

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 2, 2022



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

Редакционная коллегия

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

Учредитель:

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Ганпанцурова О. Б., Моторина С. С., Тихонова Е. А., Петров Р. П., Ревякина В. И.
Этические принципы и регуляторы профессиональной деятельности психолога-консультанта5

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Андронникова О. О., Турова Н. В. Взаимосвязь акцентуаций характера и эмоциональных расстройств в условиях пандемии COVID-19.....28

Ветерок Е. В. Взаимосвязь личностных особенностей и мотивации достижения у студентов-дефектологов42

Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Взаимосвязь акцентуаций характера и профессионального самоопределения подростков.....50

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Мохонько Д. А. Адаптация учебных материалов и заданий для детей с расстройством аутистического спектра в условиях ресурсного класса.....67

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

Веселкина Н. Е. Исследование феномена социальной апатии и его проявления в обществе77

Кириллина А. Е., Новолодская Г. В., Смышляева Е. О. Фобии, страхи и тревожность у подростков с расстройством аутистического спектра90

Журнал основан в 2014 г. Выходит 4 раза в год Электронная верстка И. Т. Ильюк Редактор М. В. Праско Адрес редакции, издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28, т. 8 (383) 244-18-93	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 11,0 . Уч.-изд. л. 9,0. Тираж 500 экз. Заказ № 76. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 11.07.2022 Отпечатано в Издательстве НГПУ
---	---

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 2, 2022



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

Editorial board

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

The founders of the journal:

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

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

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2022
All rights reserved

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

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY AND OTHER HUMAN SCIENCES

Ganpancurova O. B., Motorina S. S., Tikhonova E. A., Petrov R. P., Revyakina V. I.
Ethical Principles and Regulators of the Professional Activity of a Counseling Psychologist5

CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Andronnikova O. O., Turova N. V. The Relationship of Character Accentuations and Emotional Disorders in the Context of the COVID-19 Pandemic28

Veterok E. V. The Relationship of Personal Characteristics and Motivation of Achievement among Students of Defectology.....42

Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M. The Relationship of Character Accentuations and Professional Self-Determination of Adolescents50

PRACTICAL DEVELOPMENTS IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Mokhonko D. A. Adaptation of Teaching Materials and Tasks for Children with Autistic Spectrum Disorder in the Conditions of the Resource Class67

SCIENTIFIC DEBUT

Veselkina N. E. The Study of the Phenomenon of Social Apathy and its Manifestation in Society.....77

Kirillina A. E., Novolodskaya G. V., Smyshlyeva E. O. Phobias, Fears and Anxiety in Adolescents with Autism Spectrum Disorder90

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. V. Prasko Editors address, publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-18-93	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 11,0. Publisher's sheets: 9.0. Circulation 500 issues Order № 76. Format 70×108/16 Release date 11.07.2022
--	--

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Смальта 2022, № 2

Smalta 2022, no. 2

Обзорная статья

УДК 159.9+17

DOI: 10.15293/2312-1580.2202.01

Этические принципы и регуляторы профессиональной деятельности психолога-консультанта

Ганпанцурова Ольга Борисовна¹, Моторина София Сергеевна²,
Тихонова Евгения Александровна³, Петров Роман Павлович⁴,
Ревакина Валерия Игоревна⁵

^{1,2,3,4,5}Новосибирский государственный педагогический университет

¹Новосибирск, Россия, olgana74@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8884-4851>

²Новосибирск, Россия, sofavasilenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8727-6963>

³Новосибирск, Россия, jenny-erm@mail.ru

⁴Новосибирск, Россия, Roman.22.04@yandex.ru

⁵Новосибирск, Россия, lera.angarsk@mail.ru

Аннотация. В статье представлен краткий обзор историко-философских подходов к пониманию этики, описываются правовые основания деятельности психолога-консультанта. Актуальность исследования обусловлена тем, что в нем раскрываются аспекты профессиональной самоидентификации психолога-консультанта и отмечается важность соблюдения этических норм профессионального сообщества, социальных этических норм, а также важность личностной этической позиции, что необходимо для формирования профессиональной позиции будущих психологов-консультантов. Этическая основа деятельности психолога-консультанта рассматривается с позиции кантианского подхода, в частности с позиции соотношения этики и деонтологии. Отмечается важность установления взаимодействия с представителями других помогающих профессий (медиков, социальных работников и др.), а также раскрываются этические аспекты интеграции психотерапевтических воздействий в процесс медицинского воздействия на пациентов. Подчеркивается важность роли этической составляющей при продвижении психологов-консультантов в интернете и СМИ. Особое внимание уделено личностным характеристикам психолога-консультанта и их влиянию на принятие решений, а также значимости классического образования, соответствующего всем требованиям стандарта профессии.

Ключевые слова: этика, деонтология, профессиональная этика, этический кодекс, психологическое консультирование, психолог-консультант, брендинг.

Для цитирования: Ганпанцурова О. Б., Моторина С. С., Тихонова Е. А., Петров Р. П., Ревакина В. И. Этические принципы и регуляторы профессиональной деятельности психолога-консультанта // СМАЛЬТА. 2022. № 2. С. 5–27. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2202.01>

© Ганпанцурова О. Б., Моторина С. С., Тихонова Е. А., Петров Р. П., Ревакина В. И., 2022



Ethical Principles and Regulators of the Professional Activity of a Counseling Psychologist

Olga B. Ganpancurova¹, Sofia S. Motorina², Eugeniya A. Tikhonova³, Roman P. Petrov⁴, Valerya I. Revyakina⁵

^{1,2,3,4,5}*Novosibirsk State Pedagogical University*

¹*Novosibirsk, Russia, olgana74@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8884-4851>*

²*Novosibirsk, Russia, sofovasilenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8727-6963>*

³*Novosibirsk, Russia, jenny-erm@mail.ru*

⁴*Novosibirsk, Russia, Roman.22.04@yandex.ru*

⁵*Novosibirsk, Russia, lera.angarsk@mail.ru*

Abstract. The article presents a brief overview of historical and philosophical approaches to understanding ethics, describes the legal basis for the activities of a psychologist-consultant. The relevance of the study is due to the fact that it reveals aspects of the professional self-identification of a psychologist-consultant and notes the importance of observing the ethical standards of the professional community, social ethical standards, as well as the importance of a personal ethical position, which is necessary for the formation of the professional position of future psychologists-consultants. The ethical basis of the activity of a psychologist-consultant is considered from the standpoint of the Kantian approach, in particular from the standpoint of the relationship between ethics and deontology. The importance of establishing interaction with representatives of other helping professions (physicians, social workers, etc.) is noted, as well as the ethical aspects of integrating psychotherapeutic influences into the process of medical influence on patients are revealed. The importance of the role of the ethical component in the promotion of psychologists-consultants on the Internet and the media is emphasized. Particular attention is paid to the personal characteristics of a counseling psychologist and their influence on decision-making, as well as the importance of a classical education that meets all the requirements of the profession standard.

Keywords: ethics, deontology, professional ethics, code of ethics, psychological counseling, counseling psychologist, branding.

For Citation: Ganpancurova O. B., Motorina S. S., Tikhonova E. A., Petrov R. P., Revyakina V. I. Ethical Principles and Regulators of the Professional Activity of a Counseling Psychologist. *SMALTA*, 2022, no. 2, pp. 5–27. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2202.01>

Для обозначения границ этических принципов и регуляторов деятельности психолога-консультанта необходимо обратиться к вопросам философии морали, а также провести исторический экскурс понимания этики как основного базиса для ценностно-смыслового измерения в профессиональном самоопределении и мотивации к профессиональной идентичности.

На протяжении всей истории человечества общество выдвигало различные этические концепции. Этика является одной из древнейших областей знания, объектом которой выступают моральные нормы социальной практики, а само появление и становление этики может свидетельствовать о потребности общества осмыслить и осознать свои жизненные ценности. Первые этические воззрения появились



в восточной духовной культуре как попытка осмысления идеалов общественного поведения.

Конфуцианство как одно из философских учений и этическая система представляет собой наиболее разработанный комплексный аппарат познания мира [13]. Именно в этой древнекитайской философии уделяется исключительное внимание проблеме ценностей общества и значимости человека как личности. Во времена эпохи династии Хань сформировались классические умозаключения об этических идеях, морали и ценностях, которые были отражены в конфуцианской философии как общечеловеческие и стали общепризнанными [13].

Представляя исторический экскурс зарождения и становления этики, нельзя не упомянуть античные времена. Античная этика имела светский характер, ее основой стали идеалы естествознания и рациональность вместо религиозных мировоззрений, она выступает как некая реакция общества на осознание и понимание собственной ответственности за все действия и все происходящее в мире. Данные воззрения ознаменовали качественно новый этап развития этики. В Древней Греции основными категориями для этических размышлений стали понятия долга, совести, чести, морали и смысла жизни. Очень «очерченным» становится понятие индивидуальности и личности, а основной задачей для обывателя считалось максимальное раскрытие своих возможностей.

Аристотель – первый мыслитель, создавший всестороннюю систему философии, охватившую все сферы человеческого бытия, – представляет своего рода моральную антропологию, т. е. исследует то, что делает каждого из нас «человечным». По мнению мыслителя, любая этическая теория как система должна основываться на понимании психологии человеческой природы в повседневной жизни. Но вместе с тем Аристотель рассматривал индивида в разных социальных ситуациях, а также раскрывал этические принципы в масштабах общества в целом. Согласно его идеологии человек может стать счастливым при условии общественного благополучия в государстве, где совпадают политические и общечеловеческие ценности. Этика Аристотеля с выделенными им десятью этическими принципами: щедрость, мужество, благоразумие, великолепие, правдивость, величавость, честолюбие, ровность, дружелюбие, любезность – пик развития античной этики [10].

Средневековье – это время христианской этики, когда само по себе этическое учение невозможно как таковое. Оно не содержит основания в себе, а только во взаимосвязи с теологией. Этическое учение может очерчивать границы между добротелью и пороком. И именно в этике Средневековья появляется понятие совести как внутреннего голоса свободного духа, воспитывающего человека как независимого от природы и общества и подчиняющегося только собственной, внутренней высшей правде.

Культура и этика эпохи Возрождения и Ренессанса пронизана принципами гуманизма, где во главу всего поставлен разум как бесценный дар человеку, отличающий его величием и достоинством от всего сущего, дающий право на разумную и творческую деятельность, на радость и благоденствие в жизни. В философских идеях Возрождения были представлены этические идеалы, в которых милосердие, гармония, духовность и человечность выступали как основополагающие качества для формирования личности [10; 28; 30].

Следующим этапом развития этики стала эпоха Нового времени, которая ознаменована значительными переменами в жизни общества, где наиболее популярны-



ми добродетелями становятся рациональность и разумность. За все, что происходит в жизни индивида, а также за последствия человеческой жизнедеятельности отвечает разум. Так, этика Нового времени становится натуралистической, продолжает развивать нравственность человека, которая скрыта в самой природе личности, в его желаниях, потребностях и интересах [5].

Этика Нового времени критически относится к действительности и стремится познать сущность моральных явлений и принципов. Она рассматривает независимость личности как главную добродетель, а самого человека как морально-нравственного субъекта и соглашается с его правом на реализацию и удовлетворение потребностей. Специфичность этой эпохи не только в том, что она воссоздает забытые античные идеалы, но и в том, что, по мнению А. Гусейнова и Г. Иррлитца [5], этика Нового времени стремится дать качественно новое решение проблем, где будут отражены идеалы нравственности, объективности, всеобщности. Особенность новой этики состоит в том, что она фиксирует индивидуальную направленность общественных ценностей. В классической мысли Нового времени исследуется теоретическая модель этики, которая может создать новый этап в социальном сотрудничестве и духовном благополучии среди различных слоев населения.

В XX в. этическая мысль развивалась под определяющим воздействием авторитета научной реальности, что не помешало ей приобрести новые грани и даже противостоять тоталитарному духу этого периода [30].

Прикладная этика сегодня существует как совокупность прикладных дисциплин: этика науки, этика бизнеса, биоэтика, политическая этика, которые стали составными элементами самих этих практик. Можно утверждать, что прикладная этика занимается моральными дилеммами и коллизиями в конкретных сферах общественной практики, а вопрос о статусе прикладных этик остается дискуссионным.

Прикладная этика – это некая система, которой руководствуется личность. Говоря о профессиональной деятельности, необходимо понимать, что на человека одновременно влияют несколько этических систем, тем самым «выстраивая» профессионально-личностную этическую модель специалиста. Это этические системы разного уровня, с определенной концепцией обоснования этических принципов, которые формулируются независимо от каждой конкретной системы и являются самоочевидными. Каждая конкретная этическая система – это комплекс ориентиров, посредством которых индивид распознает ситуации морального выбора, принимает решение с готовностью нести ответственность за последствия своего выбора. Так, например в «помогающих» видах деятельности, к которым относится и деятельность психолога-консультанта, одновременно влияет многоуровневая системная этическая модель: современные этические идеалы общества, профессиональный этический кодекс, общечеловеческие нравственные ценности.

В каждом конкретном профессиональном случае психолог-консультант оказывается в ситуации столкновения этических принципов различных систем, и профессионалу требуется принять единственное и правильное, морально оправданное решение. Для этого необходимо обращение к этической рефлексии – этическому осознанию личностью этического действия, решения, выбора, поступка.

Этика – это часть философии, ориентированная на то, что в основе своей справедливо. Этическая рефлексия – это еще состояние и процесс размышления о принятии справедливого решения, согласующегося с ценностями различных, многогранных, многоаспектных этических систем.



Многие мыслители, исследовавшие такую сложную философскую категорию, как этика, считают, что этическое поведение не может быть сведено к массе запретов [20]. Это нечто большее. Этика – это больше, чем просто не делать того, что запрещено.

Стоит обратить внимание на тонкие грани различий между этикой и моралью. Этика касается того, что и как правильно делать в определенных обстоятельствах. Мораль – это личная линия, которую проводит человек между добром и злом, плохим и хорошим. Этика основана на общественных ценностях, тогда как мораль может быть больше вопросом раскрытой истины, наследия, выбора и личных ценностей. Этика должна основываться на четких, осуществимых и разделяемых в обществе и референтной группе каждого отдельного индивида ценностях.

В философии морали деонтологическая этика, или деонтология (от греческого δέον – обязательство, долг + λόγος – изучение), – это нормативная этическая теория, согласно которой моральность действия должна основываться на том, является ли само это действие правильным или неправильным с точки зрения ряда правил, а не на основе последствий самого действия [23].

Деонтология, основанная на интуиции, является концепцией светской этики. Классическим образцом литературы светской этики является куралский текст, написанный индийским философом Валлюваром. Можно утверждать, что некоторые концепции деонтологической этики восходят к этому тексту [20]. В основе этического интуитивизма лежит представление о существовании нескольких первичных принципов морали и об отсутствии правил для определения приоритетного принципа.

В пространстве деятельности «помогающих» профессий профессиональную этику формулируют как профессиональную деонтологию или учение о долге. Ранее использование термина «деонтология» принадлежит Джереми Бентаму, который употреблял его как синоним дикастической, или цензурной, этики, т. е. этики, основанной на суждениях [20]. Данный термин К. Д. Бродом использовался для описания современного специализированного пространства этики, что отражено в книге «Пять типов этической теории» [21].

Деонтологическая этика – теория этической философии, делающая особый акцент на соотношении долга и нравственности человеческих поступков. В деонтологической этике действие рассматривается как моральное в связи с некой характеристикой самого действия, а не потому, что результат действия хорош и неоспорим. Деонтологическая этика считает, что, по крайней мере, некоторые действия являются морально обязательными, независимо от их последствий для благосостояния людей.

Первым философом, сформулировавшим деонтологические принципы, был И. Кант – немецкий основатель критической философии XVIII в. Он считал, что в мире нет ничего безоговорочно совершенного, кроме доброй воли, а добрая воля – это та, которая желает действовать в соответствии с моральным законом и из уважения к этому закону, а не из естественных склонностей [29]. Он рассматривал нравственный закон как категорический императив, т. е. безусловный приказ, и считал, что его содержание может быть установлено человеческим разумом самостоятельно. Этика И. Канта не единственный пример деонтологии. Любая система, включающая четкий набор правил, является формой деонтологии, поэтому некоторые люди называют ее «этикой, основанной на правилах». Поэтому общеизвестным примером могут служить библейские Десять заповедей или, например, Всеобщая декларация прав человека.



Деонтологи требуют следовать универсальным правилам, которые сформулированы человеческим обществом за весь период своего существования. Эти правила должны соответствовать критерию разумности, в частности они должны быть логически непротиворечивыми и не порождать противоречий. С точки зрения деонтологической этики соблюдение правил должно существовать на уровне личной заинтересованности, потому что это приводит к лучшим результатам. Личность в любой своей ипостаси, включая профессиональную область, обязана руководствоваться уважением к нравственному закону [21; 22; 23].

Научная и социальная привлекательность деонтологии заключается в ее последовательности. Применяя требование этической обязанности ко всем людям в различных ситуациях, деонтологическую теорию легко применить к большинству практических ситуаций. Сосредоточив внимание на намерениях человека, деонтология пытается полностью контролировать профессиональную этику – личность как профессионал не всегда может контролировать или предсказывать результаты действий, но она полностью контролирует свои намерения.

Интерес к профессиональной этике представителей «помогающих» профессий медленно возрастал с середины XX в. по мере того, как социально-психологическая работа расширялась и становилась востребованной и общественно-значимой. Традиционная модель профессиональной этики специалиста социальной сферы исходила из того, что профессионалы имеют возможность манипулировать психикой пользователей услуг, эксплуатировать их благодаря своему опыту и статусу, причинять им вред или оказывать на них неправомерное суггестивное влияние. Как ответ, был сформулирован и продвигался общий набор ценностей социальной работы, постулирующий не нанесение вреда, основанный на уважении достоинства пользователей услуг и их права делать свой собственный выбор, насколько это возможно, наряду с обязательством профессионалов быть заслуживающими доверия и надежными в бескорыстном служении.

Диапазон и сложность предмета профессиональной этики развивались с течением времени. В таблице представлены ключевые этапы развития профессиональной этики и упрощенная интерпретация этических вопросов социальной работы.

Таблица

Проблемы этики социальной работы

Тематическая область	Традиционный фокус (1960–1980-е гг.)	Современный фокус (1990–2010-е гг.)
1	2	3
Основные ценности – формулировка, анализ и интерпретация основных ценностей профессии	Содействие самоопределению и благосостоянию пользователей услуг	Содействие расширению прав и возможностей пользователей услуг и социальной справедливости в обществе
Кодексы этики – разработка, анализ и применение систематизированных заявлений о принципах и стандартах поведения в отношении пользователей услуг, работодателей и общества, обычно включающих или основанных на основных ценностях	Краткие присяги, основанные на обязательствах и характере социальных работников	Более объемные документы, охватывающие ценности, принципы и стандарты социальной работы



1	2	3
Этические теории – представление этических теорий, основанных на литературе по философии морали, и их использование для формулирования, объяснения, изучения или критики природы этики в социальной работе	Деонтология (сосредоточение на обязанностях и природе правильного действия)	Утилитаризм (акцент на последствиях действий), этика добродетели, этика заботы
Этические проблемы – выявление и обсуждение общих этических трудностей, с которыми сталкиваются социальные работники, часто формулируемых как дилеммы и иллюстрируемых с помощью примеров из практики	Признание и соблюдение прав пользователей услуг; патернализм социальных работников против автономии пользователей услуг	Обеспечение справедливого распределения ресурсов; регулирование работодателем против профессиональной автономии
Этическое принятие решений – обсуждение того, как принимать решения в сложных с этической точки зрения ситуациях, опираясь на этические теории и этические кодексы, включая представление и применение моделей или рамок принятия решений, часто применяемых к конкретным случаям	Профессиональные сфокусированные, ступенчатые, линейные модели	Диалогические, круговые, итеративные модели
Регулирование поведения – обеспечение того, чтобы социальные работники вели себя в соответствии с общепринятыми ценностями и стандартами профессии	Саморегуляция в соответствии с общим видением хорошей социальной работы	Разработка внешних стандартов, правил и систем профессионального лицензирования, регистрации и слушаний о неправомерных действиях

Таким образом, на современном этапе в профессиональной сфере специалистов социального профиля (или «помогающих» профессий), в том числе консультирующих психологов, действуют своего рода этические императивы, к которым можно отнести совесть, профессиональную ответственность, профессиональный долг, профессиональную честь, которые в совокупности описывают область профессиональной этики.

Профессиональная ответственность психолога-консультанта – это область деятельности практикующего психолога-консультанта, которая охватывает обязанность действовать профессионально, соблюдать закон, избегать конфликта интересов и ставить интересы клиентов выше собственных. Профессиональная ответственность психолога-консультанта определяет осознанное отношение специалиста к последствиям своего профессионального поведения.

Профессиональный долг психолога-консультанта выступает в виде определения профессиональной ответственности специалиста, которая отражает особый социальный, моральный и этический аспект его отношения к другим людям, к обществу. С этической точки зрения его можно выразить в категориях выполнения нравственного долга, с прикладной – в терминах отношения специалиста к труду. Профессиональный долг является ключевым понятием профессиональной этики и подразумевает преобладание общественных, гражданских интересов над личными потребностями.



Профессиональная честь психолога-консультанта отражает признание обществом и осознание самим специалистом своей деятельности как социально значимой. В трудных неоднозначных ситуациях именно профессиональная честь предписывает ориентацию на определенные этические нормы и ценности, профессиональную совесть и профессиональное достоинство.

Этический кодекс психолога-консультанта – это документ, описывающий моральные нормы, которыми психологи-консультанты руководствуются в своем профессиональном поведении. Традиционно профессиональные этические кодексы включают три различных вида директив: идеалы, принципы и требования.

Идеалы – это профессиональные устремления, которых практически невозможно достичь, например идеалы, связанные с сохранением незапятнанной репутации, проявлением уважения, сохранением достоинства или стремлением к справедливости. Принципы – это определенные ценности или обязательства, такие как приверженность организации, где профессионально реализовывается специалист, конкретной цели или определенному направлению профессиональной мысли, а также беспристрастность и добросовестность в любой профессиональной ситуации. Требования – это обязательные правила и обязательства, которые необходимо соблюдать буквально, так как они выступают гарантией его профессионального поведения при любых сложных обстоятельствах, а также непредвиденных и критических ситуациях [22; 31].

Профессиональная этика делает нормативный акцент на том, каким поведенческим принципам должны следовать психологи-консультанты, она выполняет важную функцию, которая обеспечивает безопасность клиентов от неправомерных действий специалиста, соблюдение конфиденциальности и суверенности в консультативном пространстве.

Профессиональная этика связана с такими понятиями, как «достойная задача», «благородный вклад», «фундаментальная наука в профессии» и т. д. Однако нередко приходится видеть, как такие здравые и в целом трансцендентные понятия кажутся «пустышкой» в сравнении с реальностью. Так происходит и в случае с профессиональной этикой в психологии: прекрасные намерения сопровождаются скудной активностью, соответствующей этим достойным намерениям. На практике деонтология в профессии психолога, в частности в консультативной практике, еще не занимает того места, которого она заслуживает, как на уровне учебных программ для студентов-психологов, так и на уровне профессионального (компетентностного) развития специалистов.

Некоторые исследователи отмечают, что в сфере психологической практики специалисты не в полной мере осознают потребность в наборе механизмов, гарантирующих постоянное обновление деонтологических аспектов, обеспечивающих профессиональное развитие [16; 22; 24; 31]. Это связано с тем, что этика и деонтология гораздо шире должны быть представлены в психологическом знании, чем это имеет место быть сейчас, в эпоху перманентной социальной турбулентности. Этот вывод подкрепляется явным консенсусом в отношении желательности и востребованности такой практики. Дефицит подготовки специалистов высокого профессионального уровня в области консультативной психологии наносит ущерб имиджу всей профессиональной «плоскости» и провоцирует недоверие социума к данным специалистам [16; 22; 24; 31].

Таким образом, индивидуальное поведение людей и то, что считается нравственно правильным, а также наука, изучающая соответствующее поведение лю-



дей, классифицируются в рамках сложнейшего понятия этики. То, как человек ведет себя в различных ситуациях, в которые он погружен в своем профессиональном развитии, может как положительно, так и отрицательно повлиять на образ, репутацию и представление о профессии, которое может сложиться как у обывателя, так и у клиентов [22; 24; 31]. Следовательно, прикладная этика непосредственно влияет на то, как представители той или иной профессии представляют себя обществу.

Деонтологическое мышление и способность к этической рефлексии является показателем профессиональной пригодности психолога-консультанта к практической работе, а способы понимания этической проблематики служат предпосылкой и основой личностного самоопределения консультанта в сложных ситуациях. Необходимо понимать, что уверенность в своей работе для каждого здравомыслящего человека побуждает к поиску мировоззренческих и смысловых основ самой деятельности. Рефлексивное отношение к пониманию человеком своего стиля деятельности, выход за пределы привычного видения, взгляд с разных сторон, в разных контекстах – все это дает возможность нового понимания и осмысления профессиональных действий, а также возможность выходить из ситуаций сомнения. Сомнение, профессиональные дилеммы и коллапсы – это спутники рефлексивной позиции консультанта. Для психолога-консультанта принятие какого-либо рода решения происходит через призму этического кодекса, когда расширение, углубление, изменение или переосмысление контекста конкретной ситуации дает шанс получить видение и понимание, сформулировать ответы. При этом этические кодексы сами по себе не отвечают на многие этические вопросы, с которыми сталкиваются практикующие специалисты «помогающих» профессий. Иногда обсуждения в профессиональных сообществах, научные труды ученых-психологов помогают изменить или переосмыслить контекст конкретной ситуации и надлежащим образом среагировать в сложных, запутанных лабиринтах консультативного пространства. В нашем исследовании обсуждаются некоторые модели принятия решений в этически-сложных и неопределенных ситуациях в профессиональном пространстве психологического консультирования.

В приказе МВД РФ «Об утверждении Кодекса профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел РФ» определения этической неопределенности и этического конфликта трактуются следующим образом: «Этическая неопределенность возникает в том случае, когда сотрудник не может определить степень соответствия своего поведения принципам и нормам профессиональной этики. Этический конфликт – представляет собой ситуацию, при которой возникает противоречие между нормами профессиональной этики и обстоятельствами, сложившимися в процессе служебной деятельности...» [12]. Данные термины являются описательными для ситуаций, в которые психолог-консультант нередко попадает в связи со спецификой сферы деятельности «помогающих» специалистов, где принятие решений основаны на этических стандартах честности, порядочности и личной ответственности. Психологическая сфера профессиональной деятельности в России не систематизирована законами, которые могли бы выступить регуляторами деятельности в сложных этических дилеммах и коллапсах и были бы всегда объективными. Но существование общесоциальных правовых норм и общественной этики, которые неотделимы от ценностных критериев каждого конкретного специалиста, помогает профессионально «выжить» в ситуации отсутствия законодательного свода для «помогающих» специальностей. Закон и законодательные своды однозначны, а эти-



ческий кодекс является слишком обобщенным и не регулирует конкретные профессиональные дилеммы, это и делает деятельность психолога-консультанта сложной, многогранной. Поэтому каждый консультант должен систематически погружаться в этическую рефлексию своих собственных ценностных ориентиров, в то же время четко представлять свою юридическую и этическую ответственность, чтобы не навредить себе и своим клиентам [32].

Случай сознательного нарушения этического кодекса – это факт личностного неприятия психологом базовых нравственных принципов как ценностей. Когда же мы говорим о нравственных дилеммах, то сами они являются олицетворением ценностных конфликтов (ценности психолога могут конфликтовать с ценностями клиента, ценностями государства и т. д.). В. А. Климчук [7] определяет личностные ценности как регуляторы профессиональных отношений, которые, в свою очередь, можно разделить на 2 группы: всеобщие (действующие во всех сферах) и локальные (действующие в отдельных узких направлениях деятельности). При этом существуют также разные группы носителей этих ценностей – законы, традиции, кодексы и т. д. Этический кодекс психологов является интегратором локальных базовых ценностей (ценностей науки, профессионального объединения и самого психолога-консультанта) [7].

В. А. Климчук [7] убежден, что трактование и использование такого определения этического кодекса открывает ряд новых возможностей в области решения этических дилемм (как на базе понятия о ценностных конфликтах, так и их источников), дальнейшей разработки и усовершенствования этических кодексов (на основе расширения круга базовых ценностей), формирования у практических психологов ценностного отношения к этическим принципам.

В работе С. Т. Глэддинга [3] описывается пятиступенчатая модель развития внутренней аргументации консультанта при решении этически неоднозначных вопросов. Первая стадия представляет собой знания о наказании в случае нарушения социальных норм клиентов или консультантов. Данная стадия так и называется – ориентация на наказание. На следующей ступени – институциональной ориентации – консультант соблюдает правила учреждений, где реализует практические умения и навыки, – внутриорганизационные этические правила. Суть третьей стадии заключается в приоритете общественных потребностей, что означает, что на первом месте для консультанта стоят общественные потребности, а потом личные – социальная ориентация. Четвертая ступень – индивидуальная ориентация – зная о требованиях закона и сознавая общественные потребности, консультант ставит во внимание то, что выгоднее и приоритетнее для клиента. Последняя ступень – принципиальная ориентация (сознательная) – приоритет отдается принципам клиента, здесь интериоризированные профессионалом в области психологического консультирования этические стандарты – основа этических решений. Данную модель считают концептуальной для объяснения рассуждений, а также принятых гипотез и решений при этически сложных ситуациях и дилеммах [3]. Данная модель полностью основана на этических правилах Ассоциации специалистов по групповой работе (Association for Specialist in Group Work – ASGW) [18]. Ассоциация специалистов по групповой работе осмысливает практику этической и эффективной групповой работы через публикацию базовых, руководящих деятельностью психолога принципов: планирования, выполнения и проведения, а также обработки результатов групповой работы. Участники группы во главе с психологом используют соответствующую модель



принятия этических решений при реагировании на этические вызовы и проблемы, а также при определении направлений действий и поведения для каждого члена группы. Кроме того, участники группы психологического опыта применяют стандарты, утвержденные АСА (Американская Ассоциация Консультантов), ASGW или другими соответствующими профессиональными организациями [18].

При изучении этического кодекса Российского психологического общества (РПО) [15] имеет смысл сосредоточиться над одним из этических принципов психолога – принципом ответственности, который включает в себя пункт «решение этических дилемм». Первое, о чем говорится в этом разделе: «Психолог должен осознавать возможность возникновения этических дилемм и нести свою персональную ответственность за их решение. Психологи консультируются по этим вопросам со своими коллегами и другими значимыми лицами, а также информируют их о принципах, отраженных в Этическом кодексе» [15]. Следующее положение данного раздела сформулировано так: «В случае, если у психолога в связи с его работой возникли вопросы этического характера, он должен обратиться в Этический комитет Российского психологического общества за консультацией» [15].

При изучении этического кодекса Канадской психологической ассоциации (Canadian Psychological Association – CPA) [25; 26] можно констатировать, что данный этический кодекс более подробный и сформулирован логичнее, чем кодекс РПО [26]. Кодекс CPA содержит пошаговое описание процесса принятия этических решений, которые могут возникнуть в разных аспектах работы именно психолога-консультанта [19]. У канадских психологов также есть документ-компаньон – Руководство по канадскому Кодексу этики для психологов [19], который, в свою очередь, может служить руководством в конкретной профессиональной ситуации, когда придет время использовать кодекс и принимать этические решения. В этом сопроводительном руководстве содержатся пояснения принципов, описанных в кодексе, а также иллюстрации этических дилемм, в которых освещаются конфликты, противоречащие этическим принципам или ценностям, и на конкретных примерах показано, как выстраивать процесс принятия решений для решения этих дилемм и коллапсов [19].

Проблемы этики и их осмысление имеют первостепенное значение в практике консультирования, в соответствии с ними практикующие психологи обязаны выполнять свои различные консультативные роли в рамках определенных этических кодексов. Кодекс этики разрабатывается и действует для того, чтобы не допустить, в первую очередь, злоупотребления, которые могут нанести вред клиенту, а также всему профессиональному сообществу в целом. Этика в психологической практике стала важным деонтологическим ориентиром, особенно для того, чтобы направлять практикующих психологов на соответствующие способы принятия обоснованных решений в их повседневной профессиональной позиции.

