of psychological support in the educational process, formation of personal educational results, psychological support of orphans in the context of the system of development and education of personality.

**ГРУЗДЕВА**

**Ольга Васильевна**

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики детства Красноярского

## Наши авторы

**НИКОЛАЕВ**

**Александр Алексеевич**

Аспирант кафедры психологии развития личности имени академика РАО В. С. Мухиной Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, ведущий аналитик центра воспитания и развития личности Российской академии образования.

*Область научных интересов:* психология личности; общая психология; возрастная психология.

*E-mail:* aa\_nikolaev1@mpgu.org

**Aleksandr A. Nikolaev**

PhD Student at the V. S. Mukhin's Department of Developmental Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University; Lead Analyst at the Center for Upbringing and Personal Development, Russian Academy of Education (RAE).

*Research interests:* personality psychology; general psychology; developmental psychology.

**НУРМУХАМЕТОВ**

**Эрнест Альбертович**

Кандидат психологических наук Уфимского университета науки и технологий, психолог Координационного центра по вопросам формирования у молодежи активной гражданской позиции, предупреждения межнациональных и межконфессиональных конфликтов, противодействия идеологии терроризма и профилактики экстремизма. Специалист в области судебной психологии, психологии личности и психологии нормативности, судебный эксперт.

*Область научных интересов:* виктимология; личность в условиях правовой социализации; психология

государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.

*Область научных интересов:* ценностные ориентации, интересы и потребности современных детей; дифференциация и индивидуализация образовательного процесса; онтопсихология детского развития; психологически комфортная и развивающая среда образовательного учреждения.

*E-mail:* gruzdeva@kspu.ru

**Olga V. Gruzdeva**

Sc.D. (psychology), Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev.

*Research interests:* value orientations, interests and needs of modern children; differentiation and individualization of the educational process; ontopsychology of child development; psychologically comfortable and developing environment of an educational institution.

**КАРПЯК Анна Евгеньевна**

Педагог-психолог высшей квалификационной категории, МАОУ «Школа № 60», г. Ростов-на-Дону.

*Область научных интересов:* развитие самосознания и внутренней позиции обучающегося; влияние семьи на развитие личности ребенка; практико-ориентированные педагогические методы.

*E-mail:* karpyakanna60@mail.ru

**Anna E. Karpyak**

Teacher-psychologist of the highest qualification category, MAOU "School No. 60", Rostov-on-Don.

*Research interests:* development of self-awareness and inner position; influence of family on the development of the child's personality; practice-oriented pedagogical methods.

## Наши авторы

нормативности и девиации; нормативное поведение личности.

Автор более 30 публикаций, в том числе монографии «Нормативность личности». E-mail: isall@mail.ru

### **Ernest A. Nurmukhametov**

PhD (Psychology), Ufa University of Science and Technology. Psychologist at the Coordination Center for Developing Active Civic Position in Youth, Preventing Interethnic and Interfaith Conflicts, Countering Terrorist Ideology, and Preventing Extremism. Specialist in the fields of Forensic Psychology, Personality Psychology, and Normative Psychology; Forensic Expert.

*Research interests:* victimology, personality in the context of legal socialization, psychology of normativity and deviance, normative personality behavior.

He is the author of more than 30 publications, including the monograph "Personality Normativity".

### **НУРМУХАМЕТОВА**

#### **Ирина Фасхутовна**

Кандидат психологических наук Уфимского университета науки и технологий, доцент кафедры общей психологии высшей школы философии, психологии и социологии Института гуманитарных и социальных наук. Специалист в области судебной психологии, возрастной психологии и психологии развития, судебный эксперт.

*Область научных интересов:* психология эмпатии; детская агрессивность; проблема аффекта; нормативное и девиантное развитие личности; судебно-психологическая экспертиза в делах с участием детей и подростков.

Автор 60 публикаций, в том числе учебного пособия «Социально-психологические аспекты агрессивности учащихся».

E-mail: if44@bk.ru

### **Irina F. Nurmukhametova**

PhD (Psychology). Ufa University of Science and Technology. Associate Professor of the Department of General Psychology, Higher School of Philosophy, Psychology, and Sociology, Institute of Humanities and Social Sciences. Specialist in the fields of Forensic Psychology, Age Psychology, and Developmental Psychology; Forensic Expert.