Исследователи указывают, что в повседневной жизни психологов существуют ситуации, которые приводят к дилемме. Например, говорить правду или лгать, когда такие случаи могут поставить под угрозу пользу терапевта, раскрывая конфиденциальный отчет клиента, даже если такое решение может нанести вред клиентам и другим людям. Все это представляет собой ситуации, с которыми психологу приходится сталкиваться в своей повседневной деятельности и практике. Поскольку универсальной модели принятия решений нет, то можно сказать, что каждый специалист разрабатывает собственную схему принятия решений, учитывая регулятор-



ные возможности профессионального объединения, государственные требования и санкции, спектр дилемм и т. д. [4; 8].

В России сфера психологического консультирования находится на стадии интенсивного развития и имеет специфические особенности. К примеру, в статье Н. Г. Гаранян, Ю. В. Захаровой, М. Г. Сороковой [2] говорится о том, что формирование этического мышления психологов-консультантов является сложной задачей, не сводимой к формальному заучиванию этических правил и умению применять стандарты. По данным проведенного пилотажного исследования, пятая часть психологов-консультантов, участвовавших в онлайн-опросе, практикует, не имея высшего психологического образования, 40 % опрошенных не прошли углубленную подготовку в каком-либо психотерапевтическом подходе, так же для психологов-консультантов характерны выраженные разногласия в этических представлениях и принципах [2].

Из статьи И. Б. Умняшова с соавторами [14], посвященной анализу соблюдения принципов профессиональной этики специалистами службы практической психологии образования России, становится понятно, что проблема нарушения принципов профессиональной этики существует в профессиональном сообществе психологов образования. Авторы демонстрируют перечень трудностей, возникающих у психологов образования в процессе профессиональной деятельности, связанных с решением этических ситуаций. Кроме того, были выдвинуты пожелания о создании таких рабочих групп, как центральный Этический комитет (ЦЭК ФПОР); сертификации профессионального инструментария педагога-психолога; межрегионального круглого стола (вебинара) по вопросам взаимодействия педагога-психолога; постоянно действующего семинара, посвященного вопросам реализации принципов профессиональной этики в практике психологов образования; программы повышения квалификации для психологов образования, посвященной вопросам профессиональной этики [15]. Все вышесказанное свидетельствует о нехватке официальных органов, регулирующих работу практикующих психологов-консультантов как в сфере образования, так и в общесоциальном пространстве.

Этические кодексы необходимы, но недостаточны для того, чтобы консультанты не сталкивались со сложными профессиональными обстоятельствами или этическими дилеммами, поэтому необходимо учитывать и влияние личности психолога-консультанта на этическое поле профессиональной деятельности. Соблюдение как внутриличностных ценностных ориентиров, так и этических кодексов обеспечивает благополучие клиентов, стандартизирует профессиональную практику и является средством профессионального саморегулирования.

Этические принципы, которыми необходимо руководствоваться, являясь представителем психологического сообщества, лежат в двух основных областях взаимодействий. Во-первых, отношения психолога и клиента, во-вторых, отношения и взаимное уважение между собой представителей профессионального сообщества. В некоторых случаях возникает еще третье этическое поле – это взаимоотношения психолога с близкими людьми или родственниками клиента (это актуально для работы с несовершеннолетними или в тех случаях, когда в работу по мере необходимости включаются третьи лица). Психолог не вправе забывать гуманную сущность самой профессии и, так же как и во врачебной этике, принцип «не навреди» должен быть основополагающим при выборе методов и разработке стратегий психологической интервенции. Основным регулятором отраслевых этических норм является



кодекс психолога-консультанта, в котором говорится о нормах поведения принятых сообществом и обеспечивающих наиболее комфортные условия для течения консультационного процесса. Цели психологического консультирования могут быть разными, и независимо от психологического подхода, который может быть выбран, все они, безусловно, включают эмоциональную поддержку и взаимодействие с психической и психологической данностью человека. Здесь важно действовать крайне осторожно, находясь в перманентной этической рефлексивной позиции, и не допустить случаев злоупотребления своим положением.

Важным аспектом профессионального самоощущения психолога-консультанта является этическая составляющая взаимоотношений с коллегами и другими специалистами. Самым лучшим решением как для специалиста психологического направления, так и для любого представителя помогающих профессий (врачи, медицинский персонал, институт присяжных, судебная система) является подход, в котором человек опирается на ту систему ценностей, которая является ценной именно в его картине мира [21].

Формирование профессиональной этики российских психологов-консультантов неразделимо связано с русской культурой и историей. Некоторое время основным определителем идеологических и этических процессов взаимодействия была идеология марксизма-ленинизма, которая, подобно мифическому герою Прокрусту, отсекала все возможные рассуждения о важности и необходимости создания «отраслевой» этики. Однако в 1921 г. вышла первая работа по медицинской этике и деонтологии, ставшая основой отечественной медицинской деонтологии – «Попытка физико-биологического обоснования морали», ее автором был уважаемый хирург и онколог Н. Н. Петров [11]. Этой публикацией Н. Н. Петров выделил медицинскую деонтологию как самостоятельную дисциплину врачебной этики. Деонтология стала основой для формирования этических принципов врачебного и психологического сообществ. Эти принципы во многом созвучны и имеют отличия незначительные, включающие в себя частности, описывающие суть взаимодействия субъектов деятельности. Поражает глубина мышления, масштаб поднятых проблем и, главное, смелость автора, находившегося в условиях становления диктатуры пролетариата и воинствующего атеизма. Профессор Н. Н. Петров писал: «...любовь – это высшее совершенство, это Бог, Бог вездесущий, всесоздающий... Весь мир, космос в своей гармонической целостности – это результат работы вселенского притяжения, говоря другими словами, весь мир – это материализовавшаяся любовь... Нравственность тем выше, чем больше человек умеет сближать себя с другими, проникать в них, поглощая в себя и излучая из себя воспринятую им энергию мировой любви» [11, с. 11]. Профессиональные сообщества Советской России как будто бы получили «точку отсчета» и «свободное дыхание» для того, чтобы говорить на эту тему.

Можно предположить, что наследие советского периода, традиции межличностного взаимодействия советских людей в целом, культура личных отношений и отношений в трудовых коллективах наложила свой уникальный отпечаток, в том числе и на отношение к соблюдению специалистами этических норм в «помогающих» профессиях. Следуя традициям, создание этического кодекса российских психологов-консультантов отчасти опирается на опыт зарубежных коллег. Особенно это прослеживается в выработке правил урегулирования взаимоотношений с клиентами и заказчиками, а также, что не менее важно, – это стратегии этического поведения представителей профессии между собой.



В современном обществе недостаточно массово обсуждаются вопросы взаимосвязи этики с деонтологическими категориями философии, вопросы, связанные с конфликтом между этикой и законом, а также вопросы прикладной этики в разных профессиональных сферах и пр. Законодательно также не существует четко сформулированной правовой базы для области психоконсультирования и психотерапии. Это приводит к тому, что среди представителей оказания психологических услуг есть специалисты разного уровня: от людей, которые что-то слышали о психологии и считающими вправе позиционировать себя как «помогающие» специалисты, до специалистов, имеющих неоднократно подтвержденную, высокую квалификацию, посвятивших психологии и практике в этой области всю свою жизнь. Учитывая, что рынок психоконсультационных услуг состоит из разного уровня специалистов, наличие отраслевого кодекса поведения, этических норм по отношению к клиенту и кодекса взаимодействия коллег друг с другом является обязательным для каждого отдельно созданного сообщества, саморегулируемой организации или психотерапевтической лиги. Как и все профессии, имеющие непосредственное отношение к социальному взаимодействию граждан, а также влияние на их психологическое здоровье и качество жизни, специалисты – участники процесса оказания психологических услуг – обязаны высоко чтить все этические нормы и стандарты как общекультуральные, общесоциальные, так и прикладные.

Регламентация действий психолога-консультанта в последнее время точно описывается кодексом того психологического сообщества, членом которого он является (Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига (ОППЛ), Российское психологическое общество (РПО) и др.). Вслед за опытом зарубежных коллег российские саморегулирующиеся организации стали тщательнее относиться к регламентации взаимоотношений и правилам работы этических комиссий. По усмотрению членов комиссий нарушение этических норм может повлечь за собой отзыв членства в сообществе. Помимо ответственности, которую принимает на себя психолог за последствия действий, в том числе и коррекции негативных последствий психоконсультации, психолог-консультант должен серьезно относиться к выбору терапевтических методов, так как консультативный процесс всегда очень индивидуален, гибок и полон этических «уловок». Этот процесс абсолютно конфиденциальный, за что также априорно отвечает психолог-консультант и что понимает и транслирует каждый член профессионального психологического сообщества. Взаимное уважение между участниками психологического сообщества позволяет создать доброжелательную атмосферу, позволяющую комфортно сотрудничать, и самое главное – создает поле благополучного и свободного выбора клиентами подходящего профессионала. Очень многие этические предписания обговариваются и устанавливаются как обязательные руководства к действию на профессиональных встречах представителей сообществ. Так, например, предписание, касающееся необходимости заключения устного или письменного контракта с получателем услуги, содержащей психологическую поддержку, консультирование или психотерапию. Данное предписание однозначно является хорошим профессиональным тоном и фактором, позитивно влияющим на консультационный прогресс. Не менее важный момент – это организация и посещение супервизий, что является обязательным стандартом, необходимым для соблюдения правил как членами психологических сообществ, так и обособленно работающих профессионалов. Предписания этического кодекса регламентируют не только протоколы поведения так называемых «поставщиков»



психологической услуги, но и содержат рекомендации для «потребителей» этих услуг. Единственно приемлемой позицией, которую занимает психолог-консультант, должна быть позиция, которая исходит из принципа компетентности, принципа беспристрастности, благодеяния и справедливости, принципа не нанесения ущерба [6].

Сотрудничество с другими «помогающими» специалистами дает возможность выработать оптимальную стратегию работы для каждого конкретного клиента, позволяет обеспечить достижение позитивного результата психологического консультирования с учетом всех потребностей и приоритетных жизненных планов для клиента. Такое сотрудничество, например, приветствуется в случаях наличия у клиентов психосоматических жалоб, в дефектологическом консультировании, при реализации психокоррекционных программ и педагогической инклюзии. Например, важно и допустимо взаимодействие с врачами в формате медицинского совета для того, чтобы рационализировать лечебно-диагностическую помощь и интегрировать процесс психологической помощи в рамки неврологического или любого другого процесса лечения. Педагогический и психологический тандем также приносит максимально эффективные результаты для воспитанников и их родителей. Данные взаимоотношения сочетанных специалистов должны реализовываться опосредованно прикладными этическими стандартами.

Имеет смысл осветить вопрос деонтологических аспектов немедицинской психотерапии, которые специфично отличаются как от медицинской этики, так и от моральных принципов психосоциальной помощи. Ее особенная сущность определяется целями этой формы психологического воздействия, методами и нуждами социальной роли психолога или психотерапевта. В профильных медицинских учреждениях руководствуются правовой базой, разработанной Министерством здравоохранения, в соответствии с которой психотерапией в медицинском учреждении могут заниматься только медицинские психологи, выпускники медицинских университетов. За пределами медицинских организаций правовое поле имеет эффект «испорченного» профессионального поля, так как немедицинской психотерапией занимаются разные представители «помогающих» профессий. Часть псевдопрофессионалов, даже не имея базового психологического образования, сертифицируется в разных «образовательных» программах и позиционирует себя как психотерапевты различных консультационных направлений, не имея лицензии на право ведения данной деятельности (как например, принято в европейских странах). Это проблема правового регулирования психоконсультационной деятельности в современной России, которая взаимодетерминирована этическими проблемами данного профессионального поля. Создавая кодекс профессиональной этики в профессиональном поле психотерапии, вне рамок медицинских учреждений, представляется разумным использовать в качестве методологического фундамента теоретические основы универсального утилитаризма. Профессиональное поведение, диктуемое деонтологическими принципами, иногда не согласуется с некоторыми правилами нормативной этики. Социальная роль профессионала должна определяться особыми деонтологическими правилами, т. е. должна отличаться от остальных сфер жизни этого человека [17].

Ключевым понятием в этике утилитаризма оказывается не полезность или всеобщее благо, а «тенденция», в данном контексте – «профессиональная тенденция». Главная проблема, что в тенденцию можно только верить, ведь она не что иное, как «убеждения», «профессиональные убеждения», компетенции и самое главное –



это личностные ориентиры и ценности («первичные») как передаваемые от поколения к поколению, так и сугубо индивидуализированные. А значит, и процедура генерализации «профессиональной тенденции» не подлинный способ проверки на «истинность» профессионала, а правило социальной игры в «профессиональную тенденцию», благодаря которому собственно тенденция и существует. Поэтому «первичные» принципы – личностные – могут меняться, они зависят от опыта вида, а «вторичные» («профессиональная тенденция») проверяются соотношением с первопринципом и их изменчивостью или константностью. Этот процесс «соотношения» и является универсализацией. Также появляется важнейшая профессиональная задача для психолога-консультанта – соотносить свои суждения и поступки с этими «вторичными» принципами, т. е. универсализировать уже не суждения-принципы, а суждения, выражающие любой профессиональный поступок.

Процесс взаимодействия клиента и психолога-консультанта – перманентный поиск мировоззренческих и смысловых основ собственной профессиональной деятельности – это есть формирование индивидуальных экзистенциальных оснований для работы в помогающей профессии [1]. Р. Кочюнас пишет, что «полностью исключить ценности консультанта, мировоззренческие аспекты из консультативного контакта с клиентом просто невозможно, если консультирование понимать, как отношения двух людей... Консультант должен четко знать свои ценности, не скрывать их от клиента и не избегать ценностных дискуссий на консультативных встречах, поскольку немало проблем скрыто именно в ценностных конфликтах клиентов или в непонимании ими собственной ценностной системы. Однако ясная ценностная позиция консультанта не подразумевает нравочений и морализирования. В любом случае влияние ценностей консультанта на клиента имеет свою этическую сторону, если признать, что выдвигаемые консультантом цели и используемые методы отражают и его философию жизни. Даже прямо не навязывая клиенту свои ценности, однако придерживаясь в работе определенной философии, мы неизбежно „вносим“ в консультирование свое воззрение на систему сущностных вопросов жизни» [8, с. 28].

Специфика условий психологического консультирования в современной России обусловлена отсутствием внешнего (нормативно-правового) контроля процесса деятельности специалиста. Данное обстоятельство позволяет констатировать большую степень влияния психолога на клиента, а также трудность выявления и доказательства этических нарушений. Соответственно, данное же обстоятельство диктует необходимость особого подхода к этическому образованию специалистов в области консультативной психологии. Этическое образование имеет непосредственную связь с проблемой нравственного развития личности, т. е. профессиональное психологическое образование имеет направленность не только на просвещение, но и на развитие личностных особенностей, связанных с нравственной зрелостью, коммуникативным тактом, умением принимать решения в условиях неопределенности и, что самое важное, способами понимания этического поля взаимодействия психолога-консультанта и клиента. Несформированность данных навыков в процессе профессионализации является следствием некомпетентности в общении с клиентом, отсутствием эмпатии, безусловного принятия норм и установок клиента. Создание благоприятного этического поля становится невозможным, и необходимые условия для старта психоконсультационного процесса не создаются. Отсюда еще одним важным этическим критерием для деятельности психолога-консультанта является наличие классического фундаментального образования, которое обеспечи-



вает профессионалу, работающему в этой области, возможность быть максимально эффективным и решать любые нестандартные ситуации. Но данный критерий перестает быть описательным для эффективности и компетентности психолога-консультанта, если он перестает расширять свой психологический «кругозор», не повышает квалификацию и пребывает в профессиональной стагнации.

Коммерциализация как феномен современности, которому подвергся рынок предоставления психологических услуг, как и другие сферы жизни: образование, здравоохранение, спорт – оформляет свои ориентиры, которые преимущественно предпочитают статусных потребителей. Пропаганда «успешного» образа современного человека одновременно навязывает «статусный» стандарт (некий нарциссический портрет «героя нашего времени») и попутно ставит индивида в жесткие рамки «соответствия», фрустрируя его и одновременно стимулируя тем самым потребление им психологических услуг. Качественно меняется этика и содержание психоконсультационных отношений, где потребительский подход для псевдопрофессионалов становится приемлемой схемой манипуляций над психикой клиентов и преобладает над истинными профессиональными ценностями. Одновременно с изменениями, происходящими в современном мире, можно уверенно говорить о рождении новой этики – этики взаимодействия в интернет-пространстве. Эта этика касается всех сфер жизни индивида и общества в целом: организации бизнес-процессов, образования, социального состава и традиции, межличностного взаимодействия. Цифровая культура буквально захватила современную жизнь целиком, поэтому формирование нового уклада жизни неизменно должно повлечь за собой изменение формата взаимодействия людей со специалистами помогающих профессий.

Онлайн-консультирование становится все более востребованным и обычным явлением в практике психолога-консультанта. Такой формат работы подразумевает готовность консультирующего специалиста применить методы психологического воздействия и такие инструменты, которые позволят достичь необходимого прогресса и терапевтического эффекта в онлайн-формате. Риски, возникающие в качестве издержек от снижения качества услуг из-за перебоев со связью или из-за отсутствия возможности получать полный спектр невербальной информации, должны быть четко обозначены клиенту. Консультирование может осуществляться как с применением разных приложений для конференцсвязи, так и с использованием самых простых каждодневных мессенджеров. Выработался определенный регламент, касающийся сеттинга, охраняющий право клиента прервать получение такой услуги в одностороннем порядке. Психологи перешли на онлайн-формат, что однозначно потребовало повышения профессионального уровня, в рамках которого совершенствуются инструменты дистанционной психодиагностики, арт-терапии, работы с метафорическими ассоциативными картами и пр. Объективной трудностью в обеспечении прогресса психоконсультирования является невозможность очного взаимодействия в тех случаях, когда необходимо применять методы телесной терапии, дефектологическое консультирование, а также консультирование, требующее от участников процесса нахождения в едином системном поле (семейное консультирование, психодраматические расстановки и пр.). Еще одним важным и наиболее существенным затруднением для психоконсультирования в онлайн-режиме является создание рабочего альянса (раппорта). Для этого может потребоваться больше времени, или он вообще становится невозможен. В таком случае консультант должен



обладать достаточным этическим убеждением, чтобы прекратить такую терапию как неэффективную.

Что касается этики высказываний в социальных сетях и требований к наполнению страниц, то здесь решение этических вопросов полностью остается в ценностно-смысловом поле профессионала. Однозначно можно констатировать, что рынок психологических услуг в режиме онлайн, как и любой другой сегмент рынка услуг, не будет эффективным без настройки специально таргетированной рекламы, без точно выстроенной стратегии маркетинга, а значит, он подчиняется всем законам брендинга. Формирование профессиональной идентичности психолога-консультанта и реализацию его позитивного имиджа в СМИ можно представить как процесс формирования бренда. Однако этичность использования скрытых психологических приемов в бизнес-процессе продвижения психоконсультационных услуг не регулируется внешним (нормативно-правовым) контролем и всегда остается в «личностной юрисдикции» персоны, стоящей за этим продвижением. Еще один фактор, с которым приходится сталкиваться участникам рынка предоставления психологических услуг, – это большая конкуренция. Выигрышный «билет» в условиях конкуренции – некоторая обезличенность психолога-консультанта, ведь потенциальный клиент, не имея возможности личного знакомства, выбирает психолога-консультанта на «полях» интернета по количеству предоставленных сертификатов, регалий и постов. Владея инструментарием, необходимым для продвижения услуг в интернет-пространстве, специалист может сформировать бренд, делая акцент на своей профессиональной индивидуальности и культурном уровне, умело маскируя необходимость получения материальной выгоды – необходимой характеристики бренда [27]. Следует отметить, что, превращаясь в некий бренд, у психолога-консультанта появляется новая характеристика, как у любого участника рыночного сегмента. Характеристика товара, которая для каждого клиента будет очень индивидуальной (самой важной, по мнению клиента, для решения именно его проблемы), т. е. различные характеристики, способные удовлетворить потребности разных потребителей, и как разные стратегии и имиджевые решения могут быть востребованы. Потребительский выбор в ситуации выбора психологических услуг, как и любого другого, во многом определяется психотипом личности, выбирающей определенный товар, исходя из его брендовых характеристик и по-разному включающих бренд в свое жизненное пространство [9]. Каков бы ни был контент, публикуемый в СМИ психологом-консультантом, он должен быть этически выдержан, каждая формулировка, должна подвергаться профессиональной рефлексии и в целом работать на формирование позитивного имиджа профессии «психолог».

Таким образом, качество отношений психолога-консультанта с потребителем психологических услуг в офлайн- и онлайн-пространствах, с коллегами, со специалистами сочтенных профессий, руководителем организации, в которой психолог работает, во многом зависит от того, какие правила регулируют эти отношения. Этическая уникальность контакта «психолог-консультант – клиент», специфические особенности отношений консультанта с обществом, профессиональным сообществом, условия, в которых разворачивается его деятельность (мегаполис, малые города, частная или государственная структура, дистанционные и групповые формы работы и т. д.) должны быть «подушкой безопасности» в огромном диапазоне возможных сценариев развития этих отношений. Это «подушка безопасности» как для потребителя психологических услуг, так и для психолога-консультанта, у которого



неотъемлемым личностным образованием являются базовые установки и предписания, которым неукоснительно следует профессионал в сфере человеческих отношений.

Анализ проблем нравственной регуляции профессионального поведения специалистов «помогающих» профессий как в реальном, так в цифровом пространствах является одним из активно развиваемых направлений в современной психологии. Это обусловлено тем, что социальная потребность на «качественные» услуги специалистов данных категорий имеет тенденцию к увеличению «заказов» на прикладные исследования моральной сензитивности и надежности как способности к «помощи», в том числе в и сфере оказания консультативно-психологической помощи.

Список источников

1. Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Рефлексивная диагностика в системе образования // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 28–43.
2. Гаранян Н. Г., Захарова Ю. В., Сорокова М. Г. Этические установки российских психологов-консультантов: область разногласий и потенциальных конфликтов [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28, № 1 (107). С. 87–112. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42643239> (дата обращения: 12.04.2022).
3. Глэддинг С. Т. Психологическое консультирование. 4-е изд. СПб.: Питер, 2002. 736 с.
4. Горбунова В. В. Этические дилеммы в психологической практике [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 4. С. 113–119. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15110662> (дата обращения: 12.04.2022).
5. Гусейнов А. А., Иррлитц Г. Краткая история этики. М.: Мысль, 1987. 589 с.
6. Иванов А. Е. Анализ отечественных и зарубежных этических кодексов психолога (на примере этических требований в психодиагностике) [Электронный ресурс] // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2010. № 4 (180). С. 44–47. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=14453243> (дата обращения: 12.04.2022).
7. Климчук В. А. Ценностные принципы построения системы психологической этики // Научные записки Института психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины. 2005. Т. 2, № 26. С. 278–281.
8. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. 229 с.
9. Краснослободцев А. А. Психологический потенциал повышения эффективности в контексте брендинга [Электронный ресурс] // Социально-экономические явления и процессы. 2010. № 2 (18). С. 48–52. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15219499> (дата обращения: 01.02.2022).
10. Малинкова Ю. А. Феномен этического в истории философской мысли [Электронный ресурс] // Инновационная наука. 2019. № 1. С. 87–90. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36868143> (дата обращения: 10.01.2022).
11. Петров Н. Н. Попытка физико-биологического обоснования морали // Кубанский научно-медицинский вестник. 1921. № 1. С. 1–17.
12. Приказ МВД РФ от 24.12.2008 № 1138 «Об утверждении Кодекса профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://03.xn--b1aew.xn--plai/Dejatelnost/documentsold/kodeks_etiki (дата обращения: 10.02.2022).
13. Ткаченко Г. А. Формирование этических идей в Китае [Электронный ресурс] // Этическая мысль. 2000. № 1. С. 16–31. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13422968> (дата обращения: 10.01.2022).



14. Умняшова И. Б., Гильяно А. С., Кузнецова А. А., Новикова Г. В., Мурафа С. В. Анализ соблюдения принципов профессиональной этики специалистами службы практической психологии образования РФ [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2016. № 2 (47). С. 19–26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36961994> (дата обращения: 10.02.2022).
15. Этический кодекс психолога РПО [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--n1abc.xn--p1ai/rpo/documentation/ethics.php> (дата обращения: 10.02.2022).
16. Adams J. S., Tashchian A., Shore T. H. Codes of Ethics as Signals for Ethical Behavior [Электронный ресурс] // Journal of Business Ethics. 2001. Vol. 29, Issue 3. Pp. 199–211. URL: <https://www.jstor.org/stable/25074455> (дата обращения: 10.02.2022).
17. Aleksandrowicz J. W. Psychotherapy: Ethics – Value – Deontology [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/293658395_Psychotherapy_Ethics_-_Value_-_Deontology (дата обращения: 10.02.2022).
18. Association for Specialist in Group Work [Электронный ресурс]. URL: <https://asgw.org/> (дата обращения: 10.02.2022).
19. Addendum to the Companion Manual to the Canadian Code of Ethics for Psychologists, Fourth Edition [Электронный ресурс]. URL: <https://cpa.ca/aboutcpa/committees/ethics/companion/> (дата обращения: 10.02.2022).
20. Banks S. Professional Ethics in Social Work [Электронный ресурс] // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. URL: <https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/deontology> (дата обращения: 10.02.2022).
21. Beauchamp T. L. Philosophical Ethics: An Introduction to Moral Philosophy. 2nd ed. New York: McGraw Hill, 1991. 431 p.
22. Bellizzi Tom J. A. Disciplining Top-Performing Unethical Salespeople: Examining the Moderating Effects of Ethical Seriousness and Consequences // Psychology & Marketing. 2006. Vol. 23, Issue 2. Pp. 181–201. DOI: <https://doi.org/10.1002/mar.20106>
23. Bentham J. Deontology or, The Science of Morality [Электронный ресурс]. Edited by J. Bowring. London: Longman, Rees, Orme, Browne, Green, and Longman, 1834. URL: <https://ia802608.us.archive.org/4/items/deontologyorthes01bentuoft/deontologyorthes01bentuoft.pdf> (дата обращения: 10.02.2022).
24. Blok V. Bridging the Gap between Individual and Corporate Responsible Behaviour: Toward a Performative Concept of Corporate Codes // Philosophy of Management. 2017. Vol. 16, Issue 2. Pp. 117–136. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40926-016-0045-7>
25. Canadian Code of Ethics for Psychologists [Электронный ресурс]. URL: https://cpa.ca/docs/File/Ethics/CPA_Code_2017_4thEd.pdf (дата обращения: 10.02.2022).
26. Canadian Psychological Association (CPA) [Электронный ресурс]. URL: <https://cpa.ca/> (дата обращения: 10.02.2022).
27. De Chernatony L. A Model for Strategically Building Brands // Journal of Brand Management. 2001. Vol. 9, Issue 1. Pp. 32–44. DOI: <https://doi.org/10.1057/palgrave.bm.2540050>
28. Edling S., Sharp H., Löfström J., Ammert N. Why is Ethics Important in History Education? // Ethics and Education. 2020. Pp. 336–354. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1780899>
29. Kant I. Critique of Practical Reason, in Practical Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 244 p.
30. Milligan A., Gibson L., Peck C. L. Enriching Ethical Judgments in History Education // Theory & Research in Social Education. 2017. Vol. 46, Issue 3. Pp. 449–479. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1389665>
31. Miotto G., Del Castillo C., Blanco González A. Reputation and Legitimacy: Key Factors for Higher Education Institutions' Sustained Competitive Advantage // Journal of Business Research. 2020. Vol. 112, Issue 4. Pp. 342–353. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.076>



32. Welfel E. R. Ethics in Counseling and Psychotherapy Standards, Research, and Emerging Issues [Электронный ресурс]. URL: <https://dokumen.pub/ethics-in-counseling-and-psychotherapy-standards-research-and-emerging-issues-6thnbsped-9781305089723.html> (дата обращения: 10.02.2022).

References

1. Varlamova E. P., Stepanov S. Yu. Reflexive Diagnostics in the Education System. *Questions of Psychology*, 1997, no. 5, pp. 28–43. (In Russian)
2. Garanyan N. G., Zakharova Yu. V., Sorokova M. G. Ethical Attitudes of Russian Consultant Psychologists: Area of Disagreements and Potential Conflicts [Electronic resource]. *Consultative Psychology and Psychotherapy*, 2020, vol. 28, no. 1 (107), pp. 87–112. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42643239> (date of access: 12.04.2022). (In Russian)
3. Gladding S. T. *Psychological Counseling*. 4th ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 2002, 736 p. (In Russian)
4. Gorbunova V. V. Ethical Dilemmas in Psychological practice [Electronic resource]. *Psychological Journal*, 2010, vol. 31, no. 4, pp. 113–119. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15110662> (date of access: 12.04.2022). (In Russian)
5. Guseinov A. A., Irlitz G. *Brief History of Ethics*. Moscow: Mysl' Publ., 1987, 589 p. (In Russian)
6. Ivanov A. E. Analysis of Domestic and Foreign Ethical Codes of a Psychologist (on the Example of Ethical Requirements in Psychodiagnostics) [Electronic resource]. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology*, 2010, no. 4 (180), pp. 44–47. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=14453243> (date of access: 12.04.2022). (In Russian)
7. Klimchuk V. A. Value Principles for Constructing a System of Psychological Ethics. *Scientific notes of the Institute of Psychology named after G. S. Kostyuk APN of Ukraine*, 2005, vol. 2, no. 26, pp. 278–281. (In Russian)
8. Kociunas R. *Fundamentals of Psychological Counseling*. Moscow: Academic project Publ., 1999, 229 p. (In Russian)
9. Krasnoslobodtsev A. A. Psychological Potential for Efficiency Improvement in the Context of Branding [Electronic resource]. *Socio-Economic Phenomena and Processes*, 2010, no. 2 (18), pp. 48–52. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15219499> (date of access: 01.02.2022). (In Russian)
10. Malinkova Yu. A. The Phenomenon of the Ethical in the History of Philosophical Thought [Electronic resource]. *Innovative Science*, 2019, no. 1, pp. 87–90. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36868143> (date of access: 10.01.2022). (In Russian)
11. Petrov H. H. An Attempt at a Physical and Biological Justification of Morality. *Kuban Scientific and Medical Bulletin*, 1921, no. 1, pp. 1–17. (In Russian)
12. Order of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation of December 24, 2008 № 1138 “On approval of the Code of Professional Ethics for an Employee of the Internal Affairs Bodies of the Russian Federation” [Electronic resource]. URL: https://03.xn--b1aew.xn--p1ai/Dejatelnost/documentsold/kodeks_etiki (date of access: 10.02.2022). (In Russian)
13. Tkachenko G. A. Formation of Ethical Ideas in China [Electronic resource]. *Ethical Thought*, 2000, no. 1, pp. 16–31. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13422968> (date of access: 10.01.2022). (In Russian)
14. Umnyashova I. B., Guiliano A. S., Kuznetsova A. A., Novikova G. V., Murafa S. V. Analysis of Compliance with the Principles of Professional Ethics by Specialists of the Service of Practical Psychology of Education of the Russian Federation [Electronic resource]. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2016, no. 2 (47), pp. 19–26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36961994> (date of access: 10.02.2022). (In Russian)



15. *Ethical Code of the RPO Psychologist* [Electronic resource]. URL: <http://xn--n1abc.xn--p1ai/rpo/documentation/ethics.php> (date of access: 10.02.2022). (In Russian)
16. Adams J. S., Tashchian A., Shore T. H. Codes of Ethics as Signals for Ethical Behavior [Electronic resource]. *Journal of Business Ethics*, 2001, vol. 29, issue 3, pp. 199–211. URL: <https://www.jstor.org/stable/25074455> (date of access: 10.02.2022).
17. Aleksandrowicz J. W. Psychotherapy: Ethics – Value – Deontology [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/293658395_Psychotherapy_Ethics_-_Value_-_Deontology (date of access: 10.02.2022).
18. *Association for Specialist in Group Work* [Electronic resource]. URL: <https://asgw.org/> (date of access: 10.02.2022).
19. *Addendum to the Companion Manual to the Canadian Code of Ethics for Psychologists, Fourth Edition* [Electronic resource]. URL: <https://cpa.ca/aboutcpa/committees/ethics/companion/> (date of access: 10.02.2022).
20. Banks S. Professional Ethics in Social Work [Electronic resource]. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. URL: <https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/deontology> (date of access: 10.02.2022).
21. Beauchamp T. L. *Philosophical Ethics: An Introduction to Moral Philosophy*, 2nd ed. New York: McGraw Hill, 1991. 431 p.
22. Bellizzi Tom J. A. Disciplining Top-Performing Unethical Salespeople: Examining the Moderating Effects of Ethical Seriousness and Consequences. *Psychology & Marketing*, 2006, vol. 23, issue 2, pp.181–201. DOI: <https://doi.org/10.1002/mar.20106>
23. Bentham J. *Deontology or, The Science of Morality* [Electronic resource]. Edited by J. Bowring. London: Longman, Rees, Orme, Browne, Green, and Longman, 1834. URL: <https://ia802608.us.archive.org/4/items/deontologyorthe01bentuoft/deontologyorthe01bentuoft.pdf> (date of access: 10.02.2022).
24. Blok V. Bridging the Gap Between Individual and Corporate Responsible Behaviour: Toward a Performative Concept of Corporate Codes. *Philosophy of Management*, 2017, vol. 16, issue 2, pp. 117–136. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40926-016-0045-7>
25. *Canadian Code of Ethics for Psychologists* [Electronic resource]. URL: https://cpa.ca/docs/File/Ethics/CPA_Code_2017_4thEd.pdf (date of access: 10.02.2022).
26. *Canadian Psychological Association (CPA)* [Electronic resource]. URL: <https://cpa.ca/> (date of access: 10.02.2022).
27. De Chernatony L. A Model for Strategically Building Brands. *Journal of Brand Management*, 2001, vol. 9, issue. 1, pp. 32–44. DOI: <https://doi.org/10.1057/palgrave.bm.2540050>
28. Edling S., Sharp H., Löfström J., Ammert N. Why is Ethics Important in History Education? *Ethics and Education*, 2020, pp. 336–354. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1780899>
29. Kant I. *Critique of Practical Reason, in Practical Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, 244 p.
30. Milligan A., Gibson L., Peck C. L. Enriching Ethical Judgments in History Education [Electronic resource]. *Theory & Research in Social Education*, 2017, vol. 46, issue 3, pp. 449–479. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1389665>
31. Miotto G., Del Castillo C., Blanco González A. Reputation and Legitimacy: Key factors for Higher Education Institutions' Sustained Competitive Advantage. *Journal of Business Research*, 2020, vol. 112, issue 4, pp. 342–353. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.076>
32. Welfel E. R. *Ethics in Counseling and Psychotherapy Standards, Research, and Emerging Issues* [Electronic resource]. URL: <https://dokumen.pub/ethics-in-counseling-and-psychotherapy-standards-research-and-emerging-issues-6thnbsped-9781305089723.html> (date of access: 10.02.2022).