*Research interests:* psychology of empathy; childhood aggression; the problem of affect; normative and deviant personality development; forensic psychological examination in cases involving children and adolescents.

She is the author of 60 publications, including the textbook "Socio-Psychological Aspects of Student Aggressiveness".

### **ПЕТРОВСКИЙ**

#### **Дмитрий Александрович**

Педагог-психолог первой квалификационной категории, MAOU «Школа № 60», г. Ростов-на-Дону.

*Область научных интересов:* практическая педагогическая психология; адаптация учащихся; психологическое сопровождение образовательного процесса.

E-mail: p3trovskij.d@yandex.ru

### **Dmitry A. Petrovsky**

Teacher-psychologist of the first qualification category, MAOU "School No. 60", Rostov-on-Don.

*Research interests:* practical pedagogical psychology; student adaptation; psychological support of the educational process.

### **САВЕНКОВ**

#### **Александр Ильич**

Доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор,

## Наши авторы

академик РАО, директор института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета г. Москвы, создатель научной школы «Психология одаренности и творчества». Специалист в области диагностики и развития детской одаренности, обучения одаренных детей, психологии исследовательского обучения.

*Область научных интересов:* психология развития; педагогическая психология; психология личности; дошкольное воспитание; исследовательская деятельность учащихся и др.

Автор более 150 научных работ по проблемам психологии одаренности, педагогики и педагогической технологии развития одаренности в образовательных средах, в том числе монографий и учебных пособий, среди которых: Одаренные дети в детском саду и школе. М., 2000; Одаренный ребенок в массовой школе. М., 2001; Диагностика и развитие детской одаренности. М., 2001; Путь к одаренности. Исследовательское поведение дошкольников. СПб., 2004; Содержание и организация исследовательского обучения школьников. М., 2004; Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М., 2006.

*E-mail:* asavenkov@mgpu.ru

### **Aleksandr I. Savenkov**

Sc.D. (psychology), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education at Moscow City Pedagogical University, Moscow, creator of the scientific school "Psychology of Giftedness and Creativity"; specialist in the field of diagnostics and development of children's giftedness, education of gifted children, psychology of research training.

*The sphere of scientific interests:* developmental psychology; pedagogical psychology; psychology of personality; preschool education; research activity of students; etc.

He is a specialist in the field of diagnostics and development of children's giftedness, education of gifted children and psychology of research learning.

Author of more than 150 scientific works on the problems of giftedness psychology, pedagogy and pedagogical technology of giftedness development in educational environments, including monographs and textbooks, among which: Gifted Children in Kindergarten and School. Moscow, 2000; Gifted Child in Mass School. Moscow, 2001; Diagnostics and development of children's giftedness. Moscow, 2001; The Path to Giftedness. Research behavior of preschool children. St. Petersburg, 2004; Content and organization of research training of schoolchildren. Moscow, 2004; Psychological bases of the research approach to teaching. Moscow, 2006.

### **ТАРАН**

#### **Алла Николаевна**

Кандидат исторических наук, доцент, учитель истории, истории и культуры Санкт-Петербурга, государственное бюджетное образовательное учреждение гимназия № 209 «Павловская гимназия». Специалист в области истории, педагогики, исторического краеведения. *Область научных интересов:* экономическая история Нового времени; история и культура Санкт-Петербурга; культурно-историческая психология.

Автор 30 научных и методических публикаций, среди которых Эволюция отношения общественности к частным банкам в России в первой половине XIX в. // Клио. 2006. № 3 (34). С. 133–143; Н. Х. Бунге о проблемах политической экономии в России // Человек в контексте своего времени: опыт