Информация об авторах

О. Б. Ганпанцурова – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии.

С. С. Моторина – магистрант факультета психологии.

Е. А. Тихонова – магистрант факультета психологии.

Р. П. Петров – магистрант факультета психологии.

В. И. Ревякина – магистрант факультета психологии.

Information about the Authors

Olga B. Ganpancurova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology.

Sofia S. Motorina – Undergraduate of Faculty of Psychology.

Eugeniya A. Tikhonova – Undergraduate of Faculty of Psychology.

Roman P. Petrov – Undergraduate of Faculty of Psychology.

Valerya I. Revyakina – Undergraduate of Faculty of Psychology.

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 29.04.2022

Одобрена после рецензирования: 30.05.2022

Принята к публикации: 23.06.2022

Received: 29.04.2022

Approved after peer review: 30.05.2022

Accepted for publication: 23.06.2022



АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Смальта 2022, № 2

Smalta 2022, no. 2

Научная статья

УДК 159.923+159.96

DOI: 10.15293/2312-1580.2202.02

Взаимосвязь акцентуаций характера и эмоциональных расстройств в условиях пандемии COVID-19

Андронникова Ольга Олеговна¹,

Турова Наталья Владимировна²

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

¹*Новосибирск, Россия, andronnikova_69@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>*

²*Новосибирск, Россия, turova-n79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6699-9238>*

Аннотация. В статье приведены данные исследования взаимосвязи акцентуаций характера и эмоциональных расстройств у взрослого населения в условиях пандемии COVID-19. Перечислены методики, использованные для изучения данной взаимосвязи. Анализ результатов исследования позволил определить типы акцентуаций характера, которые являются предпосылками для возникновения эмоциональных расстройств. В ходе исследования выявлен тип акцентуации характера, располагающий к отсутствию тревоги и позволяющий оставаться довольным условиями своей жизни на фоне событий, вызванных пандемией COVID-19. Даются рекомендации психологической самопомощи в условиях самоизоляции.

Ключевые слова: акцентуации характера, эмоциональные расстройства, пандемия, тревога, психологическая адаптация.

Для цитирования: Андронникова О. О., Турова Н. В. Взаимосвязь акцентуаций характера и эмоциональных расстройств в условиях пандемии COVID-19 // СМАЛЬТА. 2022. № 2. С. 28–41. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2202.02>



The Relationship of Character Accentuations and Emotional Disorders in the Context of the COVID-19 Pandemic

Olga O. Andronnikova¹

Natalia V. Turova²

^{1,2}Novosibirsk State Pedagogical University

¹Novosibirsk, Russia, andronnikova_69@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>

²Novosibirsk, Russia, turova-n79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6699-9238>

Abstract. The article presents data on the study of the relationship between character accentuations and emotional disorders in the adult population in the context of the COVID-19 pandemic. The methods used to study this relationship are listed. The analysis of the results of the study allowed us to determine the types of character accentuations that are prerequisites for the occurrence of emotional disorders. The study revealed a type of character accentuation that disposes to the absence of anxiety and allows you to remain satisfied with your living conditions against the background of the events of the COVID-19 pandemic. Recommendations of psychological self-help in conditions of self-isolation are given.

Keywords: character accentuations, emotional disorders, pandemic, anxiety, psychological adaptation.

For Citation: Andronnikova O. O., Turova N. V. The Relationship of Character Accentuations and Emotional Disorders in the Context of the COVID-19 Pandemic. *SMALTA*, 2022, no. 2, pp. 28–41. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2202.02>

Введение

В условиях пандемии COVID-19 особую значимость приобретает распространение эмоциональных нарушений, в частности тревожных и депрессивных расстройств. За предельно короткий период жизнь значительной части населения планеты претерпела большие преобразования. Серьезное изменение быта, способное привести к ухудшению материального положения, риск быть инфицированным и тяжело заболеть, а также беспокойство в отношении возможных утрат могут рассматриваться в качестве значимых факторов вероятной дезадаптации в условиях пандемии [9].

В период пандемии коронавирусной инфекции в большей степени внимание исследователей уделяется изучению медицинских осложнений, нежели непосредственного влияния вируса на психическое здоровье людей, которые вовлечены в события, предъявляющие высокие требования к адаптационным ресурсам человека. Страх потери рабочего места и финансовой стабильности, снижения уровня жизни, утраты социального статуса, а также опасность инфицирования являются потенциальными рисками для психического благополучия и дальнейшего функционирования личности. Ощущение безопасности и защищенности является базовой потребностью человека, которая выражается в возможности свободно перемещаться в окружающем его мире, а также чувством контроля над событиями собственной жизни. В случае, когда данная потребность не доступна для личности, начинает



развиваться вера в то, что человек не может повлиять на события и улучшить ситуацию, возникает чувство беспомощности, блокирующее любую возможность для изменений [10].

Современный кризис, возникший в ситуации пандемии, совершенно уникален. Особенности пандемии COVID-19 являются высокая скорость рассылки информации об инфекции как о чрезвычайно сложной стрессовой обстановке, информационная база психологического стресса, общий отрицательный характер реагирования на эпидемиологическую ситуацию и многочисленность населения, вовлеченного в текущую проблематику, обширность распространения расстройств психического здоровья и социопатий. При таком положении дел новое коронавирусное заболевание посредством высокой степени инфицирования и уровня смертности вызвало эпидемию тревоги и страха. Помимо сложностей адаптации зафиксированы такие психические нарушения, как депрессия, тревога, панические атаки, рост суицидов, бредовых идей, а также острая психотическая симптоматика [4]. В свою очередь, ученые, изучающие эмоциональные расстройства, спровоцированные пандемией COVID-19, говорят о «коронавирусном синдроме», подразумевая психическое расстройство как реакцию на пандемию [7].

С клинико-психологической позиции пандемия – исключительное событие, поскольку, благодаря всем характерным для нее ограничениям и рискам, изучение ее последствий позволяет исследователю выявлять все богатство феноменологических проявлений разного рода эмоциональных расстройств. Результаты исследований указывают на то, что стресс, тревожность и оценивание ситуации как угрожающей типичны для молодых людей, но уровень страха неизвестности выше в старшей возрастной группе [6].

Под влиянием названных событий жизнь человека подверглась резким и существенным изменениям, которые потенциально способны усилить чувство тревоги, страха, вызвать стресс и напряжение всей эмоциональной системы в целом. В большей степени эти последствия могут отразиться на состоянии особо акцентуированных личностей. В спокойной и привычной для человека среде акцентуации характера нивелируются и слабо выражены, однако в условиях, предьявленных пандемией COVID-19, есть предпосылки для развития различных нарушений в эмоциональной сфере на фоне имеющихся акцентуаций.

Методика

Целью исследования является изучение взаимосвязей акцентуаций характера и эмоциональных расстройств в условиях пандемии у взрослого населения. В ходе работы были обследованы 50 жителей Новосибирска в возрасте от 22 до 65 лет, из них 11 мужчин и 39 женщин. Для данного исследования была разработана авторская анкета, направленная на определение половозрастных и социальных факторов возникновения эмоциональных расстройств, а также отобраны 5 методик для определения акцентуаций характера, наличия тревожности, депрессии, эмоционального напряжения, способности нервной системы адаптироваться в условиях депривации. В итоге методологический аппарат составил следующий инструментарий: авторская анкета; «Характерологический опросник Леонгарда – Шмишека» [2]; «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилберг, Ю. Л. Ханнин) [2]; «Шкала депрессии А. Т. Бека», адаптированная Н. В. Тарабриной [8]; тест «Нервно-психическая адаптация», разработанный И. Н. Гурвич [1]; «Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников» (О. С. Копина, Е. А. Суслова, Е. В. Заикин) [3].



Результаты исследования и их обсуждение

В ходе исследования было установлено, что обследуемая группа преимущественно состоит из людей, находящихся в браке (68 %), имеющих детей (74 %), работающих в очном формате (50 %). Обследуемые отмечают изменения в образе жизни (56 %), в результате которых вынуждены ограничивать себя в выборе времяпрепровождения (62 %). Ситуация с пандемией вызывает тревогу у 50 % испытуемых. Опасения по поводу инфицирования COVID-19 отмечены у 42 % опрошенных. Условия самоизоляции не вызывают тревогу среди участников исследования (72 %). Результаты анкетирования представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1

Результаты анкетирования испытуемых (характеристика выборки)

Параметры	Количество испытуемых, чел.	Удельная доля испытуемых, %
Пол, муж.	11	22
Пол, жен.	39	78
Семейное положение, женат / замужем	34	68
Семейное положение, холост / не замужем	16	32
Вы работающий человек или нет? (Я работаю)	25	50
Вы работающий человек или нет? (Я не работаю)	18	36
Вы работающий человек или нет? (Вынужден был уволиться)	0	0
Вы работающий человек или нет? (Вынужден перейти на дистанционный формат)	7	14
Возраст (от 22 до 30 лет)	9	18
Возраст (от 31 до 40 лет)	24	48
Возраст (от 41 до 50 лет)	12	24
Возраст (от 51 до 65 лет)	5	10
Если есть дети (дошкольный возраст)	29	58
Если есть дети (школьный возраст)	34	68
Если есть дети (старше школьного возраста)	9	18

Таблица 2

Результаты анкетирования испытуемых
(наличие эмоциональных переживаний на фоне пандемии COVID-19)

Вопрос анкеты	Ответ «Да»		Ответ «Нет»	
	Количество испытуемых, чел.	Удельная доля испытуемых, %	Количество испытуемых, чел.	Удельная доля испытуемых, %
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Наличие детей	37	74	13	26
Изменился ли ваш образ жизни (интенсивность личного общения с людьми на фоне пандемии)?	28	56	22	44



1	2	3	4	5
Ограничиваете ли вы себя в выборе времяпрепровождения (посещение кинотеатров, кафе, парков и т. д.)?	31	62	19	58
Вызывает ли у вас тревогу ситуация с пандемией?	25	50	25	50
Есть ли у вас опасения по поводу инфицирования COVID-19?	21	42	29	58
Вызывает ли (или вызывало в случае, если период самоизоляции для вас закончен) у вас тревогу пребывание в условиях самоизоляции?	14	28	36	52

В результате диагностики типов акцентуаций характера, представленных на рисунке 1, в группе испытуемых преобладает количество людей с акцентуациями характера преимущественно гипертимического типа (18 %).

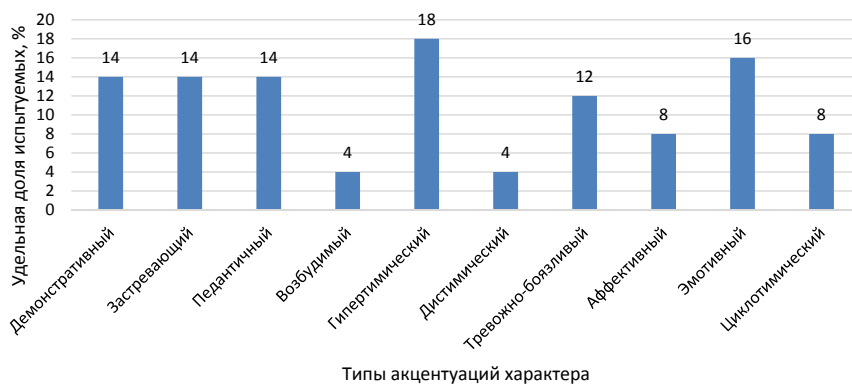


Рис. 1. Распределение удельной доли испытуемых по типу акцентуаций характера

По результатам методики «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилберг, Ю. Л. Ханин), представленных на рисунке 2, можно говорить о том, что испытуемые преимущественно находятся в состоянии умеренного напряжения и беспокойства (66 % реактивная и 54 % личностная тревожность). В то же время тревога как устойчивая характеристика личности свойственна практически всей исследовательской группе (54 % умеренный и 38 % высокий уровень), за исключением 8 % опрошенных, которые отнесены к низкому уровню тревожности. Вышесказанное позволяет сделать предположение о склонности большей части испытуемых к эмоциональным и невротическим срывам и психосоматическим заболеваниям.



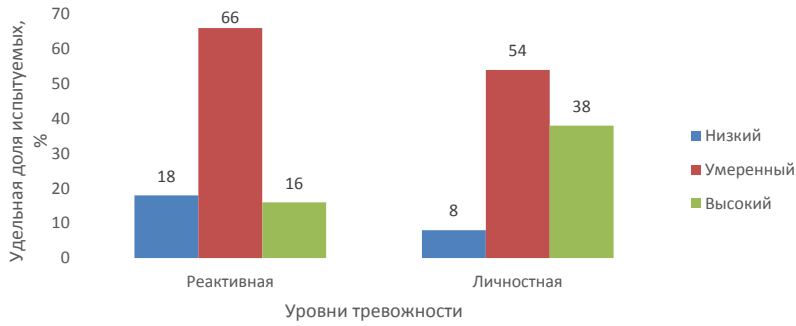


Рис. 2. Распределение доли испытуемых по уровню реактивной и личностной тревожности

Результаты методики «Шкала депрессии А. Бэка» (рис. 3) позволяют говорить о том, что группа испытуемых по большей части представлена людьми, которые оптимистично настроены, обладают адекватной самооценкой, хорошим настроением и общим самочувствием (66 %). Для второй группы испытуемых характерны в легкой (28 %) и умеренной (6 %) степени подавленное настроение, тревожные и грустные мысли, критичное отношение к себе, пессимизм, проблемы со сном, повышенная утомляемость.

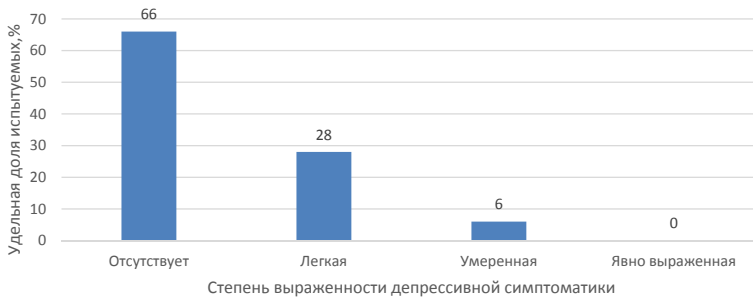


Рис. 3. Распределение доли испытуемых по степени выраженности депрессивной симптоматики

Согласно результатам теста «Нервно-психическая адаптация» (И. Н. Гурвич), представленных на рисунке 4, мы видим, что все 5 групп психического здоровья представлены в выборке. Преобладающими являются II, III и IV группы психического здоровья (24 %, 22 % и 22 % соответственно). Наименьшую долю составили I и IV группы (16 % и 16 % соответственно).



Рис. 4. Распределение доли испытуемых по группе психического здоровья



Следуя выделенным автором нормам, испытуемые, отнесенные к I, II и III группам психического здоровья, могут считаться здоровыми или практически здоровыми людьми. Испытуемые, попавшие в IV и V группы психического здоровья, имеют признаки легкой или выраженной патологии. Процентное распределение удельной доли испытуемых, относящихся к группе здоровых, и доли испытуемых, вошедших в группу с психической патологией, отражено на рисунке 5.

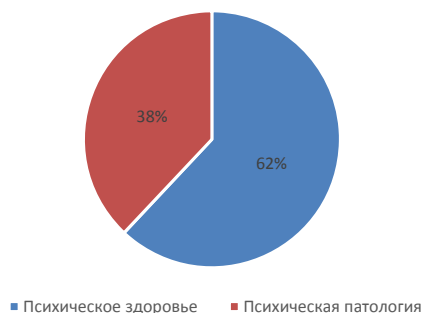


Рис. 5. Распределение доли испытуемых по состоянию психического здоровья

В результате полученных данных по методике «Экспресс-диагностика психоэмоционального напряжения и его источников» (О. С. Копина, Е. А. Сулова, Е. В. Заикин) (рис. 6) мы можем констатировать, что оценка состояния здоровья по шкалам «Очень плохое» и «Очень хорошее» не получили своего значения. Наибольшее значение получили шкалы «Хорошее» (52 %) и «Удовлетворительное» (46 %). Наименьшую удельную долю испытуемых составила шкала «Плохое» (2 %).



Рис. 6. Распределение доли испытуемых согласно самооценке состояния здоровья

Распределение доли испытуемых по источникам психоэмоционального напряжения представлено на рисунке 7.

В результате исследования были обнаружены взаимосвязи между следующими типами акцентуаций характера и эмоциональными расстройствами: «Педантичный», «Возбудимый», «Дистимический», «Тревожно-боязливый», «Эмотивный» и «Циклотимический».



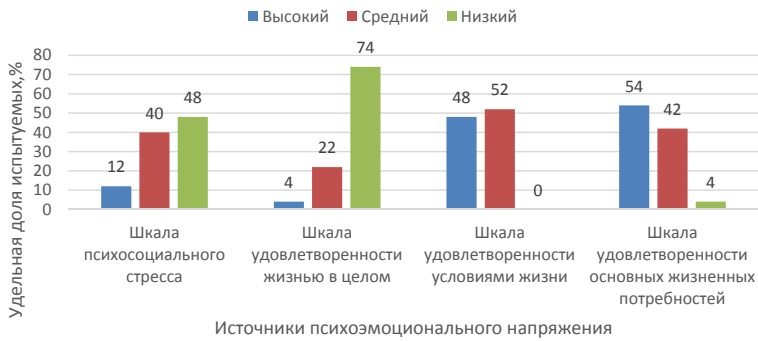


Рис. 7. Распределение доли испытуемых по уровню выраженности источников психоэмоционального напряжения

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать следующие выводы.

Люди с педантичным типом акцентуации характера склонны интенсивно переживать тревогу в условиях, представляющих для них определенную угрозу или лично значимых; испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях, в том числе в тех, которые объективно к этому не располагают. Они испытывают значительные трудности с психологической адаптацией к изменившимся обстоятельствам жизни в связи с наличием вероятной психической патологии. Также свое состояние здоровья они оценивают как низкое, что говорит о неудовлетворенности различными сферами собственной жизни.

Результаты корреляции между типом акцентуации характера «Педантичный» и эмоциональными расстройствами представлены в таблице 3.

Таблица 3

Статистически значимые ранговые корреляции между типом акцентуации характера «Педантичный» и эмоциональными расстройствами по критерию R-Спирмена

Параметры	Критерий Спирмена – R	Ур. знач. (p)
Педантичный & Ситуативная тревожность	0,32	0,02
Педантичный & Личностная тревожность	0,39	0,001
Педантичный & Нервно-психическая адаптация	0,28	0,05
Педантичный & Психоэмоциональное напряжение (шкала самооценки здоровья)	-0,35	0,01

Испытуемые с возбудимым типом акцентуации характера испытывают значительные трудности с психологической адаптацией к изменившимся условиям жизни и нуждаются в получении психологической помощи (табл. 4).

Таблица 4

Статистически значимые ранговые корреляции между типом акцентуации характера «Возбудимый» и эмоциональными расстройствами по критерию R-Спирмена

Параметры	Критерий Спирмена – R	Ур. знач. (p)
Возбудимый & Нервно-психическая адаптация	0,49	0,001
Возбудимый & Психоэмоциональное напряжение (шкала психосоциального стресса)	0,44	0,001



С гипертимическим типом акцентуации люди не склонны к беспокойству в ситуациях, которые объективно к этому не располагают. Своими условиями жизни они довольны и оценивают их как достаточно высокие. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Статистически значимые ранговые корреляции между типом акцентуации характера «Гипертимический» и эмоциональными расстройствами по критерию R-Спирмена

Параметры	Критерий Спирмена – R	Ур. знач. (p)
Гипертимический & Личностная тревожность	-0,28	0,05
Гипертимический & Психоэмоциональное напряжение (шкала удовлетворенности условиями жизни)	0,37	0,01

Для обследуемых с дистимическим типом акцентуации характера свойственно проживание неприятного эмоционального состояния, выражающегося в тревожности, беспокойстве, ощущении напряжения, а также ожидании неблагоприятного развития событий в ситуациях, которые могут быть как реально угрожающими, так и не являться таковыми. У них возникают сложности с психологической адаптацией, связанные с возможной психологической патологией в нестабильных, изменяющихся условиях. Также эти люди подвержены повышенной утомляемости, снижению общего энергетического потенциала, бессоннице, сонливости, астении, ухудшению аппетита, апатии. У них отмечается сниженный фон настроения, длительное время они могут испытывать печаль, чувство тоски, вплоть до полного отчаяния. Человек может полностью погрузиться в свои переживания и не замечать происходящих позитивных событий. Такие люди ощущают неудовлетворенность своей жизнью и нуждаются в получении психологической помощи. Следует отметить, что для них характерны низкая концентрация внимания, замедление темпа мышления, забывчивость, что сказывается на способности к обучению, эффективности трудовой деятельности и способности к адекватному восприятию происходящего (табл. 6). Отметим, что по характеру взаимосвязей дистимического и педантичного типов акцентуации со шкалами методик диагностики эмоциональных расстройств наблюдается множество схожих взаимосвязей.

Таблица 6

Статистически значимые ранговые корреляции между типом акцентуации характера «Дистимический» и эмоциональными расстройствами по критерию R-Спирмена

Параметры	Критерий Спирмена – R	Ур. знач. (p)
Дистимический & Ситуативная тревожность	0,28	0,05
Дистимический & Личностная тревожность	0,42	0,001
Дистимический & Нервно-психическая адаптация	0,51	0,001
Дистимический & Когнитивно-аффективные проявления (субшкала депрессии А. Бека)	0,32	0,02
Дистимический & Соматические проявления (субшкала депрессии А. Бека)	0,33	0,02
Дистимический & Психоэмоциональное напряжение (шкала психосоциального стресса)	0,40	0,001
Дистимический & Психоэмоциональное напряжение (шкала удовлетворенности жизнью в целом)	0,32	0,03



Испытуемые с тревожно-боязливым типом акцентуации характера переживают тревогу в условиях, представляющих для них определенную угрозу или личностно значимых; испытывают беспокойство в различных жизненных ситуациях, в том числе в тех, которые объективно к этому не располагают, подвержены повышенной утомляемости, снижению общего энергетического потенциала, бессоннице, сонливости, астении, ухудшению аппетита, апатии, имеют сниженный фон настроения. Также свое состояние здоровья они оценивают как низкое, что говорит об их неудовлетворенности различными сферами собственной жизни (табл. 7).

Таблица 7

Статистически значимые ранговые корреляции между типом акцентуации характера «Тревожно-боязливый» и эмоциональными расстройствами по критерию R-Спирмена

Параметры	Критерий Спирмена – R	Ур. знач. (p)
Тревожно-боязливый & Ситуативная тревожность	0,33	0,02
Тревожно-боязливый & Личностная тревожность	0,39	0,01
Тревожно-боязливый & Соматические проявления (субшкала депрессии А. Бека)	0,29	0,04
Тревожно-боязливый & Психоэмоциональное напряжение (шкала самооценки здоровья)	-0,34	0,01

Для людей с эмотивным типом акцентуации характера свойственно переживать тревогу в условиях, представляющих для них определенную угрозу или личностно значимых, и испытывать значительные трудности с психологической адаптацией к изменившимся обстоятельствам жизни в связи с наличием вероятной психической патологии. Результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8

Статистически значимые ранговые корреляции между типом акцентуации характера «Эмотивный» и эмоциональными расстройствами по критерию R-Спирмена

Параметры	Критерий Спирмена – R	Ур. знач. (p)
Эмотивный & Ситуативная тревожность	0,35	0,01
Эмотивный & Нервно-психическая адаптация	0,31	0,03

Факторами возникновения у человека эмоциональных расстройств в условиях пандемии являются такие черты личности, как повышенная ригидность и инертность психических процессов, гневливость и склонность к конфликтам, неспособность к вытеснению травмирующих переживаний, склонность к страхам, робость и неуверенность в себе, заниженная самооценка, впечатлительность, пессимизм, склонность к частой смене настроения и зависимость от внешних событий.

Выявленные взаимосвязи гипертимического типа акцентуации характера с эмоциональными расстройствами позволяют сделать вывод о том, что такие личностные черты, как высокая активность, общительность, самостоятельность, хорошее настроение и оптимизм способствуют снижению беспокойства и тревоги, позволяют оставаться довольными условиями своей жизни на фоне событий, развивающихся в пандемию COVID-19.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что на основе полученных данных можно разработать более новые и современные рекомендации, направленные на профилактику патологического развития акцентуаций характера.



Рекомендации

Для решения проблемы влияния самоизоляции на психику человека мы предлагаем психологическую самопомощь, рекомендованную Ю. Г. Панюковой и В. Г. Утробиной, которая заключается в переключении фокуса внимания с макроуровня – мирового уровня на микроуровень – ты сам и твои близкие. Порядок в своих мыслях и контроль своей жизни, собственная активность, направленная на реконструкцию в ноологической сфере собственной жизни: создать новые мысли и новые смыслы, которые позволят сохранить психологическое и соматическое здоровье свое и своих близких, – это актуальная и достаточная задача, на взгляд авторов, в сложившихся условиях.

Ю. Г. Панюкова и В. Г. Утробина [5] разработали ноологический аутотренинг, направленный на сохранение психологического здоровья субъекта. Варианты «новых» мыслей:

1. Я принимаю этот мир новым. Я принимаю себя в этом мире и вхожу в этот мир с новыми мыслями и смыслами.
2. Я уверен в собственной эффективности в новой ситуации социальной жизни.
3. Я активен, спокоен, с радостью меняюсь и контролирую свои мысли и жизнь.
4. Я благодарен за любой опыт, который делает меня мудрее и повышает мой социальный иммунитет.
5. Я благодарен за возможность сознавать и ценить то, что я имею и радоваться каждому часу своей жизни.

В настоящее время, с точки зрения авторов, важно уметь оказать психологическую помощь себе и своим близким, что возможно после осознания и принятия новой парадигмы – жить.

Также людям, находящимся в условиях самоизоляции, мы можем рекомендовать следующее.

Планировать свой день, так как режим дня помогает организовать личное время и уменьшить тревогу.

Необходимо распределение обязанностей среди членов семьи.

Важно помнить про выходные, несмотря на дистанционный формат обучения и работы.

В условиях ограниченного личного пространства важно уважительное отношение к близким людям и умение комфортно молчать.

Необходимо в условиях схожести нового дня с предыдущим находить и создавать разнообразие. Свою жизнь можно разнообразить путем приготовления новых блюд, осваивания новых действий, а также рекомендуем завести домашнего питомца.

Рекомендуем заниматься в домашних условиях спортом, физкультурой, йогой, танцами. В условиях самоизоляции уровень физической нагрузки значительно снижается, а мышцы ослабевают. Это вызывает астенизацию нервной системы и подавленное настроение.

Также к рекомендациям можно добавить совет по ведению дневника для снятия психологического напряжения в условиях самоизоляции. Полезным может быть общение с родственниками и единомышленниками по увлечениям в социальных сетях, цифровых каналах, скайпу и пр.

Хочется отметить, что также существуют методы самопомощи, которые подходят всем, учитывая детей. С их помощью временем, проведенным всей семьей на самоизоляции, можно воспользоваться для укрепления отношений и установления психологически благоприятного климата.



Мы рекомендуем методику, ведущей целью которой является гармонизация психологического состояния через самовыражение и самопознание. Она побуждает человека к творчеству, успокаивает его и вызывает положительные эмоции, так необходимые в этот период. В результате данного упражнения негативные чувства переносятся на бумагу, освобождая тело и психику от напряжения. Правила выполнения упражнения следующие.

1. Навыки рисования не требуются. Рисовать нужно спонтанно и интуитивно.

2. В выборе цвета и форм ограничиваться не стоит. Следует забыть о своем негативном или позитивном отношении к цвету и рисунку.

3. Не нужно делать интерпретацию чужих рисунков, особенно членов семьи. Описывать рисунок может только тот, кто его нарисовал. Все, что можно увидеть в рисунке другого человека, – это субъективная интерпретация и проекция.

Для работы необходимы бумага формата А4 или больше, краски, кисти, вода для промывания кистей, можно включить приятную музыку. Затем следует определить негативные чувства, которые возникают к некомфортной ситуации: страх, растерянность, отчаяние, апатия, возможно, гнев или ярость. Далее необходимо отметить, где именно в теле определяется это чувство, какой оно формы, цвета, структуры, на что похоже. Затем нужно перенести этот образ на лист бумаги и взглянуть на него со стороны. После завершения рисунок можно смять или разорвать, тем самым символически избавиться от негативной эмоции. Также можно добавить в рисунок элементы, которые сделают его смешным или нелепым, что поможет нейтрализовать или трансформировать негативное чувство.

Выводы

По результатам исследования мы делаем выводы о том, что своевременная диагностика типов акцентуаций характера, которые являются предпосылкой к возникновению эмоциональных расстройств, и использование практических рекомендаций, предложенных нами, будут служить профилактическими мерами, предотвращающими эмоциональные проблемы у населения.

Список источников

1. *Горбачев А. И., Ширко С. М.* Психологический инструментарий по организации психологической работы в экстремальных ситуациях [Электронный ресурс]. Минск: Изд-во БГУ, 2016. 42 с. URL: <https://www.elib.bsu.by/handle/123456789/165727> (дата обращения: 01.11.2021).

2. *Карелин А. А.* Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. 416 с.

3. *Копина О. С., Суслова Е. А., Заикин Е. В.* Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 119–132. URL: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1995/953/953119.htm (дата обращения: 28.09.2021).

4. *Мосолов С. Н.* Проблемы психического здоровья в условиях пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2020. Т. 120, № 5. С. 7–15. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43057432> (дата обращения: 11.03.2022).

5. *Панюкова Ю. Г., Утробина В. Г.* Ноологические аспекты самоизоляции в условиях пандемии [Электронный ресурс] // Бехтерев и современная психология личности: сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции (Казань, 02–04 октября 2020 г.). Казань: НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования», 2020. С. 138–140. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44382276> (дата обращения: 01.04.2022).



6. Первичко Е. И., Митина О. В., Степанова О. Б., Конюховская Ю. Е., Дорохов Е. А. Восприятие COVID-19 населением России в условиях пандемии 2020 года [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9, № 2. С. 119–146. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43148264> (дата обращения: 24.03.2022).

7. Соловьева Н. В., Макарова Е. В., Кичук И. В. Коронавирусный синдром: профилактика психотравмы, вызванной COVID-19 [Электронный ресурс] // РМЖ. 2020. Т. 28, № 9. С. 18–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43142308> (дата обращения: 24.03.2022).

8. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. 272 с.

9. Mazza C., Ricci E., Biondi S., Colasanti M, Ferracuti S., Napoli C., Roma P. A Nationwide Survey of Psychological Distress among Italian People during the COVID-19 Pandemic: Immediate Psychological Responses and Associated Factors // International Journal of Environmental Research Public Health. 2020. Vol. 17, Issue 9. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>

10. Pietrabissa G., Simpson S. G. Psychological Consequences of Social Isolation during COVID-19 Outbreak // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02201>

References

1. Gorbachev A. I., Shirko S. M. *Psychological Tools for the Organization of Psychological Work in Extreme Situations* [Electronic resource]. Minsk: Publishing House Belarussian State University, 2016, 42 p. URL: <https://www.elib.bsu.by/handle/123456789/165727> (date of access: 01.11.2021). (In Russian)

2. Karelin A. A. *Big Encyclopedia of Psychological Tests*. Moscow: Eksmo Publ., 2007, 416 p. (In Russian)

3. Kopina S., Suslova E. A., Zaikin E. V. Express Diagnostics of the Level of Psychoemotional Tension and its Sources [Electronic resource]. *Questions of Psychology*, 1995, no. 3, pp. 119–132. URL: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1995/953/953119.htm (date of access: 28.09.2021). (In Russian)

4. Mosolov S. N. Problems of Mental Health in the Conditions of the COVID-19 Pandemic [Electronic resource]. *Journal of Neurology and Psychiatry Named After S. S. Korsakov*, 2020, vol. 120, issue 5, pp. 7–15. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43057432> (date of access: 11.03.2022). (In Russian)

5. Panyukova Yu. G., Utrobina V. G. Noological Aspects of Self-Isolation in a Pandemic [Electronic resource]. *Bekhterev and Modern Personality Psychology: a Collection of Articles in the VI All-Russian Scientific and Practical Conference (Kazan, 02–04 October 2020)*. Kazan: NOU DPO “Centr social’no-gumanitarnogo obrazovaniya” Publ., 2020, pp. 138–140. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44382276> (date of access: 01.04.2022). (In Russian)

6. Pervichko E. I., Mitina O. V., Stepanova O. B., Konyuhovskaya Yu. E., Dorohov E. A. Perception of COVID-19 by the Russian Population in the Conditions of the 2020 Pandemic [Electronic resource]. *Clinical and Special Psychology*, 2020, vol. 9, issue 2, pp. 119–146. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43148264> (date of access: 24.03.2022). (In Russian)

7. Solovieva N. V., Makarova E. V., Kichuk I. V. Coronavirus Syndrome: Prevention of Psychotrauma Caused by COVID-19 [Electronic resource]. *RMJ*, 2020, vol. 28, issue 9, pp. 18–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43142308> (date of access: 24.03.2022). (In Russian)

8. Tarabrina N. V. *Workshop on the Psychology of Post-Traumatic Stress*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2001, 272 p. (In Russian)



9. Mazza C., Ricci E., Biondi S., Colasanti M, Ferracuti S., Napoli C., Roma P. A Nationwide Survey on Psychological Stress among Italians During the COVID-19 Pandemic: Immediate Psychological Reactions and Related Factors. *International Journal of Environmental Studies of Public Health*, 2020, vol. 17, issue 9. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>

10. Pietrabissa G., Simpson S. G. Psychological Consequences of Social Isolation during the COVID-19 Outbreak. *Frontiers of Psychology*, 2020, vol. 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02201>

Информация об авторах

О. О. Андронникова – кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии.

Н. В. Турова – магистрант факультета психологии.

Information about the Authors

Olga O. Andronnikova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Psychology.

Natalia V. Turova – Master’s Student of Faculty of Psychology.

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 04.04.2022

Одобрена после рецензирования: 25.04.2022

Принята к публикации: 25.05.2022

Received: 04.04.2022

Approved after peer review: 25.04.2022

Accepted for publication: 25.05.2022



Научная статья

УДК 159.923

DOI: 10.15293/2312-1580.2202.03

Взаимосвязь личностных особенностей и мотивации достижения у студентов-дефектологов

Ветерок Екатерина Владимировна

Новосибирский государственный педагогический университет

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

Аннотация. В статье представлен анализ взаимосвязи личностных особенностей и мотивации достижения у студентов-дефектологов. Отмечено, что мотивация достижения обусловлена личностными факторами, определяющими деятельность индивида в социальной действительности. Дана характеристика личностных особенностей студентов на основе анализа зарубежных и отечественных работ. Приведен ряд дефиниций мотивации и мотивации достижения. Определено понятие мотивации достижения во взаимосвязи с личностными характеристиками. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи личностных особенностей и мотивации достижения у студентов-дефектологов, согласно которым студенты-дефектологи, склонные к эмоциональной устойчивости, демонстрируют выраженное стремление к достижению результатов. Студенты-дефектологи с выраженной интроверсией проявляют независимость в процессе достижения результатов.

Ключевые слова: личность, личностные особенности, мотивация, мотивация достижения, юношеский возраст, специальная психология.

Для цитирования: Ветерок Е. В. Взаимосвязь личностных особенностей и мотивации достижения у студентов-дефектологов // СМАЛЬТА. 2022. № 2. С. 42–49. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2202.03>

Research Article

The Relationship of Personal Characteristics and Motivation of Achievement among Students of Defectology

Ekaterina V. Veterok

Novosibirsk State Pedagogical University

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

Abstract. The article presents an analysis of the relationship between personal characteristics and achievement motivation among students of speech pathologists. It is noted that the motivation of achievement is determined by personal factors that determine the activity of an individual in social reality. The characteristic of personal characteristics of students is given on the basis of the analysis of foreign and domestic works. A number of definitions of motivation and achievement motivation are given. The concept of



achievement motivation in relation to personal characteristics is defined. The article presents the results of an empirical study of the relationship between personal characteristics and achievement motivation among students of defectology, according to which students of defectology, prone to emotional stability, demonstrate a pronounced desire to achieve results. Defectology students with pronounced introversion show independence in the process of achieving results.

Keywords: personality, personalities' peculiarities, motivation, achievement motivation, adolescence, special psychology.

For Citation: Veterok E. V. The Relationship of Personal Characteristics and Motivation of Achievement among Students of Defectology. *SMALTA*, 2022, no. 2, pp. 42–49. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2202.03>

В современном образовательном пространстве актуализируется проблема внутренней психологической готовности студентов к профессиональной деятельности, что является сочетанием ряда социально-психологических факторов, в первую очередь – сформированности мотивационной сферы [11]. Изучением мотивации достижения как значимой составляющей в структуре личности, которая обуславливает специфику поведения и деятельности субъекта, занимался ряд зарубежных (J. Husman, W. Lens [12]) и отечественных исследователей (И. А. Бирюкова, И. В. Смолярчук [1], А. Л. Церковский [6]). Тем не менее исследования взаимосвязи личностных особенностей и мотивации студентов-дефектологов носят фрагментарный характер, что обуславливает актуальность данной работы.

В научной литературе личность рассматривается как психологический конструкт, детерминируемый социальными отношениями и видом деятельности субъекта [10]. Ю. С. Вознюк [2] отмечает, что юношеский возраст является значимым периодом развития личности, в течение которого формируется внутренняя позиция и мировоззрение взрослого человека, осознание своей социальной роли, а также выбор профессионального направления и перспектив дальнейшей жизни в целом. Формирование данных личностных структур происходит в процессе межличностного общения и профессионального самоопределения, что также позволяет индивидам в этом возрасте найти необходимое подтверждение собственной значимости, которое проявляется в активном отношении к социальной реальности, осознании своего места в системе социальных и профессиональных отношений, в овладении социально желательными моделями поведения, в формировании устойчивых нравственных убеждений и способности принимать ответственные самостоятельные решения. Основой личностного развития в юношеском возрасте является выбор профессии, что связано с формированием собственной целостной внутренней позиции и конструированием жизненных целей. В юношеском возрасте личностное и профессиональное развитие рассматривается как непрерывный процесс личностных, социально-культурных и поведенческих составляющих, находящихся под влиянием обучения и самосовершенствования. В исследовании J. Osgerby, P. Marriott, M. Gee [14], посвященном изучению личностных особенностей юношеского возраста, выявлено, что у студентов отмечается недостаточное умение прогнозировать свою жизнь, что обусловлено низкой способностью к рефлексии своих знаний и навыков, а также недостаточностью мотивации, в том числе мотивации достижения.

Мотивация является сложным интегральным психологическим образованием, связанным с целями, потребностями, намерениями, побуждениями и свойствами



личности. А. Л. Церковский [6] считает, что мотивация выступает как внутренняя детерминация деятельности субъекта, зависящая также от стимулов социальной среды. В процессе развития мотивации на протяжении онтогенеза происходит преобразование внешних стимулов во внутреннюю реальность. По мнению С. А. Пакулиной [3], мотивация представляет собой совокупность факторов, условий и средств, мотивов, потребностей, установок и других социально-психологических явлений, воздействующих на личность. Мотивация достижения является основным фактором, детерминирующим специфику самоконтроля и эффективность деятельности индивида. Данный феномен оказывает воздействие на процесс и на результат деятельности субъекта, а также на стремление улучшить степень сформированности навыков в определенном виде деятельности. Мотивация достижения не имеет обобщенного характера, актуализируясь в значимых для индивида ситуациях.

А. Е. Чепайкина [7] отмечает, что в юношеском возрасте мотивация достижения рассматривается как обобщенный параметр ориентации личности на достижение эффективности в учебной деятельности, на формирование учебно-профессиональных ожиданий и задач, что позволяет определять мотивацию как одну из значимых составляющих профессионального развития будущего специалиста. А. Л. Церковский [6] считает, что в юношеском возрасте происходит становление субъекта деятельности, который умеет нести ответственность за свою жизнь в целом и за отдельные действия в частности, а также осознанно стремится к достижению целей. В этом процессе важную роль играет мотивация достижения, проявляющаяся в осмысленном отношении субъекта к себе как личности и субъекту деятельности.

Л. Г. Семенова [4] обнаружила, что в большей степени мотивация достижения сформирована у студентов на первом и пятом курсах. Это детерминировано стремлением первокурсников самореализоваться и проявить свои возможности, что позволит им найти свое место в социуме на новом этапе жизни. В свою очередь, студенты выпускных курсов находятся на этапе получения профессии, что обуславливает стремление к достижению цели и к успеху. По мнению Л. Г. Семеновой, мотивация достижения является фактором, обуславливающим успешность обучения студентов в высшем учебном заведении посредством регуляции интеллектуальной деятельности. Исследование И. А. Бирюковой, И. В. Смолярчук [1] показало, что большая часть испытуемых имеет средний уровень сформированности мотивации достижения. Это свидетельствует о том, что студенты высших учебных заведений склонны к избеганию неудач и редко способны к достижению успеха. В выборке студентов с выраженной мотивацией успеха обнаружен высокий уровень аналитико-теоретического мышления, уравновешенности, эмоциональной стабильности, социально желательных моделей поведения.

Также И. А. Бирюкова, И. В. Смолярчук [1] обнаружили, что у студентов, характеризующихся выраженной мотивацией к избеганию неудач, преобладает повышенная личностная тревожность. У студентов со средним уровнем мотивации к избеганию неудач доминирует умеренная личностная тревожность. У студентов с низким уровнем мотивации к избеганию неудач не выражена личностная тревожность. О. А. Сорокина [5] считает, что мотивация достижения студентов взаимосвязана с позитивным образом выбранной профессии, осознанием смысла учебно-профессиональных задач и их воздействия на трансформацию умений и навыков студентов. Исследование А. Е. Чепайкиной [7] показало наличие взаимосвязи между параметрами мотивации студентов, в частности обнаружено, что чем выше уровень мотивации достижения, тем выше уровень профессиональной мотивации.



D. Malouf [13] подчеркивает, что систематическое использование поощрений в процессе обучения при определенных обстоятельствах может снизить мотивацию у студентов. В связи с этим необходимо ограничивать введение поощрений в ситуациях, когда начальные уровни мотивации и интереса у студентов высоки. A. Prescott, E. Simpson [15] отмечают, что динамика ожиданий студентов, основанная на теории мотивации, демонстрирует переход от ожиданий, влияющих на мотивацию, к тем, которые обеспечивают позитивный опыт. J. Husman, W. Lens [12] исследовали внутреннюю и внешнюю мотивацию студентов во взаимосвязи с ориентацией на будущее. Авторы рассматривают возможность того, что внутренняя мотивация и ориентация на будущее могут быть осмысленно интегрированы. R. Breen, R. Lindsay [8] изучали взаимосвязи между восприятием студентом лекторских исследований и мотивацией обучения в университете. Модель корреляции между переменными вместе с результатами факторного анализа предполагает, что существует связь между типами мотивации студентов и отношением к обучению на факультете. Предполагается, что внутренняя мотивация и особая форма компетенции курса связаны с положительным отношением к исследовательской деятельности, в то время как внешние, социальные факторы обуславливают безразличное или негативное отношение к исследованиям у студентов. Студенты, которые не мотивированы и не заинтересованы в общении с лекторами, могут избегать взаимодействия с ними, в то время как такое взаимодействие ищут компетентные в курсе студенты. J. Brophy [9] считает, что у студентов мотивация достижения обусловлена определенными личностными особенностями, в том числе способностью к саморегуляции, эмоциональной стабильностью и др. Тем не менее в научной литературе не представлены результаты исследований взаимосвязи личностных особенностей и мотивации достижения у студентов-дефектологов.

Данное эмпирическое исследование направлено на выявление взаимосвязи личностных особенностей и мотивации достижения студентов-дефектологов. В исследовании приняли участие 67 студентов, которые обучаются в ФГБОУ ВО «НГПУ» по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Средний возраст испытуемых – 20 лет.

Для изучения личностных особенностей и мотивации достижения у студентов использованы следующие психодиагностические методики:

- пятифакторный личностный опросник МакКрае – Коста («Большая пятерка»);
- тест-опросник «Измерение мотивации достижения» (А. Мехрабиан);
- методика «Потребность в достижении цели» (Ю. М. Орлов).

Также использовался метод корреляционного анализа по критерию г-Спирмена. Полученные результаты обрабатывались с помощью программы STATISTICA Advanced + QC 10 for Windows Ru.

Результаты изучения личностных особенностей и мотивации достижения у студентов показали следующее. Показатели студентов по пятифакторному личностно-му опроснику МакКрае – Коста («Большая пятерка») представлены в таблице.

Таблица

Среднегрупповые показатели студентов-дефектологов по пятифакторному личностному опроснику МакКрае – Коста («Большая пятерка»)

Фактор	I фактор	II фактор	III фактор	IV фактор	V фактор
Среднегрупповой показатель	56,4	42,05	48,2	52,95	47,45

Примечание: I фактор – «экстраверсия – интроверсия», II фактор – «привязанность – обособленность»; III фактор – «самоконтроль – импульсивность»; IV фактор – «эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость»; V фактор – «экспрессивность – практичность».



Среднегрупповой показатель студентов-дефектологов по пятифакторному личностному опроснику МакКрае – Коста («Большая пятерка») по фактору «экстраверсия – интроверсия» равен 56,4 баллам, что свидетельствует о склонности к экстраверсии. Из этого следует, что студенты отличаются общительностью, предпочитают развлечения и коллективные мероприятия, имеют большой круг друзей и знакомых, ощущают потребность в общении с людьми, склонны к риску, эмоционально возбудимы. У них снижен контроль над эмоциями и поведением, они склонны к агрессивному поведению. В работе студенты ориентированы на скорость выполнения задания, могут выполнять сложные задания в ситуации дефицита времени. По фактору «привязанность – обособленность» среднегрупповой показатель студентов равен 42,05 баллам, что говорит о том, что свои интересы они могут ставить выше интересов других людей и отстаивать их в конкурентной борьбе, а могут соглашаться на компромиссы. По фактору «самоконтроль – импульсивность» среднегрупповой показатель студентов данной категории равен 48,2 баллам, что говорит о том, что у них в различных ситуациях проявляется как самоконтроль, так и импульсивность. По фактору «эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость» среднегрупповой показатель студентов равен 52,55 баллам, что говорит о том, что они склонны к эмоциональной устойчивости. Из этого следует, что студенты уверены в своих силах, постоянны в своих планах и привязанностях, не поддающимся случайным колебаниям настроения. По фактору «экспрессивность – практичность» среднегрупповой показатель студентов равен 47,45 баллам, следовательно, у них могут проявляться как экспрессивность, так и практичность, что характеризует их как лиц, склонных проявлять интерес к окружающему миру, но с рациональным подходом.

Показатель студентов по методике «Измерение мотивации достижения» (А. Мехрабиан) составил 131,9 баллов. Полученные данные демонстрируют, что у студентов преобладают мотивы стремления к успеху. Это характеризует их как респондентов, которые осознают значимость своих жизненных целей, настроены на их реализацию, а также на то, чтобы добиваться высоких результатов в своей деятельности, реализуя свой внутренний потенциал. Кроме того, испытуемые в процессе достижения цели склонны к соперничеству с другими людьми.

Показатель студентов-дефектологов по методике «Потребность в достижении цели» (Ю. М. Орлов) составил 14,05 баллов. Из этого следует, что для испытуемых характерна средняя потребность в достижении цели, что свидетельствует о том, что они направляют недостаточно усилий на достижение результатов, их удовлетворяют незначительные достижения.

На рисунке представлены взаимосвязи личностных особенностей и мотивации достижения у студентов-дефектологов.

Посредством метода корреляционного анализа по критерию r-Спирмена выявлены прямые достоверные связи между следующими показателями у студентов: эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость и мотивация достижения, потребность в достижении цели ($p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что чем выше показатель эмоциональной устойчивости у студентов, тем выше показатели мотивации. Из этого следует, что эмоционально устойчивые студенты стремятся к достижению своих целей, улучшая результаты деятельности, проявляя активность и настойчивость. Также выявлены достоверные взаимосвязи между показателями экстраверсия – интроверсия и мотивацией достижения ($p \leq 0,05$). Это свидетель-



ствует о том, что студенты-дефектологи, склонные к интроверсии, ориентированы на самостоятельное достижение целей.

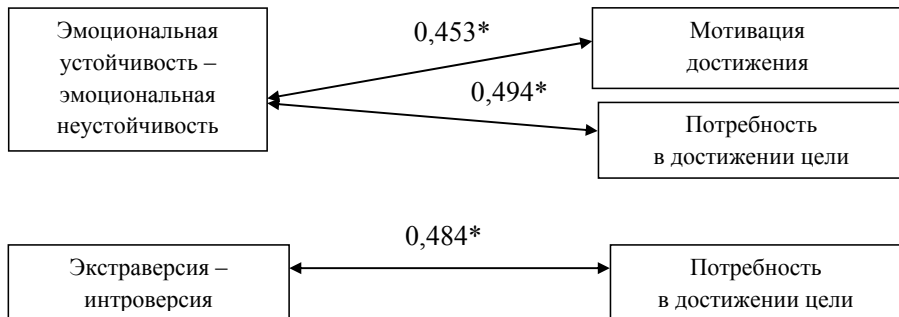


Рис. Корреляционные связи параметров личностных особенностей и мотивации достижения у студентов-дефектологов

Таким образом, исследование взаимосвязи личностных особенностей и мотивации достижения у студентов-дефектологов показало следующее. Установлено, что студенты-дефектологи склонны к экстраверсии, эмоциональной устойчивости, ситуативной импульсивности. У лиц данной категории выражена мотивация достижения, что проявляется в преобладании направленности на успех в различных видах деятельности, а также в осознанном отношении к достижению целей. Кроме того, обнаружено, что студенты-дефектологи, склонные к эмоциональной устойчивости, демонстрируют выраженное стремление к достижению результатов. Студенты-дефектологи, склонные к интроверсии, проявляют независимость в процессе достижения результатов. Перспективами дальнейших исследований выступает разработка программ психологического сопровождения студентов-дефектологов с низким уровнем мотивации достижения с учетом их личностных особенностей.

Список источников

1. Бирюкова И. А., Смолярчук И. В. Мотивация достижения успеха как фактор развития профессиональных качеств студентов [Электронный ресурс] // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 1 (2). С. 56–62. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24310642> (дата обращения: 08.04.2022).
2. Вознюк Ю. С. Психологические особенности формирования и утверждения личности юношеского возраста [Электронный ресурс] // Личность, семья и общество: Вопросы педагогики и психологии. 2015. № 56–57. С. 42–49. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24336525> (дата обращения: 09.04.2022).
3. Пакулина С. А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе [Электронный ресурс] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 88. С. 23–32. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11690294> (дата обращения: 03.04.2022).
4. Семенова Л. Г. Развитие мотивации достижения в профессиональном становлении студентов вуза [Электронный ресурс] // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 2 (58). С. 354–359. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9939243> (дата обращения: 10.04.2022).
5. Сорокина О. А. Развитие мотивации достижения у студентов через профессиональные задачи [Электронный ресурс] // Вестник УГУЭС. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2015. № 1 (11). С. 193–195. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23249810> (дата обращения: 11.04.2022).



6. Церковский А. Л. Стрессоустойчивость студентов и мотивация достижения [Электронный ресурс] // Вестник Витебского государственного медицинского университета. 2012. Т. 11, № 4. С. 107–111. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18642724> (дата обращения: 11.04.2022).

7. Чепайкина А. Е. Связь мотивации достижения и профессиональной мотивации у студентов ВИЭСУ специальностей «Менеджмент» и «ГМУ» [Электронный ресурс] // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2015. № 1-2 (6). С. 141–147. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25655310> (дата обращения: 10.04.2022).

8. Breen R., Lindsay R. Academic Research and Student Motivation // *Studies in Higher Education*. 1999. Vol. 24, Issue 1. Pp. 75–93. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079912331380158>

9. Brophy J. Conceptualizing Student Motivation // *Educational Psychologist*. 1983. Vol. 18, Issue 3. Pp. 200–215. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461528309529274>

10. Clark S., Seider S. Engaging College Students and Cadets in Training Tomorrow's Leaders of Character // *Journal of College and Character*. 2014. Vol. 15, Issue 4. Pp. 259–264. DOI: <https://doi.org/10.1515/jcc-2014-0030>

11. Clegg S., Bufton S. Student Support through Personal Development Planning: Retrospection and Time // *Research Papers in Education*. 2008. Vol. 23, Issue 4. Pp. 435–450. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671520701809833>

12. Husman J., Lens W. The Role of the Future in Student Motivation // *Educational Psychologist*. 1999. Vol. 34, Issue 2. Pp. 113–125. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4

13. Malouf D. Do Rewards Reduce Student Motivation? // *School Psychology Review*. 1983. Vol. 12, Issue 1. Pp. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1080/02796015.1983.12085003>

14. Osgerby J., Marriott P., Gee M. Accounting Students Perceptions of Using Visual Metaphor as Part of Personal Development Planning: an Exploratory Case Study // *Accounting Education*. 2018. Vol. 27, Issue 6. Pp. 570–589. DOI: <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1523735>

15. Prescott A., Simpson E. Effective Student Motivation Commences with Resolving 'Dissatisfiers' // *Journal of Further and Higher Education*. 2004. Vol. 28, Issue 3. Pp. 247–259. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877042000241733>

References

1. Biryukova I. A., Smolyarchuk I. V. Motivation to Achieve Success as a Factor in the Development of Professional Qualities of Students [Electronic resource]. *Volga Pedagogical Bulletin*, 2014, no. 1 (2), pp. 56–62. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24310642> (date of access: 08.04.2022). (In Russian)

2. Voznyuk Yu. S. Psychological Features of the Formation and Affirmation of the Personality of Adolescence [Electronic resource]. *Personality, Family and Society: Questions of Pedagogy and Psychology*, 2015, no. 56–57, pp. 42–49. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24336525> (date of access: 09.04.2022). (In Russian)

3. Pakulina S. A. Psychological Diagnostics of Motivation for Achieving Success of Students at the University [Electronic resource]. *Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, 2008, no. 88, pp. 23–32. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11690294> (date of access: 03.04.2022). (In Russian)

4. Semenova L. G. Development of Achievement Motivation in the Professional Development of University Students [Electronic resource]. *Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities*, 2008, no. 2 (58), pp. 354–359. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9939243> (date of access: 10.04.2022). (In Russian)

5. Sorokina O. A. Development of Students' Achievement Motivation through Professional Tasks [Electronic resource]. *Bulletin of USNTU. Science, Education,*



Economics. Series: Economics, 2015, no. 1 (11), pp. 193–195. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23249810> (date of access: 11.04.2022). (In Russian)

6. Tserkovskiy A. L. Stress Resistance of Students and Achievement Motivation [Electronic resource] // *Bulletin of the Vitebsk State Medical University*, 2012, vol. 11, no. 4, pp. 107–111. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18642724> (date of access: 11.04.2022). (In Russian)

7. Chepaikina A. E. The Link Between Achievement Motivation and Professional Motivation Among RESU Students Majoring in “Management” and “GMU” [Electronic resource]. *Modern Technologies for Civil Defense and Emergency Response*, 2015, no. 1-2 (6), pp. 141–147. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25655310> (date of access: 10.04.2022). (In Russian)

8. Breen R., Lindsay R. Academic Research and Student Motivation. *Studies in Higher Education*, 1999, vol. 24, issue 1, pp. 75–93. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079912331380158>

9. Brophy J. Conceptualizing Student Motivation. *Educational Psychologist*, 1983, vol. 18, issue 3, pp. 200–215. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461528309529274>

10. Clark S., Seider S. Engaging College Students and Cadets in Training Tomorrow’s Leaders of Character. *Journal of College and Character*, 2014, vol. 15, issue 4, pp. 259–264. DOI: <https://doi.org/10.1515/jcc-2014-0030>

11. Clegg S., Bufton S. Student Support through Personal Development Planning: Retrospection and Time. *Research Papers in Education*, 2008, vol. 23, issue 4, pp. 435–450. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671520701809833>

12. Husman J., Lens W. The Role of the Future in Student Motivation. *Educational Psychologist*, 1999, vol. 34, issue 2, pp. 113–125. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4

13. Malouf D. Do Rewards Reduce Student Motivation? *School Psychology Review*, 1983, vol. 12, issue 1, pp. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1080/02796015.1983.12085003>

14. Osgerby J., Marriott P., Gee M. Accounting Students Perceptions of Using Visual Metaphor as Part of Personal Development Planning: an Exploratory Case Study. *Accounting Education*, 2018, vol. 27, issue 6, pp. 570–589. DOI: <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1523735>

15. Prescott A., Simpson E. Effective Student Motivation Commences with Resolving ‘Dissatisfiers’. *Journal of Further and Higher Education*, 2004, vol. 28, issue 3, pp. 247–259. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877042000241733>

Информация об авторе

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

Information about the Author

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

Поступила: 13.04.2022

Одобрена после рецензирования: 11.05.2022

Принята к публикации: 31.05.2022

Received: 13.04.2022

Approved after peer review: 11.05.2022

Accepted for publication: 31.05.2022



Взаимосвязь акцентуаций характера и профессионального самоопределения подростков

Перевозкин Сергей Борисович¹, Перевозкина Юлия Михайловна²

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

¹*Новосибирск, Россия, per@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6790-4835>*

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

Аннотация. Исследование проведено с целью определения групп повышенного риска среди подростков, с нежелательным уровнем акцентуаций, характеризующихся высокой вероятностью возникновения адаптационных нарушений в профессиональной сфере, которые способствуют развитию или усилению интрапсихического конфликта, фрустрационной и эмоциональной напряженности, психического стресса. Применялись опросники К. Леонгарда и Н. Шмишека «Характерологический опросник», «Ориентация» И. Л. Соломина и «Профессиональная готовность» А. П. Черняковской. Установление связи между акцентуациями характера подростков и их профессиональным самоопределением осуществлялось при помощи корреляционного анализа с использованием критерия г-Спирмена. В тестировании приняли участие 60 учащихся 10–11 классов в возрасте 15–17 лет (из них 22 мальчика и 38 девочек). Делается вывод о том, что подростки, имеющие дистимическую, тревожно-боязливую, экзальтированную, аффективно-лабильную и застревающую акцентуации характера более уязвимы в контексте профессионального самоопределения, более успешны подростки с гипертимной, педантичной, демонстративной, возбудимой и эмотивной акцентуациями характера.

Ключевые слова: акцентуации характера, профессия, самоопределение, профессиональная готовность, подростки.

Для цитирования: Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Взаимосвязь акцентуаций характера и профессионального самоопределения подростков // СМАЛЬТА. 2022. № 2. С. 50–66. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2202.04>



The Relationship of Character Accentuations and Professional Self-Determination of Adolescents

Sergey B. Perevozkin¹, Yulia M. Perevozkina²

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

¹*Novosibirsk, Russia, per@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6790-4835>*

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

Abstract. A study was conducted to identify high-risk groups among adolescents, with a level of accentuations, characterized by a high probability of adaptive disorders in the professional sphere, which contribute to the development or intensification of intrapsychic conflict, frustration and emotional tension, mental stress. The questionnaires of K. Leonhard and N. Shmishek “Character Accentuations”, “Orientation” (I. L. Solomin) and “Professional Readiness” by A. P. Chernyakovskaya. The relationship between the accentuations of the character of adolescents and their professional self-determination was determined using a correlation analysis – the r-Spearman criterion was used. Adolescents were tested, students of grades 10 and 11 in the amount of 60 people aged 15–17 years (including 22 boys and 38 girls). It is concluded that adolescents with dysthymic, anxious-fearful, exalted, affective-labile and stuck character accentuations are more vulnerable in the context of professional self-determination, more successful adolescents with hyperthymic, pedantic, demonstrative, excitable and emotive character accentuations.

Keywords: character accentuations, profession, self-determination, professional readiness, teenagers.

For Citation: Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M. The Relationship of Character Accentuations and Professional Self-Determination of Adolescents. *SMALTA*, 2022, no. 2, pp. 50–66. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2202.04>

Актуальность исследования заключается в том, что осуществление профессионального выбора приходится на один из самых важных социально-биологических периодов в жизни человека. Сложилась такая ситуация, что специалистов, работающих с энтузиазмом и поднимающих нашу страну на более высокий уровень развития, становится все меньше. Возможно, одной из причин этого является неверный выбор профессии в юности. Для подростков первый шаг в профессиональный мир сопряжен с психологическим и этическим выбором, предполагающим определенную ответственность, так как у них появляется ясное понимание того, что от выбора профессии зависит насыщенность и полнота их сознательной взрослой жизни [17].

Вопросы профессионального самоопределения старшеклассников хорошо изучены в психологии, однако в настоящее время отсутствуют личностные критерии профессионального самоопределения, обеспечивающие реализацию психологического содержания. Это затрудняет психологическую поддержку подростков в выборе профессии [20].

Проблемы, связанные с профессиональными качествами и умениями, умением формировать личность в рамках профессии, были и остаются актуальными в сфере гуманитарных наук. Основные вопросы, которые изучались до начала XX в., касались профессионального образования. Все большее внимание стали привлекать



такие понятия, как орудие труда, трудовое поведение, внутренние функциональные возможности профессионала, его индивидуальное своеобразие, а также проблемы, связанные с изучением рабочих. Эти вопросы были сформулированы и разработаны в социальной психологии и психологии труда только в XX в.

Выбор профессии обусловлен профессиональным самоопределением, а профессиональное развитие характеризуется сменой и чередованием фаз, различающихся как по форме, так и по содержанию личностных побуждений к профессиональным интересам. Выбор профессии – процесс длительный и необратимый, так как предыдущие решения ограничивают перспективы и возможности человека; этот процесс заканчивается компромиссом между внешними и внутренними факторами [3]. При изменении условий может измениться и выбор профессии, поскольку индивидуальные особенности любой личности могут соответствовать не одной профессии, а нескольким занятиям. Если индивид получает помощь в профессиональных ориентациях и у него развиты определенные интересы и способности, то его профессиональное развитие на ранних этапах является управляемым [18].