## Наши авторы

историко-психологического осмысления: Материалы XX Междунар. науч. конф., 18–19 декабря 2006. СПб., 2006. Т. 3. С. 156–162; Проекты учреждения акционерного коммерческого банка в России в период банковских реформ конца 50-х – начала 60-х гг. XIX в. // Отечественная история: Статьи и материалы. СПб., 2007. С. 19–40; Отечественная история. Учебно-методическое пособие. СПб., 2007; Организация учебного процесса по курсу «Экономическая история». Учебно-методическое пособие. СПб., 2007; Социально-психологическое восприятие современными подростками историко-культурного контекста школьной программы // Большой конференц-зал: дополнительное образование – векторы развития. 2024. № 2 (13). С. 56–64. И др.  
*E-mail:* allataran@mail.ru

### ***Alla N. Taran***

PhD (Historical Sciences). History and Saint Petersburg's history and culture teacher in Saint Petersburg State Budgetary Educational Institution Gymnazium № 209 "Pavlovskaya Gymnazium". An expert in the field of history, pedagogy, and local history.

*Sphere of scientific interests:* economic history of the era of Modern times; history and culture of Saint Petersburg; cultural and historical psychology.

An author of 30 scientific and methodological publications. The evolution of public attitude towards private banks in Russia in the first half of the XIX century // *Clio*. № 3 (34), Pp. 133–143; Bunge's opinion about political economy's problems in Russia // *A man in the context of his time: historical and psychological understanding experience: XX International scientific conference data, December 18–19, 2006. St. Petersburg, 2006. V. 3.* Pp. 156–162; The projects of establishing a joint-stock commercial bank in Russia during banking reforms in 1850s-1860s // *Russian history: Articles and materials. St. Petersburg, 2007.* Pp. 19–40; *Russian History. Teaching aid. St. Petersburg, 2007;* Organization of the educational process for the course "Economic history". Teaching aid. St. Petersburg, 2007; Socio-psychological perception of the historical and cultural context of the school program by modern teenagers // *Grand Conference Hall: extracurricular education – development vectors. 2024. № 2 (13).* Pp. 56–64, etc. are among them.

Журнал «Развитие личности» публикует оригинальные теоретические работы и исследования, практические разработки, архивные материалы и переводы по проблемам развития, воспитания и бытия личности в различных социальных, культурных и этнических условиях.

В редакцию принимаются материалы объемом для докторов и кандидатов наук до 1 п.л. и 0,5 п.л. для аспирантов, представленные по электронной почте [rl-online@mail.ru](mailto:rl-online@mail.ru). Автор статьи заявляет себя через имя и фамилию.

Библиографические ссылки при цитировании приводятся в конце статьи по порядку упоминания в тексте. Библиографические ссылки оформляются в едином формате, установленном системой Российского индекса научного цитирования. Указываются: автор, название, место и год издания, страницы. В тексте после цитаты указываются порядковый номер ссылки и страницы в квадратных скобках.

Упоминание персоналий обязательно с инициалами.

Текст сопровождается вынесенными на левые поля маргиналиями – основными идеями и тезаурусом, поясняющим по ходу содержание статьи. В рукописи маргиналии оформляются жирным шрифтом перед абзацем основного текста.

После заглавия статьи дается *краткая аннотация и перечень ключевых слов* статьи на русском и английском языках.

К статье должны прилагаться следующие сведения об авторе: ФИО (полностью); ученая степень и звание; место работы и специальность; специалистом в каких областях является; область научных интересов; автор скольких публикаций и по каким проблемам с указанием монографий (название, место и год издания); контактный телефон и адрес электронной почты. Сведения об авторе, а также название статьи дается на русском и английском языках.

Плата за публикацию и рецензирование рукописей не взимается. Рецензирование проходит в течение 1–3 месяцев. Решение о публикации принимается на основе результатов рецензирования редколлегией. В случае положительного решения публикация осуществляется в порядке очередности поступления материалов в редакцию.

Зарегистрирован Министерством РФ по делам печати,  
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.  
Свидетельство ПИ № ФС77-43467 от 30.12.2010.

---

**Редакция журнала «Развитие личности»**

127051, г. Москва, М. Сухаревский пер., д. 6  
Тел.: +7 (495) 608-59-74. E-mail: [rl-online@mail.ru](mailto:rl-online@mail.ru),  
[www.rl-online.ru](http://www.rl-online.ru)

---

Подписано в печать 30.06.2026.  
Формат 70x100/16. Тираж 1000 экз.