В рамках профориентации разработаны инструменты психологической диагностики, помогающие молодежи в выборе профессии. Одним из первых практических наборов инструментов является Career Maturity Inventory (Опросник карьерной зрелости). Вариант профиля принятия решений о карьере (CDMP), в котором решения должны были основываться на многомерном профиле, состоящем из 11 параметров, был протестирован на подростках в северо-восточной Италии [13].

На выбор профессии влияет половой диморфизм: мужчины обладают более лучшими способностями к сублимации, чем женщины, так как социальные интересы у них выражены сильнее, чем у противоположного пола [11]. В свою очередь, психологи-индивидуалисты считают профессиональное развитие составной частью общего личностного развития. Они полагают, что нельзя заставлять подростка и манипулировать им в выборе профессии. Каждый субъект по своей сути индивидуален, и предполагается, что каждый человек рожден творить добро и его право на труд и профессиональную деятельность есть проявление его самовыражения, независимости и личной свободы.

В настоящее время проблема профессионального самоопределения изучается с различных позиций. Например, карьерный рост городских подростков связан с профессиональными надеждами и профессиональной идентичностью [12], а также с влиянием культурного уровня [19]. Кроме того, проблема самоопределения связана с психологическим ростом и благополучием [15].

Если в зарубежной психологии в рамках профессионального самоопределения выделяются такие предикторы, как генетические предпосылки, мотивация, потребности, индивидуальные особенности человека, то в отечественной психологии эта проблема рассматривается с позиций деятельностного подхода. Основным элементом процесса самоопределения является избирательность, при которой объект подвергается внешнему воздействию. Самоопределение – это деятельность, которой занимается человек, потребность занять определенную позицию и внутренний фактор. Это означает, что деятельностная сущность понятия «самоопределение» выражается во «внутренних условиях», преобразующих внешние воздействия, иными словами, в способности человека самостоятельно определять свои установки в окружающем мире, что обеспечивает сознательный выбор профессии [9]. Отношение человека к его жизнедеятельности носит деятельностно-целеустремленный



характер и является частью его профессионального самоопределения, где самоопределением является нахождение собственного жизненного пути и установление собственных взглядов на жизнь. В системе социальных отношений личность занимает определенную позицию, влияющую на ее самоопределение [1].

Концепция самоопределения подразумевает, что индивид должен быть независимым, поэтому необходимо понять сущность такой самостоятельности и характер внутренней активности личности, неразрывно связанной с понятиями «мотивация», «воля», «действие». Самоопределение может быть как профессиональным, так и личностным, оно включается в так называемое поле жизни. Поле жизни состоит из трех временных измерений – прошлого, настоящего и будущего, а также реального пространства деятельности (релевантного и потенциального), включающего в себя индивидуальные смыслы и ценности [3]. В этой связи профессиональное самоопределение подростков необходимо понимать как динамический процесс, имеющий определенную рассогласованность (особенно на начальных этапах выбора профессии). Адекватное восприятие подростком времени и формирование представлений о собственном будущем способствуют оптимальному уровню профессионального и личностного самоопределения, возникновению синхроничности [7].

Образ жизни в обществе, в котором живет человек, зависит от экономических, социальных, экологических и политических факторов. Данные факторы являются определяющими в жизни социальной и профессиональной группы, к которой принадлежит конкретный индивид, а группа, в свою очередь, отражает специфику черт, характерных для жизненного самоопределения личности. Если индивид развивает себя и имеет свою позицию, то это отражает жизненное самоопределение и успешность в освоении профессии.

Поскольку взрослые большую часть времени проводят на работе, то выбор профессии, которая становится основным видом деятельности в жизни, во многом связан с личностным самоопределением. В настоящее время многие подростки 14–17 лет уже делают свой первый профессиональный выбор, от которого может зависеть последующее их отношение к труду, и этот выбор обусловлен рядом причин: сменой социальных ролей, необходимостью прогноза соответствия собственных возможностей требованиям выбранной профессии, пубертатными сдвигами, а также личностными особенностями. В свою очередь, индивид может найти оптимальное соответствие своим личностным качествам только в конкретной профессии, а значит, профессиональный успех и удовлетворенность своей профессией зависят от того, насколько личные качества соответствуют требованиям избранной профессии [16]. В 1908 г. Ф. Парсонс [16] основал первый центр профессиональной ориентации, целью которого была помощь молодежи в выборе профессии и подготовке к профессиональной деятельности. Подобное понимание положило начало изучению связи между профессиональным развитием и типом личности человека. Были выделены типы личности с точки зрения профессиональной направленности и предложен метод диагностики «Тип личности», определяющий профессиональный интерес, установки и мотивацию. В научных исследованиях установлено, что в основе выбора профессии лежат индивидуальные особенности личности [10; 14]. В одной из наших работ, выполненной совместно с Т. Ю. Петровской [8], отмечается, что существуют профессионально важные качества, которые тесно связаны с личностными особенностями субъекта. Профессионально важные качества определяются как характеристики субъекта, приводящие к эффективности и продуктивности его



отдельных профессиональных действий или же успешности профессиональной деятельности в целом.

Среди личностных качеств можно выделить основные роли или архетипы [6]. Проведенные О. К. Агавеляном с соавторами [2] исследования по профессиональной готовности в выборке учащейся молодежи демонстрируют, что выраженность таких архетипов, как отец, дева и герой, положительно коррелируют со следующими компонентами профессиональной готовности: информированность, автономность и планирование. Результаты исследования показали, что наблюдается определенная схожесть типологических характеристик и компонентов профессиональной готовности у студентов экономического и юридического факультетов, в отличие от студентов психологического факультета, но при этом студенты разных факультетов обнаруживают актуализацию различных архетипов.

Наиболее ярко выраженные черты характера образуют акцентуацию. В работах специалистов значительное место отведено исследованию типов акцентуаций, а также обусловленности их связи с видами профессиональной деятельности [5]. В современной психологии разрабатывается новый подход, рассматривающий психологические акцентуации как субъективно-личностные факторы формирования и развития профессионализма, представляя уровень развития некоторых психологических акцентуаций как проявление профессионально важных качеств. Так, по данным А. В. Ефимовой и Н. Н. Крыловой [4], 87 % подростков с преобладающими гипертимной (86 %), истероидной (87 %), эмотивной (86 %) и циклоидной (45 %) акцентуациями характера предпочитают профессии типа «человек – человек», тогда как школьники с возбудимой акцентуацией характера (45 %) выбирают профессии типа «человек – техника». Ориентация на профессии типа «человек – искусство» характерна для подростков с экзальтированной акцентуацией (68 %), а на «человек – знак» – с педантичной (54 %).

Следовательно, исследование подростков с выраженными акцентуациями характера позволит получить ценные данные для прогнозирования их успешности в профессиональной деятельности. Кроме того, это позволит выделить группы повышенного риска, с нежелательным уровнем акцентуаций, характеризующиеся высокой вероятностью возникновения адаптационных нарушений в профессиональной сфере, которые способствуют развитию или усилению интрапсихического конфликта, фрустрационной и эмоциональной напряженности, психического стресса.

Для проведения эмпирического исследования в качестве испытуемых были выбраны 60 учащихся 10–11 классов МБОУ СОШ № 59 г. Новосибирска (в возрасте 15–17 лет, 22 мальчика и 38 девочек).

С целью определения акцентуации характера была использована методика К. Леонгарда и Н. Шмишека «Характерологический опросник». Для определения профессионального выбора школьников была использована анкета И. Л. Соломина «Ориентация», для выявления психологической готовности к этому выбору был предложен опросник «Профессиональная готовность» А. П. Черняковской. Определение связи между акцентуированными личностями и их профессиональным самоопределением осуществлялось при помощи корреляционного анализа – использовался критерий г-Спирмена.

Анализ результатов исследования психологической готовности школьников к профессиональному выбору (рис. 1) демонстрирует, что у старшеклассников наиболее выражено эмоциональное отношение к осуществлению профессионально-



го выбора ($M = 15,22$). Это говорит о том, что выбор профессии был сделан под влиянием эмоций и в меньшей степени имеет под собой какое-либо рациональное решение. Наиболее низкое среднее значение по профессиональной готовности показала информированность старшеклассников ($M = 9,15$), что отражает наличие минимальных знаний школьников о мире профессий, условий работы, требований к уровню образования в этих профессиях. По остальным параметрам психологической готовности к профессиональному выбору показатели имеют средние варианты ($M = 13,40 \div 14,43$).

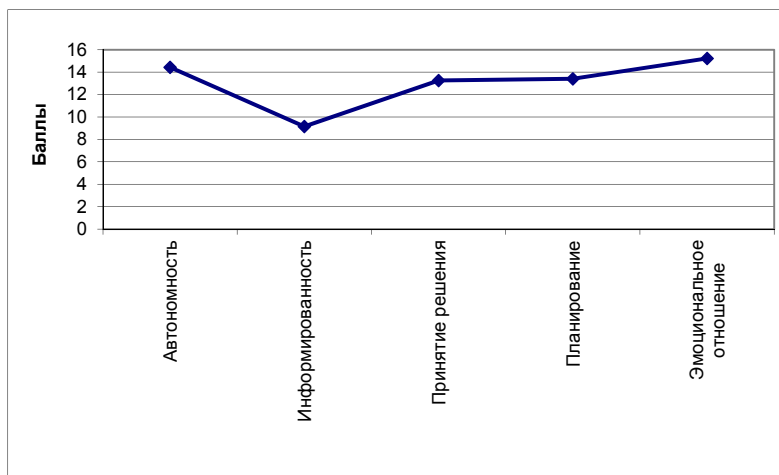


Рис. 1. Усредненный профиль по готовности школьников к профессиональному выбору

Анализ результатов исследования профессионального выбора (рис. 2) демонстрирует, что старшеклассники оценивают себя как наиболее способными к профессиям типа «человек – человек» ($M = 9,57$). Это свидетельствует о том, что респонденты готовы выслушивать окружающих людей, быть чуткими и доброжелательными, хорошо говорить и выступать публично, но в то же время они в меньшей степени желают работать по этим профессиям ($M = 4,75$), они не предпочитают обслуживать людей, заниматься лечением, обучать и воспитывать.

Школьники наименее способны к группе профессий «человек – природа» ($M = 3,10$). Это говорит о том, что они не обладают навыками ориентироваться в природных явлениях, разводить растения и животных. Также школьники имеют склонности по этим же группам профессий ($M = 4,03$), но они не склонны ухаживать за животными, выращивать овощи и фрукты. Кроме того, старшеклассники одинаково не склонны к профессиям «человек – художественный образ» ($M = 5,23$) и не способны ($M = 5,27$) к группе профессий «человек – художественный образ», это отражает тот факт, что они не способны и не хотят разбираться в искусстве, рисовать, шить и вышивать.

Если рассматривать предпочтения респондентов по характеру труда, то можно увидеть, что они наиболее склонны ($M = 7,32$) и способны ($M = 8,62$) к творческим группам профессий. Это значит, что они предпочитают принимать нестандартные решения, брать на себя ответственность, контролировать, планировать, моделировать. Иное распределение можно наблюдать относительно исполнительских профессий, где и склонности ($M = 6,52$) и способности ($M = 6,75$) находятся почти



на одном уровне. Школьников в меньшей степени привлекает выполнять решения, точно следовать инструкции, соблюдать правила и нормативы.

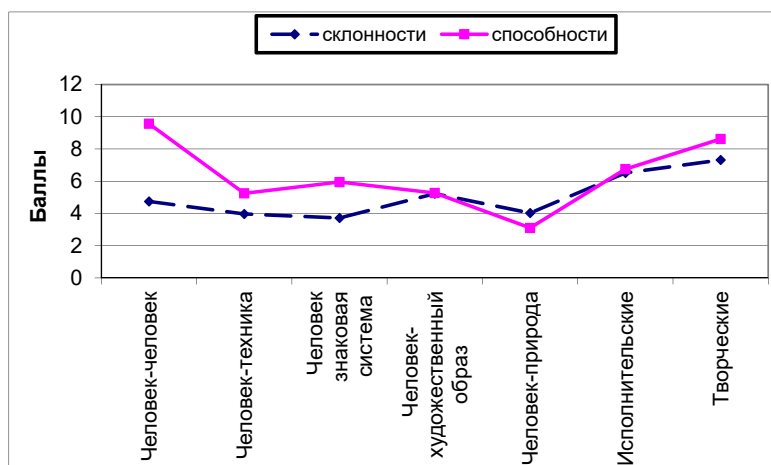


Рис. 2. Усредненный профиль по профессиональному выбору школьников

Анализ результатов исследования показал, что в исследуемой выборке были выявлены школьники с наличием различных акцентуаций (рис. 3).

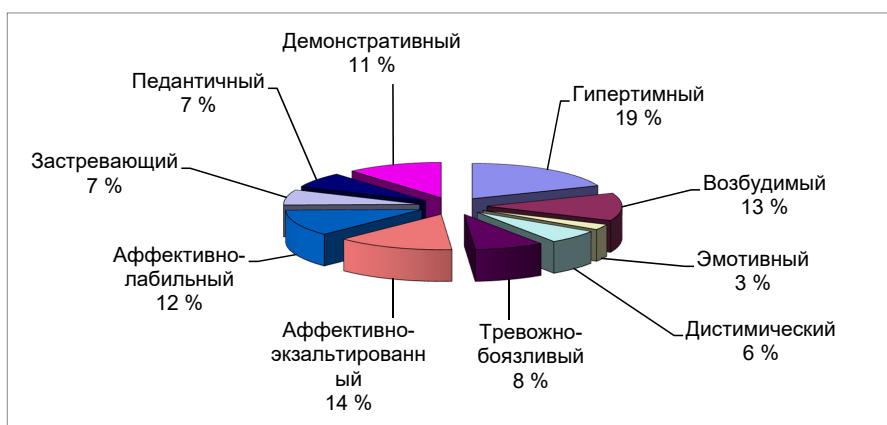


Рис. 3. Процентное соотношение по индивидуальным значениям выраженной акцентуации характера

Наиболее часто встречаются школьники с выраженной гипертимной акцентуацией характера (19 %). Это свидетельствует о том, что значительная часть представителей юношеского периода отличаются выраженностью таких черт, как высокая активность, предприимчивость и словоохотливость. Несколько меньше школьников с аффективно-экзальтированной акцентуацией характера (14 %), что характеризует их как личностей с большим диапазоном эмоциональных состояний, они легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние от печальных. Почти столько же респондентов представлены с возбудимой акцентуацией характера (13 %), связанной с такими чертами характера, как импульсивность, ослабление контроля над влечениями и низкой контактности в общении. Также значительную часть в выборке занимают школьники с аффективно-лабильной акцентуацией характера (12 %). Им свойственны



довольно частые периодические смены настроения, в результате чего так же часто меняется их манера общения с окружающими людьми. В период повышенного настроения они являются общительными, а в период подавленного – замкнутыми. У 11 % школьников представлена демонстративная акцентуация характера, что свидетельствует о легкости установления контактов, стремлении к лидерству, жажде власти и похвале. Такие учащиеся артистичны, хвастливы и лицемерны. В меньшей степени представлены школьники с тревожно-боязливой акцентуацией характера (8 %). Старшеклассники этого типа робки, пугливы, склонны к страхам. Одинаковое процентное соотношение имеют респонденты с педантичной (7 %) и с застревающей акцентуациями характера (7 %). Это говорит о выраженности таких черт, как аккуратность, занудливость, склонность к нравоучениям, неразговорчивость. Редко встречаются школьники с дистимической акцентуацией характера (6 %), для них характерна фиксация на мрачных сторонах жизни и пониженный фон настроения. Еще реже встречаются школьники с эмотивной акцентуацией характера (3 %), у них проявляются такие черты, как доброта, исполнительность, чувствительность, слезливость. Такие подростки предпочитают общение в узком кругу избранных, с которыми устанавливаются хорошие контакты. Редко сами вступают в конфликты, играя в них пассивную роль.

Анализ результатов исследования между мальчиками и девочками по типу акцентуаций характера демонстрирует, что существенных различий нет ($p > 0,05$, установленных по критерию U-Манна – Уитни). В этой связи мы рассматривали взаимосвязи по всей эмпирической выборке без ее дифференциации по половому признаку.

С целью доказательства гипотезы о взаимосвязи акцентуацией характера и профессионального самоопределения старших школьников применялся непараметрический γ -критерий Спирмена, так как данные измерены в ранговой шкале и связанных рангов менее 10 %. Обнаружена отрицательная связь между тревожно-боязливой акцентуацией и автономностью ($r = -0,30$ при $p = 0,022$). Это свидетельствует о том, что чем более школьник склонен к страхам, робок и пуглив, тем менее выражена у него склонность к независимому от кого-либо профессиональному выбору.

Кроме того, обнаружена положительная связь между гипертимной акцентуацией характера и склонностью к профессиям «человек – человек» ($r = 0,33$ при $p = 0,011$) и способностью ($r = 0,30$ при $p = 0,019$) к профессиям «человек – человек» (рис. 4). Это демонстрирует, что чем более выражена гипертимная акцентуация, сопровождающаяся такими характеристиками, как активность и общительность, тем более личность обладает навыками хорошо говорить и выступать публично.

Также обнаружена отрицательная связь между дистимической акцентуацией и способностями по типу профессий «человек – техника» ($r = -0,30$ при $p = 0,023$), что говорит о том, что чем более старшеклассник пессимистичен и малообщителен, тем менее он способен к использованию приборов, машин, механизмов и устранению их неисправностей.



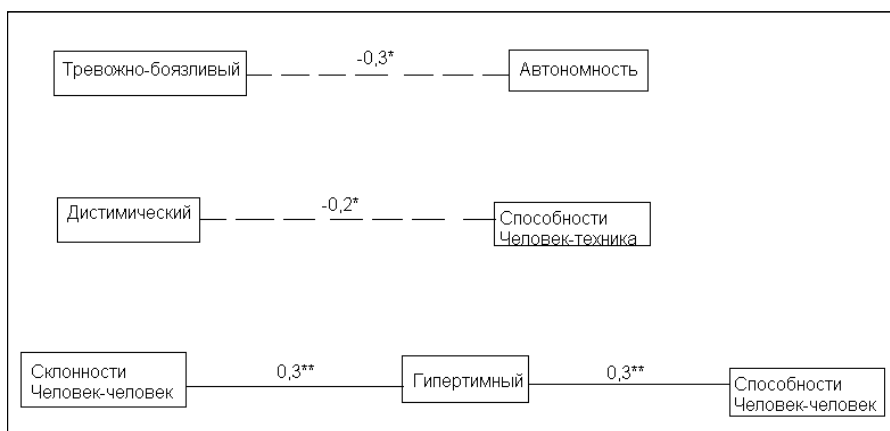


Рис. 4. Корреляционная структура между акцентуациями характера подростков и их профессиональной готовностью

Примечание. Здесь и в последующих рисунках используются следующие обозначения:

----- положительная корреляция - - - - - отрицательная корреляция

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Обнаружена отрицательная связь между застревающей акцентуацией характера и эмоциональной готовностью ($r = -0,30$ при $p = 0,033$) и принятием решения ($r = -0,30$ при $p = 0,035$) (рис. 5). Это свидетельствует о том, что чем более испытуемый неразговорчив, склонен к нравоучениям и чувствителен к социальной справедливости, тем менее у него выражено умение самостоятельно выдвигать и оценивать альтернативы по выбору профессии, он не готов брать на себя ответственность и менее эмоционален при выборе профессии.

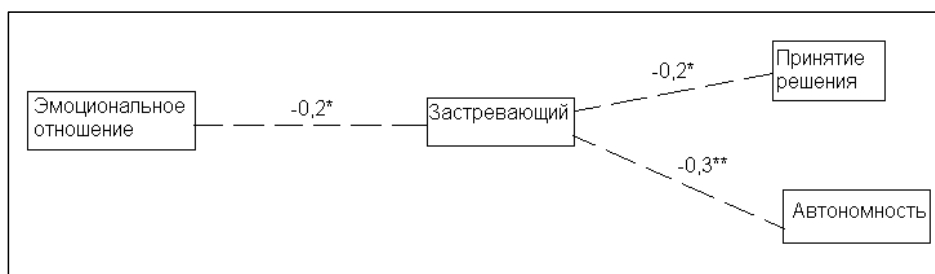


Рис. 5. Корреляционная структура между акцентуацией характера «застревающий» и профессиональной готовностью у подростков

Выявлена отрицательная умеренная связь между этой же акцентуацией и автономностью ($r = -0,4$ при $p = 0,004$), что говорит о зависимости школьников этого типа характера от других людей по отношению к выбору профессии.

Обнаружена положительная связь между возбудимой акцентуацией характера и способностями и склонностями школьников к творческим профессиям ($r = 0,3$ при $p = 0,03$). Это свидетельствует о том, что чем более свойственна респонденту в период юности низкая контактность в эмоциональном спокойном состоянии и раздражительность в возбужденном состоянии, тем более его привлекает принимать решения, анализировать, изучать, контролировать, а также он обладает навыками

создавать новые инструкции, давать указания, брать на себя ответственность, самостоятельно организовывать свою работу.

Среди старшеклассников была выявлена положительная связь между демонстративной акцентуацией характера и склонностями к профессиям «человек – человек» ($r = 0,3$ при $p = 0,009$) (рис. 6), а также способностями к этому типу профессий ($r = 0,3$ при $p = 0,047$). Это говорит о том, что чем более школьники стремятся к лидерству, артистичны и легко устанавливают контакты, тем им больше нравится обслуживать людей, заниматься лечением, обучать и воспитывать, а также они имеют навыки в этой сфере профессий, способны выслушивать людей, быть чуткими и доброжелательными, хорошо говорить и выступать публично.

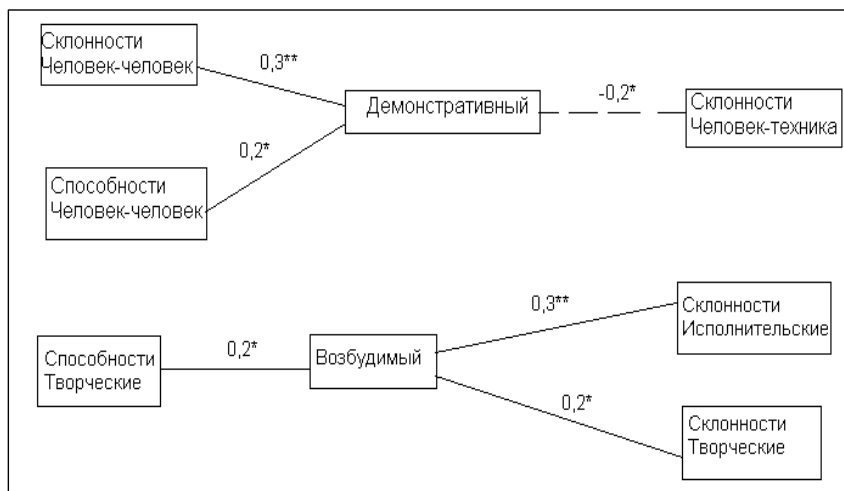


Рис. 6. Корреляционная структура между акцентуациями характера «демонстративный», «возбудимый» и профессиональной готовностью у подростков

Кроме того, обнаружена положительная связь между эмотивной акцентуацией характера и четырьмя типами профессий: склонностями к исполнительским профессиям и к профессиям «человек – художественный образ», а также способностями к профессиям «человек – человек» и «человек – природа» ($r = 0,3$ при $p = 0,008–0,034$) (рис. 7). Это свидетельствует о том, что чем респонденты добрее, сострадательнее и чувствительнее, тем им более нравится заниматься художественным оформлением, рисовать, фотографировать, воплощать идеи в жизнь и получать конкретный практический результат. Вместе с тем они не имеют навыков в этих областях, но зато способны выступать публично, выслушивать людей, знакомиться с новыми людьми, а также уметь ухаживать за животными или растениями, ориентироваться в природных явлениях и работать на земле.



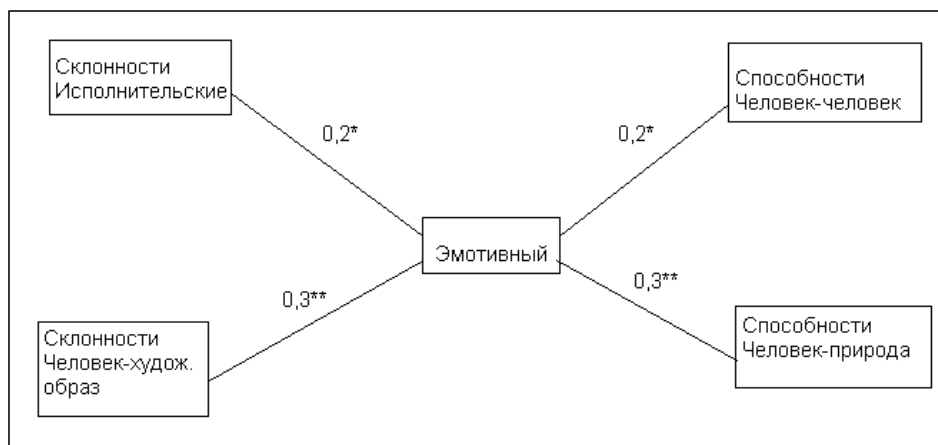


Рис. 7. Корреляционная структура между акцентуацией характера «эмотивный» и профессиональной готовностью у подростков

Полученные отрицательные связи ($r = -0,3$ при $p = 0,018-0,048$) между аффективно-лабильной акцентуацией характера и эмоциональной готовностью, принятием решения к выбору профессии, а также способностями к типу профессий «человек – техника», которые демонстрируют, что чем свойственнее школьнику довольно частые периодические смены настроения, тем менее он склонен брать на себя ответственность за принятие решения выбора профессии и полагаться на эмоции в этом выборе (рис. 8). Кроме того, учащиеся не умеют разбираться в технических устройствах, ловко обращаться с инструментами, искать и устранять их неисправности. Также обнаружена отрицательная умеренная связь между подростками с этой же акцентуацией характера и автономностью к выбору профессии ($r = -0,4$ при $p = 0,002$), что свидетельствует о некоторых сложностях в осуществлении выбора профессии независимо от кого-либо.

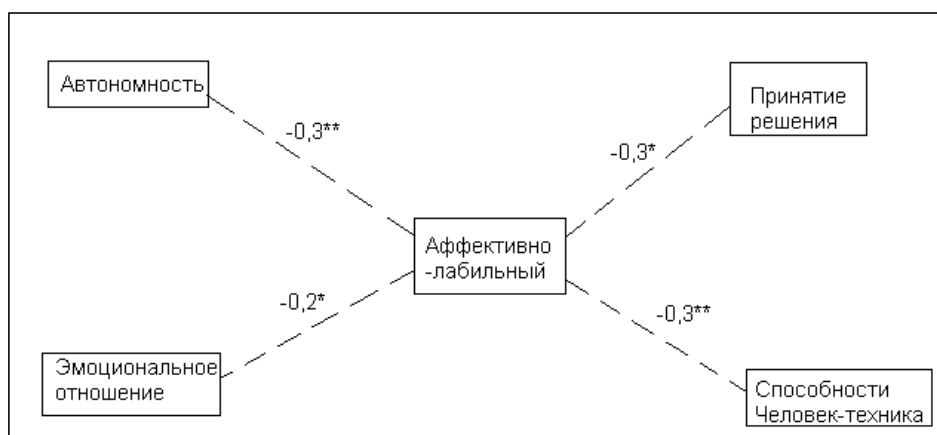


Рис. 8. Корреляционная структура между акцентуацией характера «аффективно-лабильный» и профессиональной готовностью у подростков

Обнаружена низкая положительная связь ($r = 0,3$ при $p = 0,026-0,037$) между аффективно-экзальтированной акцентуацией характера и склонностями к профессиям «человек – человек», но способностью к профессиям «человек – художественный образ» и положительная умеренная взаимосвязь ($r = 0,4$ при $p = 0,003$) (рис. 9)



со склонностями к профессиям «человек – художественный образ». Это свидетельствует о том, что чем респонденты более влюбчивы, словоохотливы и привязаны к друзьям, тем более им нравится обслуживать людей, заниматься лечением, обучать и воспитывать, но также они еще более склонны и способны к художественным оформлением, выступлениям на сцене и созданиям красивых, со вкусом сделанных вещей.

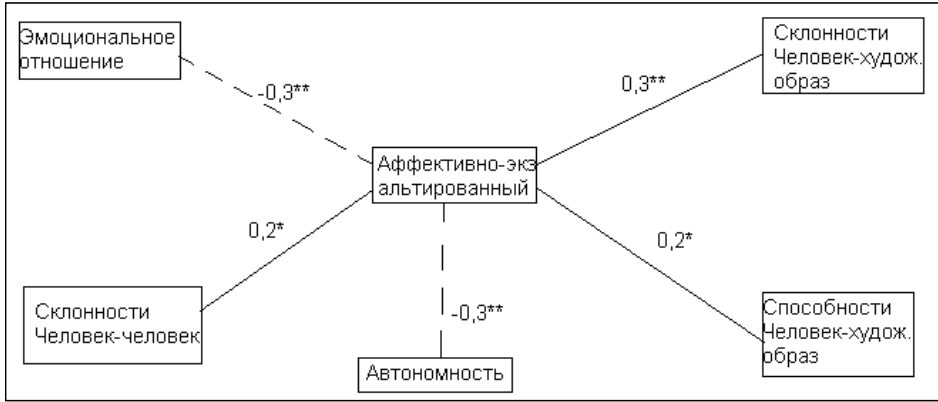


Рис. 9. Корреляционная структура между акцентуацией характера «аффективно-экзальтированный» и профессиональной готовностью у подростков

Обнаружены положительные умеренные связи ($r = 0,3-0,5$ при $p = 0,000-0,032$) между педантичной акцентуацией характера и склонностями к профессиям «человек – знаковая система», «человек – природа», творческим и исполнительским профессиям, а также способности к профессиям «человек – природа» и исполнительским профессиям (рис. 10).

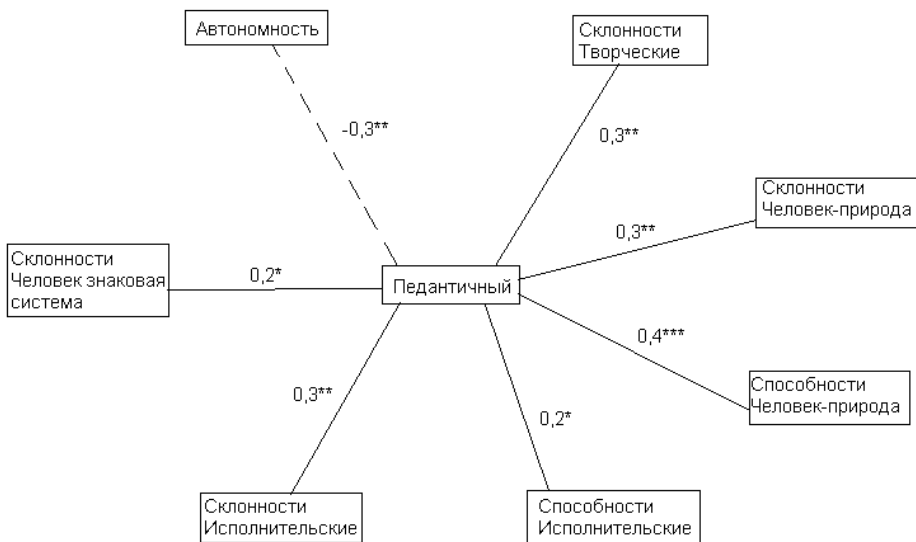


Рис. 10. Корреляционная структура между акцентуацией характера «педантичный» и профессиональной готовностью у подростков



Это свидетельствует о том, что чем школьники аккуратнее, серьезнее и занудливее, тем в большей степени их привлекает редактировать тексты и таблицы, производить расчеты и вычисления, «работать головой», принимать решения и создавать новые образцы. Также им нравится выполнять однообразную работу, точно следовать инструкциям, работать руками и выполнять решения. Но еще более склонны и способны разводить растения и животных, ориентироваться в природных явлениях, выращивать овощи и фрукты, работать на открытом воздухе. Кроме того, была обнаружена низкая отрицательная связь ($r = -0,3$ при $p = 0,013$) между педантичной акцентуацией характера и автономностью к выбору профессии. Это отражает тот факт, что чем старшеклассники аккуратнее и серьезнее, тем в меньшей степени они независимы в мыслях и отношении к выбору профессии.

Выводы

1. Анализ результатов исследования показал, что существует связь между акцентуацией характера и профессиональным самоопределением старших школьников. Подростки с гипертимной и демонстративной акцентуацией характера выбирают профессии типа «человек – человек». Возбудимые личности более склонны и способны к творческим видам профессий. Аффективно-экзальтированные школьники выбирают профессии группы «человек – художественный образ». Педантичные личности склонны и способны к профессиям типа «человек – природа» или к исполнительским профессиям. Эмотивные личности склонны к исполнительским профессиям и к группе профессий «человек – художественный образ», но способны к типам профессий «человек – человек» и «человек – природа».

2. Различные типы акцентуаций характера у подростков влияют на их профессиональное самоопределение. При выраженности тревожно-боязливой, аффективно-экзальтированной, аффективно-лабильной, педантичной и застревающей акцентуаций характера у школьников в меньшей степени представлена психологическая готовность к выбору профессий в различных областях. При этом они обнаруживают наименьшую готовность в области автономии, что сопровождается сниженной способностью в принятии на себя ответственности за собственные действия, в самостоятельности по планированию своих поступков, в активности при получении информации и выборе профессионального пути, в умении отделить свои цели от целей родителей и других значимых лиц и др.

Список источников

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Агавелян О. К., Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Ситко Д. А. Специфика взаимосвязи архетипов, профессиональной готовности и типологических особенностей студентов гуманитарных профессий [Электронный ресурс] // Интеллект. Культура. Образование: материалы IV Международной научной видеоконференции (Новосибирск, 14–16 сентября 2011 г.). Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. С. 94–97. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22769953> (дата обращения: 12.04.2022).
3. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
4. Ефимова А. В, Крылова Н. Н. Психолого-педагогическое исследование профессиональной направленности подростков и юношей с различными типами акцентуации характера [Электронный ресурс] // Вестник Пензенского государственного университета. 2016. № 3 (15). С. 15–19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28765967> (дата обращения: 17.04.2022).



5. *Леонгард К.* Акцентуированные личности. М.: Эксмо-Пресс, 2001. 448 с.
6. *Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Паньшина Л. В.* Импазо-ролевые особенности успешной профессиональной социализации молодежи [Электронный ресурс] // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2016. Т. 26, № 2. С. 38–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28929377> (дата обращения: 11.04.2022).
7. *Перевозкина Ю. М., Тишкова А. С.* Темпоральная специфика ролевого поведения и социально-психологической адаптации как прогнозирования профессионального будущего учащихся кадетских корпусов [Электронный ресурс] // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 25-й международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 07–08 апреля 2020 г.) / под ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2020. С. 85–87. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43840383> (дата обращения: 11.04.2022).
8. *Петровская Т. Ю., Перевозкина Ю. М.* К вопросу о профессионально важных качествах психологов как детерминантах успешности профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // СМАЛЬТА. 2021. № 2. С. 22–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46233186> (дата обращения: 12.04.2022).
9. *Рубенштейн С. Л.* Основы психологии. СПб.: Питер, 1998. 705 с.
10. *Тарасов Д. Ю., Перевозкина Ю. М.* Актуальные подходы к исследованию готовности личности к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сборник научных статей IX Межвузовской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 28 декабря 2017 г.): в 3 ч. / под общ. ред. С. А. Куценко. Новосибирск: Изд-во НВИ, 2018. Ч. 2. С. 264–267. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35616965> (дата обращения: 18.04.2022).
11. *Фрейд З.* Основные психологические теории в психоанализе. М.: АСТ, 2006. 400 с.
12. *Diemer M. A., Blustein D. L.* Vocational Hope and Vocational Identity: Urban Adolescents' Career Development // *Journal of Career Assessment*. 2007. Vol. 15, Issue 1. Pp. 98–118. DOI: <https://doi.org/10.1177/1069072706294528>
13. *Ginevra M. C., Nota L., Soresi S., Shogren K. A., Wehmeyer M. L., Little T. D.* A Cross-Cultural Comparison of the Self-Determination Construct in Italian and American Adolescents // *International Journal of Adolescence and Youth*. 2015. Vol. 20, Issue 4. Pp. 501–517. DOI: <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.808159>
14. *Holland I. L.* Making Vocational Choice: A Theory of Careers. New York: Prentice-Hall, 1973. 150 p.
15. *Krabbenborg M. A. M., Boersma S. N., Veld W. M. van der, Vollebergh W. A. M., Wolf Ju. R. L. M.* Self-Determination in Relation to Quality of Life in Homeless Young Adults: Direct and Indirect Effects through Psychological Distress and Social Support // *The Journal of Positive Psychology*. 2017. Vol. 12, Issue 2. Pp. 130–140. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1163404>
16. *Parsons F.* Choosing a Vacation. Classic Reprint Series. London: Forgotten Books, 1909. 190 p.
17. *Rojewski J. W., Kim H.* Career Choice Patterns and Behavior of Work-Bound Youth During Early Adolescence // *Journal of Career Development*. 2003. Vol. 30, Issue 2. Pp. 89–108. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1026150427009>
18. *Super D. E.* Vocation Development: A Framework of Research. New York: Harper Row, 1957. 391 p.
19. *Thwala S. K.* The Role of Culture in Psychosocial Development of Orphans and Vulnerable Children // *International Journal of Adolescence and Youth*. 2013. Vol. 18, Issue 2. Pp. 105–121. DOI: <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.665169>



20. Wood L., Goba L. Care and Support of Orphaned and Vulnerable Children at School: Helping Teachers to Respond // South African Journal of Education. 2011. Vol. 31, Issue 2. Pp. 275–290. DOI: <https://doi.org/10.15700/saje.v31n2a484>

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K. A. *Life Strategy*. Moscow: Mysl' Publ., 1991, 299 p. (In Russian)
2. Agavelyan O. K., Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M., Sitko D. A. The Specifics of the Relationship of Archetypes, Professional Readiness and Typological Features of Students of Humanitarian Professions [Electronic resource]. *Intellect. Culture. Education: Materials of the IV International Scientific Video Conference* (Novosibirsk, September 14–16, 2011). Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk State Pedagogical University, 2011, pp. 94–97. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22769953> (date of access: 12.04.2022). (In Russian)
3. Ginzburg M. R. Psychological Content of Personal Self-Determination. *Questions of Psychology*, 1994, no. 3, pp. 43–52. (In Russian)
4. Efimova A. V., Krylova N. N. Psychological and Pedagogical Study of the Professional Orientation of Teenagers and young Men with Different Types of Character Accentuation [Electronic resource]. *Bulletin of the Penza State University*, 2016. no. 3 (15), pp. 15–19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28765967> (date of access: 17.04.2022). (In Russian)
5. Leonhard K. *Accentuated Personalities*. Moscow: Eksmo-Press Publ., 2001, 448 p. (In Russian)
6. Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M., Panshina L. V. Impaso-Role Features of Successful Professional Socialization of Youth [Electronic resource]. *Scientific notes of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2016, vol. 26, issue 2, pp. 38–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28929377> (date of access: 11.04.2022). (In Russian)
7. Perevozkina Yu. M., Tishkova A. S. Temporal Specificity of Role Behavior and Social and Psychological Adaptation as a Prediction of the Professional Future of Students of Cadet Corps [Electronic resource]. *Innovations in Professional and Vocational Pedagogical Education: Materials of the 25th International Scientific and Practical Conference* (Yekaterinburg, 07–08 April 2020). Edited by E. M. Dorozhkina, V. A. Fedorova. Yekaterinburg: Publishing House Russian State Vocational Pedagogical University, 2020, pp. 85–87. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43840383> (date of access: 11.04.2022). (In Russian)
8. Petrovskaya T. Yu., Perevozkina Yu. M. To the Question of Professionally Important Qualities of Psychologists as Determinants of the Success of Professional Activity [Electronic resource]. *SMALTA*, 2021, no. 2, pp. 22–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46233186> (date of access: 12.04.2022). (In Russian)
9. Rubenstein S. L. *Fundamentals of Psychology*. St. Petersburg: Piter Publ., 1998, 705 p. (In Russian)
10. Tarasov D. Yu., Perevozkina Yu. M. Actual Approaches to the Study of a Person's Readiness for Professional Activity [Electronic resource]. *Directions and Prospects for the Development of Education in Military Institutions of the Troops of the National Guard of the Russian Federation: Collection of Scientific Articles of the IX Interuniversity Scientific-Practical Conference with International Participation* (Novosibirsk, December 28, 2017): in 3 Parts. Under the General Editorship of S. A. Kutsenko. Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk Military Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, 2018, part 2, pp. 264–267. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35616965> (date of access: 18.04.2022). (In Russian)



11. Freud Z. *Basic Psychological Theories in Psychoanalysis*. Moscow: AST Publ., 2006, 400 p. (In Russian)
12. Diemer M. A., Blustein D. L. Vocational Hope and Vocational Identity: Urban Adolescents' Career Development. *Journal of Career Assessment*, 2007, vol. 15, issue 1, pp. 98–118. DOI: <https://doi.org/10.1177/1069072706294528>
13. Ginevra M. C., Nota L., Soresi S., Shogren K. A., Wehmeyer M. L., Little T. D. A Cross-Cultural Comparison of the Self-Determination Construct in Italian and American Adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2015, vol. 20, issue 4, pp. 501–517. DOI: <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.808159>
14. Holland I. L. *Making Vocational Choice: A Theory of Careers*. New York: Prentice-Hall, 1973, 150 p.
15. Krabbenborg M. A. M., Boersma S. N., Veld W. M. van der, Vollebergh W. A. M., Wolf Ju. R. L. M. Self-Determination in Relation to Quality of Life in Homeless Young Adults: Direct and Indirect Effects through Psychological Distress and Social Support. *The Journal of Positive Psychology*, 2017, vol. 12, issue 2, pp. 130–140. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1163404>
16. Parsons F. *Choosing a Vacation. Classic Reprint Series*. London: Forgotten Books, 1909, 190 p.
17. Rojewski J. W., Kim H. Career Choice Patterns and Behavior of Work-Bound Youth During Early Adolescence. *Journal of Career Development*, 2003, vol. 30, issue 2, pp. 89–108. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1026150427009>
18. Super D. E. *Vocation Development: A Framework of Research*. New York: Harper Row, 1957, 391 p.
19. Thwala S. K. The Role of Culture in Psychosocial Development of Orphans and Vulnerable Children. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2013, vol. 18, issue 2, pp. 105–121. DOI: <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.665169>
20. Wood L., Goba L. Care and Support of Orphaned and Vulnerable Children at School: Helping Teachers to Respond. *South African Journal of Education*, 2011, vol. 31, issue 2, pp. 275–290. DOI: <https://doi.org/10.15700/saje.v31n2a484>

Информация об авторах

С. Б. Перевозкин – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии.

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

Information about the Authors

Sergey B. Perevozkin – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology.

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

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

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



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

Поступила: 29.04.2022

Одобрена после рецензирования: 11.05.2022

Принята к публикации: 20.06.2022

Received: 29.04.2022

Approved after peer review: 11.05.2022

Accepted for publication: 20.06.2022



ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Смальта 2022, № 2

Smalta 2022, no. 2

Научная статья

УДК 159.97+376.4

DOI: 10.15293/2312-1580.2202.05

Адаптация учебных материалов и заданий для детей с расстройством аутистического спектра в условиях ресурсного класса

Мохонько Дарья Андреевна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа № 155»

Новосибирск, Россия, daria.mokhonko11@gmail.com

Аннотация. В статье описаны способы адаптации материалов, учебных заданий и инструкций для учащихся с расстройством аутистического спектра. Особое внимание уделено адаптации математических задач. Представленные способы адаптации учебных материалов и заданий подойдут как для учащихся с сохранным интеллектом, так и для детей, чье интеллектуальное развитие нарушено.

Ключевые слова: обучающийся, расстройство аутистического спектра, адаптированное задание, общеобразовательный класс, нежелательное поведение.

Для цитирования: Мохонько Д. А. Адаптация учебных материалов и заданий для детей с расстройством аутистического спектра в условиях ресурсного класса // СМАЛЬТА. 2022. № 2. С. 67–76. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2202.05>

Research Article

Adaptation of Teaching Materials and Tasks for Children with Autistic Spectrum Disorder in the Conditions of the Resource Class

Daria A. Mokhonko

Municipal Budgetary Educational Institution “Secondary School No. 155”

Novosibirsk, Russia, daria.mokhonko11@gmail.com

Abstract. The article presents ways to adapt materials and tasks, as well as instructions for children with autism spectrum disorder. Particular attention is paid to the adaptation of mathematical problems. The presented ways of adapting educational materials and tasks are suitable both for students with intact intelligence and for those children whose intellectual development is impaired.

© Мохонько Д. А., 2022



Keywords: student, autism spectrum disorder, adapted task, general education class, unwanted behavior.

For Citation: Mokhonko D. A. Adaptation of Teaching Materials and Tasks for Children with Autistic Spectrum Disorder in the Conditions of the Resource Class. *SMALTA*, 2022, no. 2, pp. 67–76. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2202.05>

В настоящее время школьники с расстройством аутистического спектра (РАС) с сохранным интеллектом обучаются с использованием учебников и рабочих тетрадей из различных учебно-методических комплектов, предназначенных для учеников с нормативным развитием, однако для успешного усвоения образовательных программ учениками с РАС существующих учебников недостаточно [1]. Важно подчеркнуть, что при отсутствии доступных заданий на уроках у обучающихся с РАС часто наблюдаются проявления нежелательного поведения (вокализации, смех, аутоагрессия, протест, моторные стимуляции и т. д.), в большинстве случаев приводящие к срывам хода урока. Таким образом, одним из условий, необходимых для обучения данной категории детей, является наличие адаптированных учебных материалов, контрольных работ и заданий [2]. На уроке, помимо основного учебника, необходимо предложить учащимся с РАС адаптированные задания на бланках, наглядные схемы и алгоритмы к различным темам, облегчающие их усвоение, а также специально подготовленное визуальное сопровождение, которое позволит ученикам с РАС быть включенными в урок и процесс обучения в целом.

Рассмотрим основные способы адаптации учебных материалов, в частности самих учебных заданий.

Как правило, ребенок с РАС не понимает длинных инструкций, данных в устной или письменной форме. Поэтому базовым способом решения данной проблемы для детей с РАС является упрощение инструкции к заданию. Упрощение или перефразирование инструкций ежедневно используется тьюторами и учителем ресурсного класса не только с целью выполнения учебных заданий, но для построения прочного сотрудничества с учеником и дальнейшего взаимодействия с ним [7; 11].

Рассматривая способ упрощения инструкций, можно выделить основные критерии его успешного применения:

– разбивка многоступенчатой инструкции на небольшие и последовательные шаги в виде цепочки действий;

– устные инструкции должны быть продублированы письменными, для того чтобы ребенок мог сориентироваться в учебной ситуации и успевал за ходом урока в общеобразовательном классе. Однако дублирование инструкций является подсказкой и данный способ не должен использоваться во время всего обучения ученика с РАС, а только на начальном этапе его включения в общеобразовательный класс. Снижение количества вербальных подсказок подтолкнет ученика с РАС на поиск самостоятельного выхода из ситуации, также снижение вербальных подсказок важно для поддержания тишины и дисциплины в классе, где обучаются и другие дети совместно с ребенком с РАС;

– замена сложных для понимания или незнакомых слов или фраз пиктограммами, на которых схематически показано, что нужно делать. В качестве косвенной подсказки также можно вставлять пиктограммы в письменную инструкцию. Например: «Сравни два верных равенства» и тут необходимо в скобках написать верное равенство ($3 \text{ дм} = 3 \text{ дм}$) или «Подпиши части речи» и рядом в скобках (сущ., при-



лаг., глаг., нареч., предл., местоим.). Отталкиваясь от исходного примера в скобках, ребенок с высокой вероятностью выполнит задание;

– использование слов, не выходящих за пределы словарного запаса ребенка [7].

Формирование математических представлений является неотъемлемой частью общего образования детей с РАС. Проблемные моменты в усвоении детьми математики возникают часто, однако наиболее распространенная проблема – это решение задач. Математические задачи развивают логическое мышление, помогают выстроить взаимосвязи предметов в окружающей жизни и формируют практические навыки применения математики.

В качестве примера рассмотрим задачу для учеников с нормативным развитием: «42 пакета с апельсиновым соком и 54 пакета с яблочным соком расфасовали в одинаковые упаковки по 6 пакетов в каждой. На сколько больше получилось упаковок с яблочным соком, чем с апельсиновым?»

Для адаптации данной задачи необходимо исключить слова, истолкование которых затруднительно для ребенка с РАС. Например, слово «пакет». Опираясь на индивидуальные возможности, интересы и словарный запас ребенка слово «пакет» предположительно будет понято учеником с РАС в качестве «целлофанового пакета» и к картонным коробкам сока не будет иметь никакого отношения. Поэтому слово «пакет» было заменено на слово «сок». Также была использована дополнительная визуализация, которая ниже будет описана более подробно. Подчеркнутое условие задачи (желательно красным цветом) поможет ребенку сориентироваться в ней и верно составить краткую запись задачи. Условие задачи было разделено на два действия и записано в столбик для формирования цепочки действий учеником с РАС (рис. 1).

Задание 5

- Реши задачу.
- Запиши ответ.

42 апельсинового сока и 54 яблочного сока разложили в одинаковые коробки по 6 соков в каждой. На сколько больше получилось коробок с яблочным соком, чем с апельсиновым?

На сколько больше коробок с яблочным соком?

Рис. 1. Адаптированная задача для ученика с РАС из контрольной работы по математике для 3 класса

Таким образом, внося изменения в задание и используя схематичную визуализацию задачи, нами был сделан акцент на наглядно-образное мышление, которое поможет ребенку с РАС понять условие задачи и самостоятельно найти ответ.

Следующий способ, о котором упоминалось выше, – это индивидуализация стимульных материалов [8]. У большинства обучающихся с РАС имеются свои особенные интересы, которые следует использовать для подготовки адаптированных заданий [6]. В качестве примера проиллюстрирована ситуация из индивидуального занятия в ресурсном классе.

Ученик с РАС наотрез отказывается решать задачу, в условии которой необходимо посчитать треугольники. Из-за ограниченного круга интересов, который является одним из основных признаков расстройства, ребенок отказывается в сотрудничестве. Тьютор, зная его специфические интересы, просит достать ученика из портфеля конструктор LEGO, который тот ежедневно носит в школу, чтобы поиграть на перемене. Тьютор снова читает задачу ребенку, заменяя треугольники деталями конструктора. Используя мотивационно-значимый стимульный материал, подобранный для ребенка индивидуально, тьютору удалось активизировать внимание ребенка и пробудить его интерес к решению задачи, тем самым продолжив тренировку навыка без снижения требования к заданию.

Следует отметить, что у каждого ребенка с РАС имеются свои специфические интересы, узнать которые необходимо для выстраивания мотивационной иерархии, а впоследствии и продуктивного сотрудничества. Для того, чтобы узнать, что именно нравится ребенку, необходимо расспросить родителей о его интересах, на первом занятии понаблюдать за его поведением в образовательной среде. Например, ученик 4 класса, придя в класс, сразу обращает внимание на календари, которые прикреплены над партой у каждого обучающегося в ресурсном классе, и просит распечатать ему в конце дня идентичного дизайна календарь, но другого года или месяца. Если же мотивационные стимулы не удалось выявить с помощью наблюдения и опроса родителей, то в таком случае следует провести тестирование мотивационных стимулов [7].

Отдельным пунктом важно выделить ранее упомянутую дополнительную визуализацию, которая позволяет лучше понять содержание задания.

При наличии трудностей в понимании условий математических заданий и задач следует использовать не только краткую запись и схему, но и наглядную реалистичную иллюстрацию или продемонстрировать условия задачи с помощью реальных предметов, знакомых ребенку. Использование моделинга (проигрывание ситуаций в реальной жизни) на практике показывает отличные результаты в обучении детей с РАС, в частности и обучению навыка решения задач. Также следует отметить, что перед тем, как переходить к этапу краткой записи и решения задач, ребенок с РАС должен знать вводные математические слова (стало, всего, известно, неизвестно и т. д.) и понимать, что они обозначают.

В качестве примера ниже продемонстрированы две вариации одного задания. Первый вариант (рис. 2) – для учеников с нормой развития, второй вариант (рис. 3) – адаптированный для ребенка с РАС.

Стоит отметить сложность формулировки задачи. Ребенку с нормативным развитием потребовалось несколько раз прочитать условие задачи, чтобы составить цепочку действий. В то же время ребенок с РАС прочитал задание и не приступил к выполнению, даже после подсказки тьютора, что позволяет сделать вывод об отсутствии понимания ребенком, что именно ему необходимо сделать. Таких ситуаций следует избегать, особенно на контрольных работах. Если на уроке можно предложить ученику похожее задание, то на контрольной работе необходимо выполнить именно те задания, которые выданы администрацией. Для того, чтобы предотвра-



для учащихся с РАС. В таких случаях необходимо сконцентрироваться на первом задании и снизить дополнительное требование [3].

Выше были продемонстрированы вариации сокращения инструкций и минимизации двойных требований. Рассмотрим еще один пример (рис. 4).

Докажи, что значение данного выражения является числом 1.

$$(2456 * 17 + 369542) : (369542 + 17 * 2456) =$$

Рис. 4. Пример неадаптированного задания из контрольной работы по математике для ученика 3 класса

Для адаптации задания необходимо минимизировать скрытое двойное требование. Для ребенка с нормативным развитием, очевидно, что слово «докажи» в данном случае является синонимом слова «реши». Для ученика с РАС нужно заменить слово «докажи» на знакомое «реши пример» и разбить длинную инструкцию на второе понятное действие. Например, на вопрос «Ответ равен 1?». Таким образом, ребенок поймет, что для начала ему необходимо решить пример, а затем сравнить ответ с цифрой 1 (рис. 5).

• **Реши пример.**

• **Ответ равен 1?**

$$(2456 * 17 + 369542) : (369542 + 17 * 2456) =$$

Рис. 5. Иллюстрация адаптированного задания для ребенка с РАС

Следующий способ – сокращение объема заданий при сохранении уровня их сложности. Использование данного способа, как и всех вышеперечисленных, необходимо на всех дисциплинах и во сферах жизни ребенка с РАС, особенно в общеобразовательном классе, где время на выполнение конкретного задания ограничено.

Как следствие специфических нарушений внимания и трудностей переработки информации, при реализации собственной деятельности у детей с РАС часто наблюдается замедленный темп работы [5]. В такой ситуации ученики с РАС могут не успевать выполнять все задания наравне с другими детьми. В данном случае ребенок может выполнить меньше заданий и упражнений. Однако уровень их сложности измениться не должен. Использование такого способа помогает детям с низкой скоростью письма в сочетании с повышенной утомляемостью. На уроке математики, при изучении новой темы ученик с РАС может решить не 15 примеров, как весь класс, а только 5–7, что будет достаточным для отработки конкретного навыка. По русскому языку ребенок с РАС может вместо 7 предложений списать только 3, при этом выполнив фонетический разбор наравне с другими учащимися класса. На литературном чтении ученик с РАС может выучить только половину стиха, при этом выйдя к доске и рассказав его перед всем классом, как это делают другие ученики.

Заключительный способ, который можно использовать в работе с детьми с разным уровнем интеллектуальных возможностей, – это упрощение содержания зада-



ния [9]. В качестве примера рассмотрим ситуацию, когда все ученики в общеобразовательном классе пересказывают прочитанный текст. В это время ученик с РАС не сможет долгое время слушать текст несколько раз и в большинстве случаев начнет демонстрировать нежелательное поведение. Чтобы избежать таких эпизодов, необходимо подобрать для ребенка альтернативное задание. Например, ребенок с РАС будет подбирать к предложениям из этого текста, напечатанным на отдельных листочках (рис. 6), подходящие картинки или выполнять тестовое задание с вариантами ответа по пройденному рассказу или сказке. На уроке окружающего мира во время обсуждения мест обитания животных достаточно сложно включить ребенка с РАС в беседу. В таком случае можно подготовить для ребенка карточки с изображениями животных и категории, к которым они относятся (дикие, домашние, африканские, живущие на суше и в воде и т. д.), чтобы ученик с РАС самостоятельно выполнил сортировку. На уроках математики ученик с РАС может вместо примеров на умножение многозначных чисел решить примеры с такими же цифрами, но только на сложение и вычитание, так как этот навык работы с этими математическими знаками уже отработан. Отталкиваясь от интеллектуальных возможностей ребенка, следует постепенно усложнять задания.



Рис. 6. Пример адаптированного задания по речевой практике для детей с РАС и нарушенным интеллектуальным развитием

В заключение следует обозначить несколько ключевых моментов использования адаптированных учебных заданий:

- недопустимо использовать и применять адаптированные задания в случае, если они не требуются. Для начала нужно убедиться, что ученик с РАС без адаптации материала не выполнит задание и только в этом случае предоставлять ему доступный вариант;
- уменьшение степени адаптационного воздействия должно происходить постепенно и свестись к минимуму;



– адаптация задания преимущественно направлена на сложность или его объем. При этом основной вид деятельности учащихся на уроке при использовании учителем стандартных и адаптированных заданий качественно отличаться не должен. Например, если все учащиеся класса решают примеры, то ученик, нуждающийся в адаптированном задании, также будет вместе со всем классом решать доступные ему примеры, а не прописывать буквы, решать кроссворды или раскрашивать. Если на уроке идет устная беседа с ответами на вопросы, нужно создать такие условия, в которых ученик с РАС также мог ответить на вопрос доступными ему способами;

– фронтальная инструкция должна остаться для всех учеников общей (например, «спишите», «прочитайте», «решите пример» и т. д.) [4].

Таким образом, приемлемые способы адаптации зависят от особенностей переработки информации ребенком с РАС, уровня сформированности учебных навыков и уровня его интеллектуального развития. Варианты адаптации задания могут быть совершенно разными и касаться разных его аспектов: инструкции к заданию, его объема, уровня сложности, содержания. Наличие адаптированных заданий является важной составляющей процесса обучения ребенка с РАС, и их использование показывает достоверные результаты. При наличии заключения психолого-медико-педагогической комиссии и всех сопроводительных документов выполненные адаптированные задания оцениваются учителями образовательных классов наравне с другими учащимися класса.

Перспективы данной работы заключаются в информировании не имеющих специального образования педагогов общеобразовательных учреждений, в которых обучаются школьники с РАС, о способах адаптации учебного материала. Это должно привести их к пониманию того, что при использовании вышеперечисленных способов ученики с РАС могут быть качественно включены в процесс обучения и показывать отличные результаты наравне с другими учащимися общеобразовательных классов.

Список источников

1. Алексеева В. В., Волков А. А., Шаргородская Л. В. Обеспечение доступности образования и социализации детей с расстройствами аутистического спектра и выраженными проблемами поведения в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. С. В. Алехина. М.: Изд-во МГППУ, 2013. С. 13–27.
2. Богорад П. Л., Загуменная О. В., Хаустов А. В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / под общ. ред. А. В. Хаустова. М.: Изд-во МГППУ, 2017. 80 с.
3. Богорад П. Л., Гусева Н. Ю. Десять вопросов по адаптации учебного материала для обучающихся ресурсного класса [Электронный ресурс] // StudNet. 2021. № 7. С. 612–626. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/desyat-voprosov-po-adaptatsii-uchebnogo-materiala-dlya-obuchayuschih-sya-resursnogo-klassa/viewer> (дата обращения: 30.04.2022).
4. Гайченко С. В. Совершенствование профессиональных компетенций педагогов школьного образования в рамках ФГОС класса [Электронный ресурс] // Человеческий капитал. 2019. № 5 (125). С. 100–105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37611788> (дата обращения: 30.04.2022).
5. Горячева Т. Г., Никитина Ю. В. Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсорной коррекции. М.: Генезис, 2018. 168 с.



6. Довбня С. В., Морозова Т. А., Залогина А. Б., Монова И. А. Дети с расстройством аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. СПб.: Сеанс, 2018. 202 с.

7. Мелешкевич О. В., Эрц Ю. М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). Самара: Бахрах-М, 2015. 208 с.

8. Никольская О. А., Фомина Т. М., Цыпотан С. Д. Ребенок с аутизмом в обычной школе. М.: Чистые пруды, 2006. 32 с.

9. Хаустов А. В., Загуменная О. В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14, № 2 (51). С. 20–28. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26191022> (дата обращения: 30.04.2022).

10. Чернова В. А. Использование наглядного материала при обучении математике детей с расстройством аутистического спектра [Электронный ресурс] // Universum: Психология и образование. 2018. № 7 (49). С. 4–6. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35245182> (дата обращения: 30.04.2022).

11. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М: Теревинф, 2004. 136 с.

References

1. Alekseeva V. V., Volkov A. A., Shargorodskaya L. V. Ensuring the Accessibility of Education and Socialization of Children with Autism Spectrum Disorders and Severe Behavioral Problems in a General Education school. *Inclusive Education: Practice, Research, Methodology*: Collection of Materials of the II International Scientific and Practical Conference. Ed. S. V. Alekhina. Moscow: Publishing House Moscow State Psychological and Pedagogical University, 2013, pp. 13–27. (In Russian)

2. Bogorad P. L., Zagumennaya O. V., Khaustov A. V. *Adaptation of Educational Materials for Students with Autism Spectrum Disorders*: Methodical Manual. Under the General. ed. A. V. Khaustov, Moscow: Publishing House Moscow State Psychological and Pedagogical University, 2017, 80 p. (In Russian)

3. Bogorad P. L., Guseva N. Yu. Ten Questions on Adapting Educational Material for Students of the Resource Class [Electronic resource]. *StudNet*, 2021, no. 7. pp. 612–626. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/desyat-voprosov-po-adaptatsii-uchebnogo-materiala-dlya-obuchayuschih-sya-resurnogo-klassa/viewer> (date of access: 30.04.2022). (In Russian)

4. Gaichenko S. V. Improving the Professional Competencies of School Teachers within the Framework of the Federal State Educational Standard [Electronic resource]. *Human Capital*, 2019, no. 5 (125), pp. 100–105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37611788> (date of access: 30.04.2022). (In Russian)

5. Goryacheva T. G., Nikitina Yu. V. *Autism Spectrum Disorder in Children. Method of sensorimotor correction*. Moscow: Genezis Publ., 2018, 168 p. (In Russian)

6. Dovbnya S. V., Morozova T. A., Zalogina A. B., Monova I. A. *Children with Autism Spectrum Disorder in Kindergarten and School: Practices with Proven Effectiveness*. Saint Petersburg: Seans Publ., 2018, 202 p. (In Russian)

7. Meleshkevich O. V., Erts Yu. M. *Special Children. Introduction to Applied Behavior Analysis (ABA)*. Samara: Bahrakh-M Publ., 2015, 208 p. (In Russian)

8. Nikolskaya O. A., Fomina T. M., Tsyopotan S. D. *A Child with Autism in a Regular School*. Moscow: Chistye Prudy Publ., 2006, 32 p. (In Russian)

9. Khaustov A. V., Zagumennaya O. V. Adaptation of Educational Tasks for Children with Autism Spectrum Disorders [Electronic resource]. *Autism and Developmental Disorders*, 2016, vol. 14, no. 2 (51), pp. 20–28. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26191022> (date of access: 30.04.2022). (In Russian)

10. Chernova V. A. Using Visual Material in Teaching Mathematics to Children with Autism Spectrum Disorder [Electronic resource]. *Universum: Psychology and Education*,



2018, no. 7 (49), pp. 4–6. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35245182> (date of access: 30.04.2022). (In Russian)

11. Yanushko E. A. *Games with an Autistic Child. Establishing Contact, Ways of Interaction, Development of Speech, Psychotherapy*. Moscow: Terevinf Publ., 2004, 136 p. (In Russian)

Информация об авторе

Д. А. Мохонько – учитель-дефектолог.

Information about the Author

Daria A. Mokhonko – teacher-defectologist.

Поступила: 12.05.2022

Одобрена после рецензирования: 02.06.2022

Принята к публикации: 23.06.2022

Received: 12.05.2022

Approved after peer review: 02.06.2022

Accepted for publication: 23.06.2022



Смальта 2022, № 2

Smalta 2022, no. 2

Научная статья

УДК 316.6+30

DOI: 10.15293/2312-1580.2202.06

Исследование феномена социальной апатии и его проявления в обществе

Веселкина Надежда Евгеньевна

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Россия, vesna189@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется феномен социальной апатии, выделяются факторы, влияющие на ее формирование и развитие. Социальная апатия рассматривается и как состояние личности, и как состояние социальной группы. Также приведены результаты исследования выраженности социальной апатии в обществе. Исследование проводилось с помощью методики «Шкала апатии» А. А. Золотаревой и авторской анкеты, направленной на изучение социальной жизни. Сделан вывод о том, что уровень апатии респондентов находится на среднем уровне, но имеет тенденцию к нарастанию. Испытуемые интересуются происходящими событиями в городе и мире, однако это не влияет на развитие чувства сопричастности обществу и стране, что является важным показателем наличия социальной апатии в группе. При этом люди предпочитают в основном оставаться дома дольше обычного, не активно участвуют в общественных мероприятиях и не участвуют в развитии своего города. Обозначены перспективы дальнейшего развития и изучения социальной апатии, поскольку недостаточно как теоретических, так и практических исследований в данной области.

Ключевые слова: социальная апатия, апатия, социальное самочувствие, общество, психология.

Для цитирования: Веселкина Н. Е. Исследование феномена социальной апатии и его проявления в обществе // СМАЛЬТА. 2022. № 2. С. 77–89. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2202.06>



The Study of the Phenomenon of Social Apathy and its Manifestation in Society

Nadezhda E. Veselkina

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russia, vesna189@mail.ru

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the phenomenon of social apathy, the factors influencing its formation and development are highlighted. Social apathy is considered both as a state of the individual and as a state of a social group. The results of a study aimed at studying the severity of social apathy in society are also presented. The study was conducted using the methodology “Scale of Apathy” A. A. Zolotareva and an author’s questionnaire aimed at studying social life. It is concluded that the level of apathy is at an average level, but tends to increase. The subjects are interested in the events taking place in the city and the world, but this does not affect the increase in the sense of ownership in the development of society and the country, which is an important indicator of the presence of social apathy in the group. At the same time, in general, people prefer to stay at home longer than usual, do not actively participate in social events and do not participate in the development of their city. The prospects for further development and study of social apathy are outlined, due to the insufficiency of both theoretical and practical research.

Keywords: social apathy, apathy, social well-being, society, psychology.

For Citation: Veselkina N. E. The Study of the Phenomenon of Social Apathy and its Manifestation in Society. *SMALTA*, 2022, no. 2, pp. 77–89. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2202.06>

В современном мире происходят значительные изменения, которые затрагивают все сферы жизнедеятельности человека. В такое нестабильное время индивиду бывает трудно приспособиться к новым условиям, так как внешнее состояние окружающего мира непосредственно влияет на внутреннюю согласованность личности.

Взаимодействие общества и человека всегда будет являться актуальной сферой для изучения в рамках разных наук и научных дисциплин. Поведение людей имеет эмоциональную окраску в силу особенностей психической жизни индивидов. Социальное действие и поведение сопровождается определенным эмоциональным состоянием, которое является продуктом духовно-практического освоения мира и проявляется в особом типе социального самочувствия.

Феномен социальной апатии в основном рассматривается в рамках социологической, а не психологической науки, что обуславливает актуальность нашего исследования. Понятие апатии претерпело значительные изменения в понимании. Если в Античности она рассматривалась как положительное явление – состояние отсутствия страстей, к которому должны были стремиться все мудрецы, то в современности такое состояние рассматривается в основном как явление негативное. Апатией называется особое состояние, которое характеризуется отсутствием желаний, влечений, а также эмоций [7]. Также апатия может рассматриваться и как симптом, т. е. как предпосылка или показатель для более сильных негативных эмоциональных состояний, и как синдром, т. е. совокупность симптомов, приведших к такому состоянию [10].



В психологии апатия часто рассматривается в отношении отдельного индивида. В социологии апатия и ее признаки изучаются уже в контексте влияния и распространения на социальные группы. Социальная апатия рассматривается как особое состояние личности либо социальной группы, характеризующееся безразличием и пассивностью в социальной сфере, чувством равнодушия к явлениям и процессам, происходящим в обществе [1]. К проявлениям социальной апатии также можно отнести чувство безынициативности, отсутствие желаний и стремлений к развитию окружающей действительности, пассивность, нежелание встраиваться в социальную систему.

Ю. В. Набок [6] рассматривает социальную апатию с разных сторон:

- 1) социальная апатия как вид социальной активности;
- 2) социальная апатия как тип самочувствия личности;
- 3) социальная апатия как следствие социального отчуждения.

Как тип социального самочувствия [9] социальная апатия возникает исходя из жизнедеятельности индивида и его включенности в разные социальные группы. Основу социального самочувствия составляют субъективные оценки человека своей жизни и своего места в обществе. Началом исследований социального самочувствия можно считать работу Б. Д. Парыгина «Общественное настроение», которая была опубликована в середине 1960-х гг. [8].

Изучение любого феномена не обходится без определения причин его возникновения и исследования пути развития. На формирование и развитие социальной апатии в обществе влияют не только внешние факторы, т. е. социальные, но и внутренние, т. е. психологические [3].

Так, в качестве влияющих факторов выступает следующее.

1. Индивидуализация общества. Происходит увеличение количества тех, у кого преобладают индивидуалистические ориентации, и уменьшение количества тех, у кого преобладают социальные ориентации [5].

2. Изменение ценностной системы как общества, так и личности либо их несовпадение. Так, в исследовании Л. Г. Бызова [2] показано, что 67 % россиян не готовы жертвовать личным благополучием даже ради важных общественных целей, 56 % определяют личные интересы как основополагающие.

3. Большое информационное влияние, СМИ, интернет, сложности восприятия непрерывного потока информации, ее сортировки, сниженная критичность.

4. Состояние нестабильности и неопределенности.

5. Стремление к приватному образу жизни, уход в мир виртуальный от активного участия в общественной жизни.

6. Общество потребления, превалирование материальных благ и ценностей над духовными.

7. Экономическое и политическое состояние страны.

Безразличие и пассивное отношение к проблемам общества, отстраненность от серьезных изменений, затрагивающих социальную сферу, нежелание направлять свое внимание на социально-значимые проблемы могут стать теми факторами, которые приведут к нарушению целостности общества и внутренней согласованности личности.

В связи с этим наше исследование направлено на изучение социальной апатии и ее проявления в обществе. Исследование проводилось с помощью методики «Шкала апатии» А. А. Золотаревой [4] и авторской анкеты, направленной на изуче-



ние социальной жизни. Участниками исследования выступили 85 человек (из них 55 женщин, 30 мужчин) в возрасте от 20 до 74 лет. Исследование проводилось на базе Новосибирского государственного педагогического университета.

Результаты исследования уровня апатии по методике «Шкала апатии» А. А. Золотаревой представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования испытуемых по уровню апатии по методике «Шкала апатии» (А. А. Золотарева)

Уровень апатии	Количество испытуемых, чел.	Процентное соотношение испытуемых, %
Низкий	9	10,6
Средний	52	61,1
Высокий	24	28,3

Процентное соотношение испытуемых по уровню апатии по методике «Шкала апатии» А. А. Золотаревой представлено на рисунке 1.

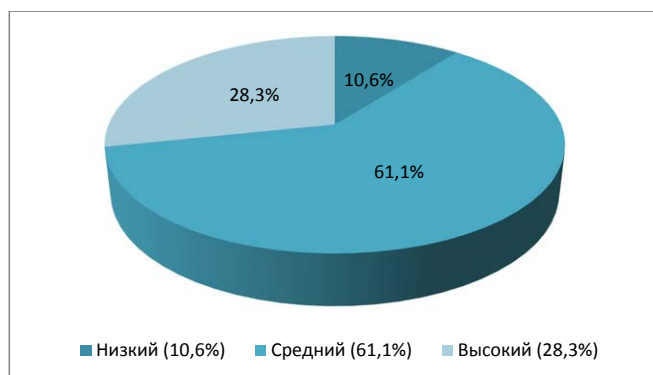


Рис. 1. Процентное соотношение испытуемых по уровню апатии по методике «Шкала апатии» (А. А. Золотарева)

По результатам диагностики по методике «Шкала апатии» А. А. Золотаревой был выявлен доминирующий уровень апатии – средний (61,1 %). На втором месте находится высокий уровень апатии (28,3 %). На третьем месте находится низкий уровень апатии (10,6 %). Это свидетельствует о том, что у испытуемых есть проявления апатичного состояния, хоть и на среднем уровне, однако намечается тенденция к его повышению. Самым немногочисленным оказался низкий уровень, что говорит о том, что сравнительно мало людей не испытывают апатию.

Вторым диагностическим инструментарием была авторская анкета, направленная на исследование социальной жизни. Результаты ответов испытуемых на вопросы анкеты представлены в таблице 2.



Таблица 2

Результаты испытуемых на вопросы анкеты

Вопрос анкеты	Количество испытуемых, ответивших «Да», чел.	Процентное соотношение испытуемых, ответивших «Да», %	Количество испытуемых, ответивших «Нет», чел.	Процентное соотношение испытуемых, ответивших «Нет», %
Следите ли вы за тем, что происходит в нашей стране и мире?	59	69,4	26	30,6
Следите ли вы за тем, что происходит в вашем городе?	55	64,7	30	35,3
Чувствуете ли вы сопричастность к развитию общества и страны?	26	30,6	59	69,4
Ставите ли вы цели и строите ли планы на будущее?	70	82,4	15	17,6
Будущее видится хорошим?	74	87	11	13
Чувствуете ли вы себя безынициативными?	30	35,3	55	64,7

Процентное соотношение испытуемых по вопросам анкеты представлено на рисунке 2.

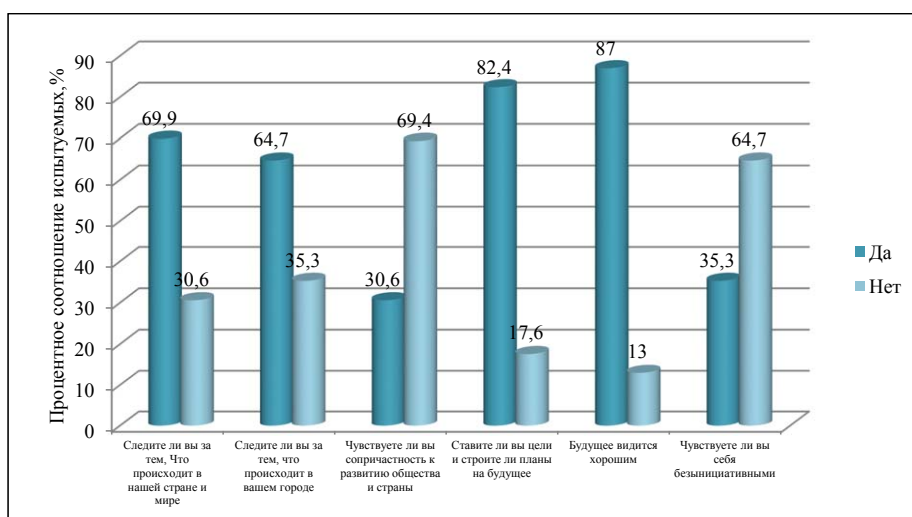


Рис. 2. Процентное соотношение испытуемых по вопросам анкеты

В группе тех, кто следит за происходящими событиями в стране и мире, 69,4 %, тогда как тех, кто не следит за этим 30,6 %. Тех, кто следит за происходящими событиями в городе проживания, 64,7 %, а тех, кто не следит за этим, 35,3 %. Это свидетельствует о том, что в большинстве своем люди интересуются происходящими вокруг них событиями. При этом предпочитают получать информацию о масштабных происшествиях, а не о локальных.

Данные показывают, что большинство респондентов (69,4 %) не чувствуют свою сопричастность к развитию общества и страны, т. е. они не ощущают, что от них что-либо зависит. Тогда как 30,6 % чувствуют, что могут влиять на то, как развивается страна и общество.

Хотя большинство испытуемых интересуется происходящим в городе, стране и мире, что показывает хороший уровень стремления к получению информации, они не ощущают своей сопричастности к развитию своей страны и своего общества. Ощущение безучастности и осознание того, что изменить ничего невозможно, приводит к появлению и нарастанию чувства социальной апатии.

В группе испытуемых большинство ставят цели и планы на будущее (82,4 %). 17,6 % не заинтересованы в этом. Также 87 % испытуемых представляют свое будущее хорошим, позитивным, а 13 %, наоборот, представляют свое будущее крайне негативным. Большая часть испытуемых не чувствует себя безынициативными (64,7 %). При этом испытуемых, которые чувствуют безынициативность, почти в 2 раза меньше (35,3 %).

В группе отмечается стремление к построению планов на будущее и постановке целей. Это может говорить о том, что в целом средний уровень апатии не влияет на инициативность в деятельности, на описание своего будущего как хорошего. Однако тем, кто чувствует себя безынициативным, будущее видится крайне негативным, у них снижено стремление ставить цели и строить планы на будущее.

Далее испытуемым было предложено одним словом описать свою социальную (общественную) жизнь. Все ответы были разделены на категории: положительная социальная жизнь, нейтральная и отрицательная. Результаты анализа социальной (общественной) жизни испытуемых представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты анализа социальной (общественной) жизни испытуемых

Социальная жизнь	Количество испытуемых, чел.	Процентное соотношение испытуемых, %
Положительная	38	44,8
Нейтральная	15	17,6
Отрицательная	32	37,6

Процентное соотношение испытуемых по вопросу об их социальной (общественной) жизни представлено на рисунке 3.





Рис. 3. Процентное соотношение испытуемых по вопросу об их социальной (общественной) жизни

По результатам можно сделать вывод о том, что в группе преобладают положительные оценки своей социальной жизни. Это означает, что 44,8 % опрошенных описывают свою социальную жизнь как интересную, яркую, насыщенную и т. д. На втором месте по распространенности стали отрицательно окрашенные ответы. Это означает, что для 37,6 % опрошенных социальная жизнь видится как скучная, неинтересная, обычная, печальная. В группу нейтрально окрашенных ответов (17,6 %) были внесены такие описания, как никакая, не видится, без ответа. Процент отрицательно окрашенных ответов хоть и меньше, чем положительных, но все же высок, что может свидетельствовать о распространенности неудовлетворения своей общественной жизнью.

Так как исследование проводилось в период распространения пандемии COVID-19, испытуемым был задан вопрос о том, как на их эмоциональном состоянии сказалась самоизоляция. Результаты анализа ответов испытуемых на вопрос о влиянии самоизоляции на эмоциональное состояние представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты анализа ответов испытуемых на вопрос о влиянии самоизоляции на эмоциональное состояние

Параметр	Количество испытуемых, чел.	Удельная доля испытуемых, %
Не изменилось	51	60
Положительно	6	7
Отрицательно	28	33

Распределение удельной доли ответов испытуемых на вопрос о влиянии самоизоляции на эмоциональное состояние представлено на рисунке 4.

Несмотря на распространение негативного влияния самоизоляции на жизнедеятельность человека, в группе большинство этого влияния на свое эмоциональное состояние не почувствовало (60 %). Отрицательно самоизоляция повлияла на эмоциональное состояние 33 % опрошенных, что практически в два раза меньше. Лишь у 7 % испытуемых самоизоляция оказала положительное влияние на эмоциональное состояние. Можно сделать вывод, что пандемия и самоизоляция имеют нейтральный либо негативные эффект на состояние людей, что может стать одной из причин появления апатии.



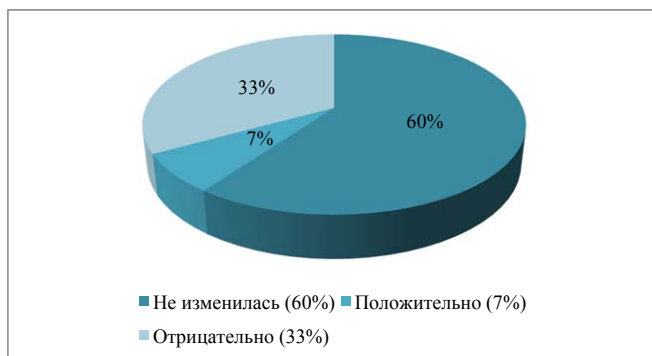


Рис. 4. Процентное соотношение ответов испытуемых на вопрос о влиянии самоизоляции на эмоциональное состояние

Одним из вопросов анкеты был направлен на выяснение того, какие изменения, по мнению испытуемых, необходимы нашему обществу и стране, что помогло бы снизить уровень социальной апатии. Были выявлены основные типы изменений: а) политические; б) социально-экономические; в) личные; г) никакие.

Результаты анализа ответов испытуемых на вопрос о том, какие изменения необходимы нашему обществу и стране, представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты анализа ответов испытуемых на вопрос о том, какие изменения необходимы нашему обществу и стране

Изменения	Количество испытуемых, чел.	Удельная доля испытуемых, %
Политические	34	40
Социально-экономические	23	27
Личностные	19	22,4
Никакие	9	10,6

Процентное соотношение испытуемых на вопрос о том, какие изменения необходимы нашему обществу и стране представлено на рисунке 5.

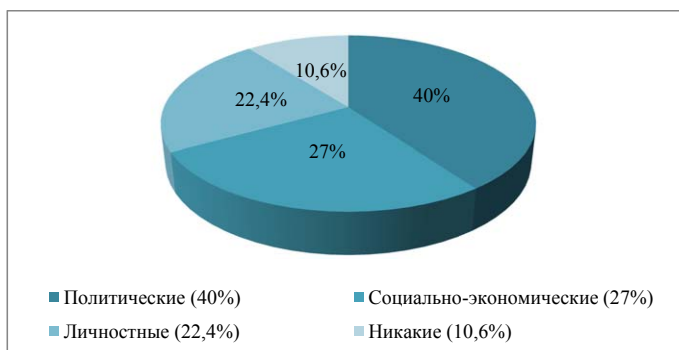


Рис. 5. Процентное соотношение испытуемых на вопрос о том, какие изменения необходимы нашему обществу и стране



Самыми приоритетными изменениями оказались политические (40 %), т. е. большинство видит начало позитивных сдвигов со смены власти, нового правительства, равенства перед законом, реформы систем и т. д. Второе по важности место определили социально-экономическим изменениям (27 %): улучшение качества и уровня жизни людей, свобода выбора и личная свобода, уровень заработной платы, развитие сельского хозяйства, внутренней экономики, здравоохранения, улучшение экологии и т. д. На третьем месте среди ответов испытуемых оказались личностные изменения (22,4 %). В эту сферу входит: развитие духовных ценностей, доброты, небезразличие людей друг к другу, саморазвитие, уверенность, помощь другому и т. д. Самым немногочисленным оказался ответ, связанный с невозможностью никаких изменений. Это означает, что 10,6 % испытуемых считают, что никакие изменения не помогут улучшить ситуацию. Можно сделать вывод о том, что люди хотят изменений в обществе и стране в целом. Наибольшее влияние на улучшение жизни, по мнению респондентов, могут оказать изменения в политической и в социально-экономической сферах. Это говорит о том, что люди видят начало изменений именно с внешних факторов, а не с внутренних.

Завершающими были вопросы об участии в мероприятиях, о желании оставаться дома или быть социально включенными. Результаты ответов испытуемых по данным вопросам представлены в таблицах 6, 7, 8.

Таблица 6

Результаты ответов испытуемых на вопрос об их участии в общественных или развлекательных мероприятиях

Я часто участвую в общественных или развлекательных мероприятиях	Количество испытуемых, чел.	Процентное соотношение испытуемых, %
Не согласен	29	34,2
Скорее не согласен	34	40
Скорее согласен	16	18,8
Согласен	6	7

Процентное соотношение ответов испытуемых на вопрос об их участии в общественных или развлекательных мероприятиях представлено на рисунке 6.

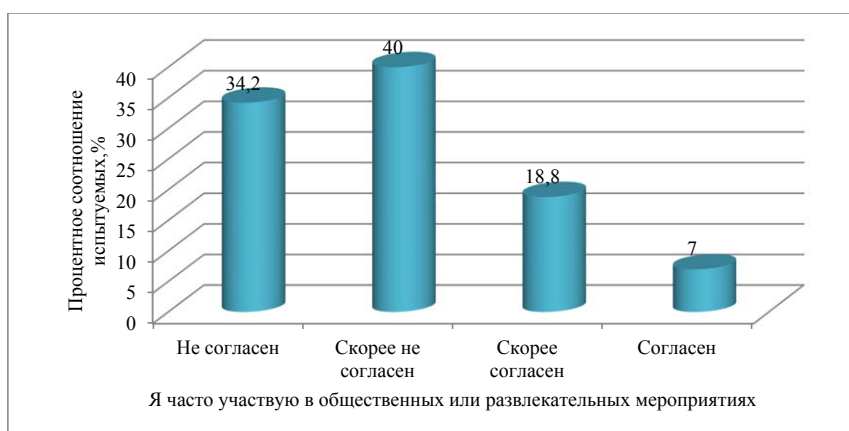


Рис. 6. Процентное соотношение ответов испытуемых на вопрос об их участии в общественных или развлекательных мероприятиях



По результатам исследования можно сделать вывод о том, что большинство опрошенных (40 %) нечасто участвуют в общественных или развлекательных мероприятиях. Тех, кто совсем не согласен с утверждением, – 34,2 %. Тех, кто, скорее согласен с этим утверждением, – 18,8 %. Совсем немного респондентов часто участвует в таких мероприятиях – 7 %. Это также показывает, что людям не особо интересно участие в общественных мероприятиях, даже при возможности отдыха и веселья.

Таблица 7

Результаты ответов испытуемых на вопрос об их предпочтении оставаться дома чаще или дольше, чем обычно

Я предпочитаю оставаться дома чаще или дольше, чем обычно	Количество испытуемых, чел.	Процентное соотношение испытуемых, %
Не согласен	16	18,8
Скорее не согласен	25	29,4
Скорее согласен	28	33
Согласен	16	18,8

Процентное соотношение ответов испытуемых на вопрос об их предпочтении оставаться дома чаще или дольше, чем обычно представлено на рисунке 7.

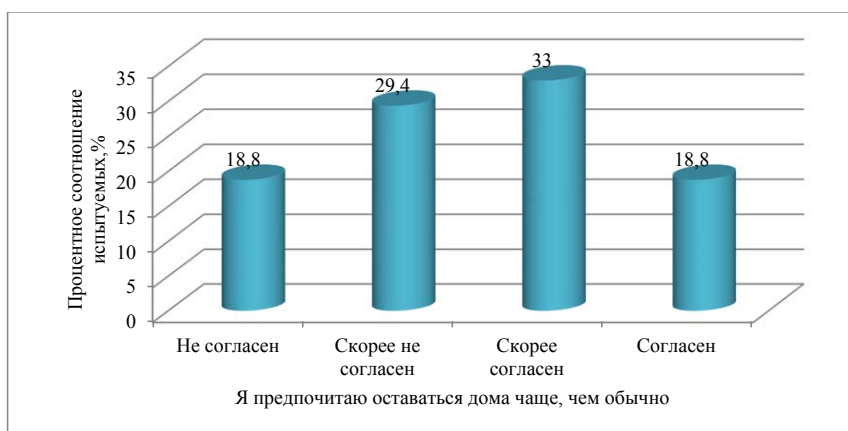


Рис. 7. Процентное соотношение ответов испытуемых на вопрос об их предпочтении оставаться дома чаще или дольше, чем обычно

В группе испытуемых тех, кто согласен с данным утверждением, 18,8 %. Тех, кто, скорее согласен, и их большинство, – 33 %. Тех, кто скорее не согласен, с тем, что предпочитают оставаться дома чаще или больше обычного, – 29,4 %. А 18,8 % респондентов совсем не согласны с этим. Можно сделать вывод о том, что большинство испытуемых предпочитает провести время дома, чем за его пределами. При этом одинаковое количество людей либо предпочитает оставаться дома, либо нет.



**Результаты ответов испытуемых на вопрос об их участии
в общественной жизни своего района/города**

Я активно участвую в общественной жизни своего района/города	Количество испытуемых, чел.	Процентное соотношение испытуемых, %
Не согласен	58	68,2
Скорее не согласен	16	18,8
Скорее согласен	7	8,3
Согласен	4	4,7

Процентное соотношение ответов испытуемых на вопрос об их участии в общественной жизни своего района/города представлено на рисунке 8.



Рис. 8. Процентное соотношение ответов испытуемых на вопрос об их участии в общественной жизни своего района/города

В группе испытуемых подавляющее большинство (68,2 %) не согласен с тем, что они активно участвуют в общественной жизни своего района/города. Тех, кто скорее не согласен с данным утверждением, – 18,8 %. Тех, кто скорее согласен с данным утверждением, – 8,3 %. И всего 4,7 % активно участвуют в общественной жизни своего района/города. Данные еще больше подтверждают, что испытуемые не стремятся участвовать в общественной жизни, стараются избегать активностей и включенности в социальную сферу.

Таким образом, анализируя полученные данные, можно сказать, что для группы испытуемых характерна социальная апатия. Несмотря на то, что интерес к получению информации о происходящих событиях присутствует, причем в большей степени к крупным и масштабным, а не местным, это не влияет на укрепление чувства сопричастности к развитию общества и страны в целом. Наличие планов и целей на жизнь, описание своего будущего как хорошего говорит о низком влиянии внутренних факторов на развитие социальной апатии.

Изменения, которые могли бы снизить социальную апатию в обществе, испытуемые видят, прежде всего, в политической и социально-экономической сфере, т. е. через внешние факторы, а не через внутренние.



Большинство респондентов не стремится участвовать в общественных и развлекательных мероприятиях, а также активно включаться в развитие своего района и города. Это, может быть, связано с тем, что люди предпочитают оставаться дома чаще и дольше, чем обычно, им это более интересно.

Также из полученных результатов можно сделать вывод о превалировании индивидуалистических ценностей, доминировании личного благополучия над общественным.

Исследование социальной апатии перспективно в рамках не только социологической и психологической науки, но и политической или экономической, так как на ее возникновение влияют различного рода факторы. Исследования можно делать с некоторой периодичностью, чтобы проследить динамику, повышение или снижение степени выраженности социальной апатии в обществе. Изучение специфики выраженности данного феномена в разных социальных группах может позволить определять зоны и группы риска, куда необходимо направить психологическую помощь для предупреждения развития социальной апатии.

Список источников

1. Бабосов Е. М. Социология: энциклопедический словарь (От классики до современности). М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 480 с.
2. Бызов Л. Г. Динамика политических ценностей россиян – поворот к консерватизму? // Российское общество и вызовы времени. Книга пятая / под ред. М. К. Горшкова, В. В. Петухова. М.: Весь Мир, 2017. С. 235–252.
3. Ветерок Е. В. Проблема социальной апатии в зарубежных и отечественных исследованиях [Электронный ресурс] // СМАЛЬТА. 2021. № 3. С. 5–14. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46711003> (дата обращения: 17.04.2022).
4. Золотарева А. А. Психометрический анализ новой шкалы апатии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17, № 2. С. 191–209. DOI: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-2-191-209>
5. Магун В., Руднев М., Шмидт П. Европейская ценностная типология и базовые ценности россиян [Электронный ресурс] // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2015. № 3–4 (121). С. 74–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36165804> (дата обращения: 17.04.2022).
6. Набок Ю. В. Феномен социальной апатии в современном обществе: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2005. 16 с.
7. Немов Р. С. Психология: учебник. Книга 1. М.: ВЛАДОС, 2003. 688 с.
8. Парыгин Б. Д. Общественное настроение. М.: Мысль, 1966. 327 с.
9. Русь А. А., Аргунова В. Н. Социальная апатия как социальное самочувствие [Электронный ресурс] // Академическая наука – проблемы и достижения: материалы IX международной научно-практической конференции (Норт-Чарлстон, США, 20–21 июня 2016 г.). Норт-Чарлстон: CreateSpace, 2016. С. 57–59. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26355274> (дата обращения: 17.04.2022).
10. Marin R. S. Apathy: a Neuropsychiatry Syndrome // The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences. 1991. Vol. 3, Issue 3. Pp. 243–254. DOI: <https://doi.org/10.1176/jnp.3.3.243>

References

1. Babosov E. M. *Sociology: Encyclopedic Dictionary (From Classic to Modern)*. Moscow: LIBROKOM Publ., 2009, 480 p. (In Russian)
2. Byzov L. G. Dynamics of Political Values of Russian – a Turn Towards Conservatism? *Russian Society and the Challenges of the Time*, Book Five, Ed. M. K. Gorshkov, V. V. Petukhov. Moscow: Ves' Mir, 2017, pp. 235–252. (In Russian)



3. Veterok E. V. The Problem of Social Apathy in Foreign and Domestic Studies [Electronic resource]. *SMALTA*, 2021, no. 3, pp. 5–14. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46711003> (date of access: 17.04.2022). (In Russian)
4. Zolotareva A. A. Psychometric Analysis of the New Apathy Scale. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2020, vol. 17, no. 2, pp. 191–209. DOI: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-2-191-209> (In Russian)
5. Magun V., Rudnev M., Schmidt P. European Value Typology and Basic Values of Russians [Electronic resource]. *The Russian Public Opinion Herald. Data. Analysis. Discussions*, 2015, no. 3–4 (121), pp. 74–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36165804> (date of access: 17.04.2022). (In Russian)
6. Nabok Yu. V. *The Phenomenon of Social Apathy in Modern Society*. Abstract Dis. ... Cand. Philosophy Science. Moscow, 2005, 16 p. (In Russian)
7. Nemov R. S. *Psychology: Textbook. Book One*. Moscow: VLADOS Publ., 2003, 688 p. (In Russian)
8. Parygin B. D. *Public Mood*. Moscow: Mysl' Publ., 1966, 327 p. (In Russian)
9. Rus A. A., Argunova V. N. Social Apathy as Social Well-Being. [Electronic resource]. *Academic Science – Problems and Achievements: Collection of Materials of the IX International Scientific and Practical Conference (North Charleston, USA, June 20–21, 2016)*. North Charleston: CreateSpace Publ., 2016, pp. 57–59. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26355274> (date of access: 17.04.2022). (In Russian)
10. Marin R. S. Apathy: a Neuropsychiatry Syndrome. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 1991, vol. 3, issue 3, pp. 243–254. DOI: <https://doi.org/10.1176/jnp.3.3.243>

Научный руководитель – Юлия Михайловна Перевозкина,
доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой
практической и специальной психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, per@bk.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>
Scientific Director – Julia M. Perevozkina,
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Practical and Special Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, per@bk.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

Информация об авторе

Н. Е. Веселкина – магистрант факультета психологии.

Information about the Author

Nadezhda E. Veselkina – Undergraduate of Faculty of Psychology.

Поступила: 12.05.2022

Одобрена после рецензирования: 01.06.2022

Принята к публикации: 23.06.2022

Received: 12.05.2022

Approved after peer review: 01.06.2022

Accepted for publication: 23.06.2022



Обзорная статья

УДК 159.922.8+159.97

DOI: 10.15293/2312-1580.2202.07

Фобии, страхи и тревожность у подростков с расстройством аутистического спектра

**Кириллина Анжелика Евгеньевна¹, Новолодская Галина Владимировна²,
Смышляева Екатерина Олеговна³**

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

¹*Новосибирск, Россия, Lika.kii@mail.ru*

²*Новосибирск, Россия, gnovolodskaya@gmail.com*

³*Новосибирск, Россия, ekaterinasmshlyaeva@bk.ru*

Аннотация. В статье рассмотрены такие понятия, как страх, фобия и тревожность, а также описаны их виды и причины возникновения, в частности среди детей подросткового возраста с ограниченными возможностями здоровья и расстройством аутистического спектра. Цель работы заключается в исследовании фобий, страхов и тревожности у подростков с расстройством аутистического спектра. Представлен анализ теоретических источников, в которых рассматриваются страх, фобия и тревожность у детей подросткового возраста нормотипичного развития и у подростков с расстройством аутистического спектра. В заключение выявлены страхи и фобии у детей подросткового возраста и у подростков с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: страх, фобия, тревожность, подростки, дети с ограниченными возможностями здоровья, расстройство аутистического спектра.

Для цитирования: Кириллина А. Е., Новолодская Г. В., Смышляева Е. О. Фобии, страхи и тревожность у подростков с расстройством аутистического спектра // СМАЛЬТА. 2022. № 2. С. 90–105. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2202.07>

Review Article

Phobias, Fears and Anxiety in Adolescents with Autism Spectrum Disorder

Angelica E. Kirillina¹, Galina V. Novolodskaya², Ekaterina O. Smshlyaeva³

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

¹*Novosibirsk, Russia, Lika.kii@mail.ru*

²*Novosibirsk, Russia, gnovolodskaya@gmail.com*

³*Novosibirsk, Russia, ekaterinasmshlyaeva@bk.ru*

Abstract. This article examines such concepts as fears, phobias and anxiety, and describes the types and causes of their occurrence. In addition, the problems of fears, phobias and anxiety in adolescents with disabilities and autism spectrum disorder are discussed. The aim of the work is to investigate phobias, fears and anxiety in adolescents with autism spectrum



disorder. An analysis of theoretical sources that address fears, phobias, and anxiety in normotypical adolescents and adolescents with autism spectrum disorder is presented. The conclusion identifies fears and phobias in adolescents with disabilities and adolescents with autism spectrum disorder.

Keywords: fear, phobia, anxiety, adolescents, children with disabilities, autism spectrum disorder.

For Citation: Kirillina A. E., Novolodskaya G. V., Smyshlyaeva E. O. Phobias, Fears and Anxiety in Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *SMALTA*, 2022, no. 2, pp. 90–105. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2202.07>

В настоящее время взрослые и дети находятся в состоянии эмоционального напряжения и тревоги, испытывают большое количество страхов в связи с различными масштабными изменениями, происходящими в мире во всех сферах жизнедеятельности личности. В большей степени в этот период сталкиваются с трудностями дети с ограниченными возможностями здоровья, в частности дети, имеющие расстройство аутистического спектра (РАС). Дети подросткового возраста с РАС переживают трудности в процессе социализации, им сложно построить коммуникативное взаимодействие с окружающими, они крайне восприимчивы к воздействиям внешней среды и к происходящим в ней изменениям. По этой причине они испытывают большое количество страхов, чувство тревоги и чрезмерного беспокойства, часто пребывают в состоянии эмоционального напряжения. В этой связи актуальным является подробное изучение фобий, страхов и тревожности у подростков с РАС.

Понятия «страх» и «фобия» появились в психологии относительно давно, но по-прежнему вызывают интерес как у зарубежных, так и у отечественных исследователей. Эти понятия очень близки, но между ними есть существенные различия.

Рассмотрим основные определения понятия «страх», представленные в отечественной и зарубежной психологии. Так, С. Кьеркегор [21] выделял эмпирический и безотчетный метафизический страхи. Под эмпирическим страхом он понимал боязнь перед конкретной опасностью, а под безотчетным метафизическим – тоску, специфическую для человека. По его мнению, всю жизнь человека сопровождает страх, выступающий основополагающей составляющей энергетического поведения, устанавливая содержание личности на протяжении его жизненного пути. По мнению З. Фрейда [31], страх – аффективное состояние ожидания какой-либо опасности. Страх перед каким-то конкретным объектом называется боязнью, в патологических случаях – фобией. З. Фрейд [31] определяет страх как то, что можно почувствовать. Страхи часто являются результатом неудовлетворенных желаний и потребностей. Страх происходит от подавления агрессивного влечения, играющего главную роль в обыденной жизни и в неврозе [18]. С точки зрения К. Изарда [16], страх – это эмоциональное состояние, отражающее защитную биологическую реакцию человека или животного при переживании ими реальной или мнимой опасности для здоровья и/или благополучия.

Отечественный исследователь Д. Н. Баринов [5] считает, что страх является базовой эмоцией человека и выступает как первичная и мощная программа самозащиты, позволяющая на уровне психики провести различие между безопасным состоянием и состоянием, представляющим угрозу для жизни, здоровья, а на биологическом уровне – приводящая в действие необходимые процессы защитной реакции.



Под фобией понимается психическое расстройство, при котором человек испытывает болезненный страх непроизвольно. Фобии – это навязчивые страхи, разновидность навязчивых состояний. Выделяют 3 категории фобий: агорафобия, социофобия, специфические фобии, связанные с определенными ситуациями и объектами (клаустрофобия, акрофобия, бронтотобия и др.) [19].

А. А. Дорожко [11] отмечает, что фобия – патологический страх чего-либо. Одно только слово «патология» говорит о том, что речь идет о заболевании. В. Вилюнас [9] разделяет эту точку зрения и считает, что фобия как патологическое формирование – это интенсивный страх определенных объектов или ситуаций, приводящий к устойчивому их избеганию.

В отечественной психологии первую попытку дифференцировать виды страха осуществил психолог и психиатр Н. Е. Осипов [26]. Он утверждал, что, воспринимая реальную опасность, человек начинает испытывать страх, при восприятии фантастического и мистического – жуть, а при восприятии комбинации того и другого – боязнь. Ужас испытывается при наличии всяких моментов опасности одновременно. Такая классификация основана исключительно на внешних причинах появления страха и не раскрывает психофизиологические различия между видами страха. О. А. Черникова [32] выделяет следующие формы проявления страха: боязнь, тревожность, робость, испуг, опасение, растерянность, ужас, паническое состояние.

Одной из современных отечественных классификаций видов страхов является классификация Ю. В. Щербатых [33], в которой выделяются следующие типы страхов.

1. «Природные» страхи, вызванные боязнью атмосферных и астрономических явлений, извержения вулканов и землетрясений, животных.

2. «Социальные» страхи: страх ответственности, страх перед экзаменами и др.

3. Страхи, которые мы создаем сами: страх несуществующих явлений, страх темноты, «внутренние» страхи (страхи собственных мыслей и поступков), страх перед будущим.

4. Классификация страха по силе: от легкой тревоги до ужаса.

5. Страхи понятные и неосознанные.

6. Страх смерти.

7. Детские страхи: страх одиночества, боязнь посторонних людей, конкретной угрозы извне, сказочных образов, врачей, резких звуков, «социально заимствованные» страхи и др.

Психолог А. С. Зобов [15] все опасности, вызывающие страх, разделил на три группы: 1) реальные, объективно угрожающие здоровью и благополучию личности; 2) мнимые, объективно не угрожающие личности, но воспринимаемые ею как угроза благополучию; 3) престижные, угрожающие поколебать авторитет личности в группе.

Английский психиатр и психоаналитик Дж. Боулби [7] выделил две группы причин страха: «природные стимулы» и «их производные». К природным стимулам относятся высота, боль, одиночество, неизвестность, внезапное приближение, внезапное изменение стимула, а производными являются незнакомые предметы, темнота, боязнь животных, незнакомые люди. Он полагает, что врожденные детерминанты страха связаны с ситуациями, которые действительно имеют высокую вероятность опасности. Производные стимулы больше, чем природные, подвержены влиянию культуры и контекста ситуации. Дж. Боулби [7] считает одиночество наиболее глу-



бокой и важной причиной страха. Он связывает это с тем, что как в детстве, так и в старости вероятность опасности при болезни или одиночестве значительно возрастает. Кроме того, такие природные стимулы страха, как неизвестность и внезапные изменения ситуации, значительно сильнее пугают на фоне одиночества.

Психолог К. Изард [16] разделяет причины страха на внешние (внешние процессы и события) и внутренние (влечения, гомеостатические процессы, т. е. потребности, и когнитивные процессы, т. е. представление человеком опасности при воспоминании или предвидении).

В контексте рассматриваемых понятий стоит отметить такой феномен, как тревожность, который, в свою очередь, также отличается от страха, но имеет некоторую схожесть с ним. По мнению А. И. Захарова [14], страх и тревога объединены наличием чувства беспокойства, отсутствием чувства безопасности, и общим для них является восприятие угрозы. С точки зрения К. Изарда [16], страх является первичной и самостоятельной эмоцией, а тревога отражает сочетание нескольких эмоций, в числе которых находится страх. Ключевой эмоцией в субъективном переживании тревоги является страх, но и другие эмоции, например печаль, стыд и вина, могут быть задействованы в тревожном переживании. Социальная тревога, согласно Т. С. Павлову и А. Б. Холмогоровой [27], определяется как страх нахождения в ситуациях взаимодействия с незнакомыми людьми или в ситуациях потенциальной оценки.

Таким образом, тема страхов, фобий и тревожности раскрывается во многих отечественных и зарубежных исследованиях. Особенно актуальным в настоящее время является изучение особенностей проявления страхов, фобий и состояний тревожности в подростковом возрасте.

Подростковый возраст является кризисным и переломным периодом в психическом, физическом и социальном развитии личности, поэтому данный возрастной этап характеризуется определенными отличительными особенностями. В связи с началом полового созревания в организме происходит процесс анатомо-физиологической перестройки, что непосредственно оказывает влияние на функционирование психической деятельности. Это проявляется в нестабильности эмоциональной сферы, повышенной возбудимости, отвлекаемости, развитии волевых качеств, появлением специфических новообразований. К таким новообразованиям можно отнести чувство взрослости, склонность к рефлексии, развитие самосознания, формирование образа «Я». Также в этом возрасте меняется социальная ситуация развития: происходит переход от зависимого детства к этапу взрослости, который характеризуется становлением самостоятельности и принятием ответственности как за собственные действия, поступки, так и в целом за собственную жизнь [25].

Возрастные границы подросткового периода не имеют четкой дифференциации. По мнению Л. С. Выготского [10], данный возрастной этап берет свое начало с кризиса 13 лет, охватывает пубертатный период с 14 лет, заканчивающийся кризисом 17 лет. Данному возрастному периоду, по мнению автора, присущи следующие характеристики: фантазийность воображения, развитие рефлексии и формирование самосознания, появление особых ярко выраженных интересов, названных ученым доминантами. Автор выделяет четыре основные доминанты, присущие детям подросткового возраста.

1. «Эгоцентрическая доминанта», характеризующаяся проявлением интереса подростка к собственной личности.



2. «Доминанта дали», выражающаяся в установках подростка на обширные, большие масштабы, которые для него более приемлемы, чем ближние, текущие и сегодняшние.

3. «Доминанта усилия», отражающая тягу подростка к сопротивлению, преодолению, к волевому напряжению, что проявляется в упрямстве, хулиганстве, в борьбе против воспитательского авторитета, протесте.

4. «Доминанта романтики», представляющая собой стремление подростка к неизвестному, рискованному, к совершению героических поступков.

В работах Д. Б. Эльконина [34] подростковый возраст делится на младший и старший. Младший подростковый возраст охватывает период с 11–12 до 15 лет. Автор отмечает, что ведущей деятельностью на данном возрастном этапе является интимно-личностное общение со сверстниками. Продолжительность старшего подросткового возраста – от 15 до 17 лет. Ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная.

Важной особенностью подросткового возраста является повышенная чувствительность и восприимчивость ко всему происходящему вокруг. Проблемы в семье, в стенах школы, конфликты со сверстниками, последствия негативного влияния средств массовой информации и социальных сетей, трудности самоопределения вызывают у подростков состояние напряженности, тревожности, провоцируют появление страхов и фобий.

Н. В. Скрынникова [28] в своем исследовании, направленном на изучение тревожности в подростковом возрасте, выделяет ситуационную и личностную тревожность. Ситуационная тревожность определяется как состояние тревоги в определенный момент времени на конкретную лично значимую ситуацию. Личностная тревожность описывается как черта характера, которая обуславливает подверженность и готовность психики к эмоциональным негативным реакциям на различные жизненные ситуации, представляющие угрозу для «Образа–Я» человека. Согласно автору, в подростковом возрасте наблюдаются повышенные показатели личностной тревожности, что обусловлено периодом подросткового кризиса.

Е. И. Стрижиус [30] отмечает, что в подростковом возрасте тревожность становится устойчивой личностной чертой. Наиболее частыми причинами формирования тревожных состояний являются следующие: неопределенность жизненных перспектив, трудности в межличностных отношениях со сверстниками и учителями, конфликты в семье, учебная неуспеваемость. При этом автор отмечает, что длительное нахождение в тревожном состоянии может спровоцировать возникновение разнообразных страхов и фобических расстройств.

Исследование формирования страхов и фобий и особенностей их проявления в подростковом возрасте является актуальной проблемой как в отечественной, так и зарубежной науке.

И. В. Журавлева и Н. В. Лаконова [12] выделяют две группы страхов, присущих подростковому возрасту: природные и социальные страхи. Природные страхи основываются на инстинкте самосохранения. К этой группе относятся страх высоты, глубины, боязнь насекомых, замкнутого пространства. Вторая группа страхов определяется социальными отношениями подростка с окружающими. В категорию социальных страхов входит страх одиночества, осуждения, боязнь ответственности, общения с незнакомыми людьми. При этом авторы отмечают, что природные страхи в основном доминируют в младшем подростковом возрасте, а к старшему подрост-



ковому возрасту их влияние снижается, но на смену приходят ярко выраженные социальные страхи.

С. В. Бахтина и О. В. Рачкова [6] определяют несколько видов страхов, которые в наибольшей степени присущи детям подросткового возраста: страх нереализованного потенциала, неудачи и поражения, боязнь ответственности, страх быть неприятным сверстниками.

Согласно Э. А. Арутюнову и В. В. Енину [2], главным страхом в подростковом возрасте является страх потерять собственную индивидуальность. Но при этом подросткам очень важно быть частью референтной группы, нравиться окружающим, привлекать их внимание. Если же социальные потребности не удовлетворяются, то у подростков может возникнуть чувство никчемности, подавленности, разочарования в себе и собственной жизни, проявление тревоги и страхов по поводу несоответствия поведенческим нормам и идеалам, принятым в значимой для подростка социальной среде. В своем исследовании авторы также отмечают, что одним из наиболее важных факторов, который влияет на возможность формирования у детей подросткового возраста социальных страхов, является семья и принятые в ней отношения. В том случае, когда в семье между всеми ее членами возникают напряженные отношения, родители не понимают и не поддерживают увлечения подростка, не считаются с его мнением. На этой почве у ребенка могут появиться различные страхи, в частности страхи социального взаимодействия, которые проявляются в боязни выступления перед публикой, в избегании знакомств с новыми людьми, в ярко выраженной подозрительности и недоверчивости. Помимо деструктивных воздействий на личность подростка, страхи оказывают и положительное влияние на развитие ребенка подросткового возраста, которое заключается в формировании и реализации адаптивно-защитных, воспитательных, обучающих и социализирующих функций.

По мнению К. А. Калёновой [17], в подростковом возрасте преобладают страхи личностной и профессиональной нереализованности, страх одиночества и страх будущего. Раскрывая особенности формирования страхов в подростковом возрасте, автор выделяет психологические факторы, обуславливающие появление страхов и повышенной тревожности у подростков: негативное мышление, которое определяется мысленной фиксацией на отрицательных жизненных ситуациях и несовершенствах собственной личности; тенденция к восприятию событий прошлого, настоящего и будущего в негативном контексте; неблагоприятные взаимоотношения в семье; частое воздействие стрессогенных факторов; социальная изоляция, отсутствие источников эмоциональной поддержки; характерологические качества личности, достигшие стадии акцентуации; влияние средств массовой информации и социальных сетей.

Р. Ю. Юрчик и О. М. Назарова [36] раскрывают феномен дисморфофобии, которая, по их мнению, является одним из главных социальных страхов в подростковом возрасте. Дисморфофобия представляет собой расстройство восприятия собственной внешности, проявляющееся в неадекватной озабоченности своим внешним видом и повышенным вниманием к дефектам собственной личности. Неприязнь к своему внешнему образу ведет к формированию страха быть изгоем среди значимой социальной группы. Причинами возникновения дисморфофобии, согласно авторам, являются идеальный образ, заданный близкими родственниками; влияние референтной группы; фактор наследственности.



К. Задорожной и В. В. Одинцовой [13] проведено исследование, направленное на изучение страхов в младшем и старшем подростковом возрасте. По его результатам было выявлено, что в среде младших подростков наиболее часто встречается страх получить плохую оценку, боязнь опозориться перед школьным коллективом, страх экзаменов и боязнь публичных выступлений. В старшем подростковом возрасте в большей мере проявляется тревожность о будущем, страх публичных выступлений, боязнь смерти, одиночества.

Зарубежный исследователь S. R. Sumter [44] вместе с соавторами отмечает, что в подростковом возрасте преобладают такие социальные страхи, как страх неудачи, наказания, боязнь критики со стороны окружающих. Н. Yli-Lantta [45] среди подростковых страхов особо выделила страх публичных выступлений, агорафобию, боязнь быть отвергнутым и униженным.

Рассмотрим проявления фобий, страхов и тревожности у подростков с РАС. Так, аутичные подростки особенно подвержены страхам и фобиям ввиду особенностей своего развития. Мы предлагаем рассмотреть данную проблему с точки зрения разных отечественных и зарубежных авторов. Ряд зарубежных исследователей, например S. Lydon с соавторами [38] и О. Т. Leyfer с соавторами [37], утверждают, что страхи и фобии более распространены среди детей с РАС, чем среди нормально развивающихся сверстников. Также у подростков с РАС чаще проявляется социальная фобия, которая определяется как выраженный, постоянный страх перед одной или несколькими социальными ситуациями, в которых человек подвергается воздействию незнакомых людей.

Типы страхов и фобий также значительно различаются между лицами с РАС и без него, причем тип страхов в группе с РАС часто оказывается более «необычным». S. D. Maues с соавторами [39] выделяет следующие страхи у детей с аутизмом: страхи механических вещей, высоты, погоды, пылесосов, лифтов. Самым распространенным необычным страхом, выявленным исследователями, был страх перед туалетами, а наиболее распространенной категорией был страх перед механическими вещами.

Н. Б. Бабенчик [3] на основе проведенных исследований выявил, что у подростков с РАС преобладают страх собственной смерти, темноты и кошмарных снов, а также страхи, связанные с причинением физического ущерба. Е. Р. Баенская с соавторами [4] отмечает, что по классификации групп раннего детского аутизма, представленной в работе О. С. Никольской и М. Ю. Ведениной [24], возникновение страхов и фобий наиболее выражено у второй группы детей с РАС. Они дезорганизуют поведение ребенка, затрудняют возможность контакта с ним, предельно ограничивают его взаимодействие даже с ближайшим окружением. Главным страхом у лиц данной категории является страх перемен. Эта особенность требует предельной осторожности при внесении новых деталей в обыденную жизнь подростка. Дети третьей группы часто сами говорят о своих страхах. В частности, их странные стереотипные интересы часто связаны с лежащим в их основе страхом. Такие дети тянутся к тому, чего боятся. Стремление овладеть пугающей ситуацией зачастую проявляется в фиксации на негативных впечатлениях из личного опыта, например из просмотренных фильмов, прочитанных книг и т. д. Для детей четвертой группы характерны пугливость и неуверенность в себе. Их страхи могут быть основаны на повышенной чувствительности к сенсорным впечатлениям и к реально опасным ситуациям. Также они могут выражаться в боязни негативной эмоциональной оценки со стороны окружающих людей.



Р. М. Эхаева и Э. С. Ибрагимова [35] обратили внимание на связь стереотипов и фобий у ребенка с РАС. Так, они считают, что собственные сложившиеся стереотипы во многом связаны с неофобией – боязнью всего нового, сенсорной фобией – боязнью предметов, издающих громкие звуки, шума воды, яркого света, темноты. Фобии у таких детей могут развиваться от любого стимула. По мнению О. Б. Быховского [8], у подростков с синдромом Аспергера может проявиться фобическая реакция на обыкновенные ситуации, касающиеся школьной рутины или отношений с одноклассниками. И. А. Костин [20] отмечает, что чувство страха в определенной степени вызвано ощущением нестабильности мира, впечатлением катастрофичности и разрушительности, которое несут с собою изменения в окружающем. Также он отмечает, что тяжелые длительные страхи связываются с гиперчувствительностью и склонностью к возникновению состояния «сенсорной перегрузки», столь характерным для аутичных детей.

Исследование Е. В. Малининой с соавторами [22] показало, что для подростков с РАС, в частности с синдромом Каннера, характерны такие личностные особенности, как трудность социальной адаптации, замкнутость, выраженная избирательность в контактах, боязливость и тревожные опасения. Также авторы отмечают, что у подростков с синдромом Аспергера вследствие отрицательной динамики развития в пубертатный период повышается риск развития тревожности и социальных фобий.

R. S. Factor с соавторами [40] отмечает, что подростки с РАС испытывают чувство страха чаще, чем их обычно развивающиеся сверстники, что может повлиять на их социализацию.

А. С. Стейнберг и А. Л. Восков [29] выявили некоторые особенности при общении с людьми, имеющими РАС, которые помогают предупредить возрастающую тревогу. Авторы подчеркивают, что при коммуникации подросткам с аутизмом проще общаться, не поддерживая постоянный контакт глаз. Также подросткам с атипичной формой развития легче сохранять спокойствие при общении, когда во время разговора их корпус повернут не в сторону собеседника. Вместе с этим исследователи подчеркивают, что уровень тревоги подростка с РАС значительно возрастает, когда случаются внезапные, непредвиденные обстоятельства.

Подросткам с РАС характерно развитие стереотипных действий. Это могут быть стимуляция вестибулярных и кинестетических впечатлений, бег по кругу, сосредоточение на механическом движении предмета (включение и выключение света, покачивание маятника, движение стрелки часов), вокализации и т. д. О. С. Никольская и М. Ю. Веденина [24] считают, что вышеуказанное поведение имеет адаптивный смысл, так как помогает пережить стрессовые ситуации, и особенно усиливается в моменты тревоги.

Ряд отечественных и зарубежных авторов, например Н. Г. Манелис [23], Р. М. Айсина [1], J. Reaven [42], G. Picci и K. S. Scherf [41], отмечает, что в пубертатный период подростки с РАС сталкиваются с бурными гормональными изменениями, которые влекут за собой осознание необходимости решения новых задач. Несмотря на то, что к началу полового созревания часто наблюдаются значительные улучшения основных симптомов (в социальном и когнитивном функционировании), в будущем часть подростков с аутизмом испытывает регресс и снижение достигнутого ранее уровня и качества адаптации. Эта проблема может быть связана с тем, что подростки не справились с основной задачей данного возрастного периода, а именно не освоили социальные роли взрослости. По мнению E. Rowley с соавторами [43],



неуспех в пубертатном периоде возможен потому, что подростки с РАС могут быть уязвимы к социальной изоляции и издевательствам со стороны нормально развивающихся сверстников. Чувствуя и понимая неприятие со стороны референтной группы, подростки переживают социальную изоляцию. Это повышает риск развития тревожных расстройств, которые могут выражаться во внезапном ощущении тревоги и страха.

Подводя итоги, отметим, что на сегодняшний день ученым не удалось до конца раскрыть причины страхов и фобий. Что касается тревоги, то она имеет схожесть со страхом лишь в том, что человек испытывает беспокойство в различных ситуациях и не испытывает чувство безопасности. Следует отметить, что фобии, в отличие от страха, свойственен патологический характер. Проведя теоретический анализ научной литературы, посвященной исследованию страхов и фобий у детей подросткового возраста, можно сделать следующие выводы. В подростковом возрасте преобладают страхи социальной направленности, к которым относятся страх одиночества, боязнь быть неприятым в референтной социальной среде, страх нереализованности личностного и профессионального потенциала в будущем. Подростки с РАС испытывают целый ряд различных страхов, не смежных между собой. Исследователями неоднократно отмечались такие типы фобий у данной категории детей: неофобия, сенсорная фобия и социальная фобия. Подростки с аутизмом воспринимают, переживают и реагируют на мир иначе, чем их нормально развивающиеся сверстники. То, что приемлемо для большинства, может быть ужасающим, тревожным или раздражающим для детей с аутизмом.

Список источников

1. *Айсина Р. М.* Подростковый возраст как период повышенной уязвимости при аутизме: факторы риска и стратегии профилактики дезадаптивных расстройств [Электронный ресурс] // Медицина: актуальные вопросы и тенденции развития. 2015. № 6. С. 82–87. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25076381> (дата обращения: 02.04.2022).

2. *Арутюнов Э. А., Енин В. В.* Психологические механизмы генезиса и коррекции социальных страхов в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов LVII Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 11 мая – 06 июня 2017 г.). Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества, 2017. С. 8–12. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29302405> (дата обращения: 03.04.2022).

3. *Бабенчик Н. Б.* Страхи и тревожность у подростков с расстройством аутистического спектра [Электронный ресурс] // FORCIPE. 2019. Т. 2, № S1. С. 1035. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39260885> (дата обращения: 03.04.2022).

4. *Баенская Е. Р., Либлинг М. М., Гусева И. Е.* Страхи у детей с аутизмом. Часть 2 [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. № 18 (1). С. 6. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22574019> (дата обращения: 06.04.2022).

5. *Баринев Д. Н.* Тревога и страх: историко-философский очерк [Электронный ресурс] // NB: Психология и психотехника. 2013. № 3. С. 1–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18804203> (дата обращения: 06.04.2022).

6. *Бахтина С. В., Рачкова О. В.* Психология страхов подросткового возраста // Научный электронный журнал Меридиан. 2022. № 1 (63). С. 93–95. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47947832> (дата обращения: 04.04.2022).



7. *Боулби Дж.* Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический проект, 2006. 240 с.
8. *Быховский О. Б.* Возрастные особенности синдрома Аспергера [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2014. № 3 (79). С. 267–273. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22023202> (дата обращения: 04.04.2022).
9. *Вилюнас В.* Психология эмоций. СПб.: Питер, 2004. 496 с.
10. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. М.: Смысл: Эксмо, 2004. 512 с.
11. *Дорожко А. А.* Страх и фобии: к вопросу о дифференциации понятий [Электронный ресурс] // Россия в XXI веке: Стратегия и тактика социально-экономических, политических и правовых реформ: материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых, посвященной 75-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов (Барнаул, 14 апреля 2020 г.). Барнаул: Азбука, 2020. С. 482–483. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44116999> (дата обращения: 06.04.2022).
12. *Журавлева И. В., Лакомова Н. В.* Здоровье в контексте желаний и страхов подростков [Электронный ресурс] // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2021. Т. 21, № 3. С. 36–46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47299392> (дата обращения: 03.04.2022).
13. *Задорожная К., Одицова В. В.* Исследование страхов в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Инновационное развитие легкой и текстильной промышленности (ИНТЕКС – 2014): тезисы докладов всероссийской научной студенческой конференции (Москва, 15–16 апреля 2014 г.). М.: Изд-во МГУДТ, 2014. С. 186–187. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24394094> (дата обращения: 05.04.2022).
14. *Захаров А. И.* Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Союз, 2000. 448 с.
15. *Зобов А. С.* Особенности волевой регуляции поведения в эмоциогенных условиях (на примере школьников старшего возраста): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1982.
16. *Изард К.* Психология эмоций. СПб.: Питер, 2000. 464 с.
17. *Калёнова К. А.* Коррекция страхов детей младшего подросткового возраста с помощью средств арт-терапии [Электронный ресурс] // Форум молодых ученых. 2019. № 3 (31). С. 426–433. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39193193> (дата обращения: 04.04.2022).
18. *Караяни А. Г.* Феномен страха в контексте психологической теории и практики // Психология страха: материалы межрегиональной научно-практической конференции психологов силовых структур (Москва, 16 апреля 2014 г.). М.: Изд-во Военного университета, 2014. С. 6–8.
19. *Ковина А. А., Гордеев К. С., Жидков А. А., Кокарева М. Е.* Страхи и фобии. В чем отличие? [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. 2017. № 11 (74). С. 16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30638242> (дата обращения: 04.04.2022).
20. *Костин И. А.* Взгляд на аутизм изнутри: обзор автобиографических очерков [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2015. № 23 (4). С. 4–20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25726648> (дата обращения: 06.04.2022).
21. *Кьеркегор С.* Страх и трепет. М.: Культурная революция, 2010. 488 с.
22. *Малинина Е. В., Забознаева И. В., Сединкин А. А.* Аутистические расстройства в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Психиатрия. 2016. № 1 (69). С. 19–26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26633301> (дата обращения: 03.04.2022).
23. *Манелис Н. Г.* Факторы, влияющие на адаптацию подростков с аутизмом: анализ результатов катанестического исследования [Электронный ресурс] // Аутизм и нарушения развития. 2009. Т. 7, № 4. С. 2–11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39324504> (дата обращения: 01.04.2022).



24. *Никольская О. С., Веденина М. Ю.* Особенности психического развития детей с аутизмом [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. № 18 (1). С. 2. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22574015> (дата обращения: 03.04.2022).

25. *Ноздрина Н. А., Дегтярев Р. Р.* Психологические особенности детей в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Пути повышения результативности современных научных исследований: сборник статей международной научно-практической конференции (Казань, 04 июня 2019 г.). Уфа: Омега Сайнс, 2019. С. 200–203. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37821645> (дата обращения: 04.04.2022).

26. *Осипов Н. Е.* Страшное у Гоголя и Достоевского // Мир психологии. 1999. № 2. С. 221–237.

27. *Павлова Т. С., Холмогорова А. Б.* Гендерные факторы социальной тревожности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование WWW.PSYEDU.RU. 2014. № 1. С. 169–179. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21593404> (дата обращения: 06.04.2022).

28. *Скрынникова Н. В.* Личностная тревожность и ее проявление в младшем подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Педагогика: история, перспективы. 2021. Т. 4, № 1. С. 134–142. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45023057> (дата обращения: 06.04.2022).

29. *Стейнберг А. С., Восков А. Л.* Рекомендации по созданию инклюзивной среды на мероприятиях с участием людей с РАС [Электронный ресурс] // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16, № 4 (61). С. 52–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36794555> (дата обращения: 03.04.2022).

30. *Стрижжус Е. И.* К проблеме формирования тревожности в переходный период (от подросткового к юношескому возрасту) [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 12. С. 223–225. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17341154> (дата обращения: 06.04.2022).

31. *Фрейд З.* Запрещение, симптом и страх // Тревога и тревожность: хрестоматия. СПб.: Питер, 2001. С. 18–23.

32. *Черникова О. А.* Соперничество, риск, самообладание в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1980. 104 с.

33. *Щербатых Ю. В.* Психология страха. М.: Эксмо, 2007. 512 с.

34. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

35. *Эхаева Р. М., Ибрагимова Э. С.* Особенности развития ребенка с аутизмом [Электронный ресурс] // Научные исследования и разработки в эпоху глобализации: сборник статей международной научно-практической конференции (Пермь, 25 ноября 2016 г.). Уфа: Аэтерна, 2016. С. 147–152. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27377157> (дата обращения: 02.04.2022).

36. *Юрчик Р. Ю., Назарова О. М.* Дисморфофобия – как один из главных социальных страхов детей подросткового возраста [Электронный ресурс] // Аллея науки. 2018. Т. 1, № 1 (17). С. 371–374. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32452896> (дата обращения: 05.04.2022).

37. *Leyfer O. T., Folstein S. E., Bacalman S., Davis N. O., Dinh E., Morgan J., Tager-Flusberg H., Lainhart J. E.* Comorbid Psychiatric Disorders in Children with Autism: Interview Development and Rates of Disorders // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2006. Vol. 36. Pp. 849–861. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0123-0>

38. *Lydon S., Healy O., O'Callaghan O., Mulhern T., Holloway J.* A Systematic Review of the Treatment of Fears and Phobias Among Children with Autism Spectrum Disorders // Review Journal of Autism and Developmental Disorder. 2015. Vol. 4. Pp. 141–154. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0043-4>

39. *Mayes S. D., Calhoun S. L., Aggarwal R., Baker C., Mathapati S., Molitoris S., Mayes R. D.* Unusual Fears in Children with Autism // Research in Autism Spectrum



Disorders. 2013. Vol. 7, Issue 1. Pp. 151–158. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.08.002>

40. Factor R. S., Moody C. T., Sung K. Y., Laugeson E. A. Improving Social Anxiety and Social Responsiveness in Autism Spectrum Disorder through PEERS // Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health. 2022. Vol. 7, Issue 4. Pp. 142–159. DOI: <https://doi.org/10.1080/23794925.2021.2013138>

41. Picci G., Scherf K. S. A Two-Hit Model of Autism: Adolescence as the Second Hit // Clinical Psychological Science. 2015. Vol. 3, Issue 3. Pp. 349–371. DOI: <https://doi.org/10.1177/2167702614540646>

42. Reaven J. The Treatment of Anxiety Symptoms in Youth with High-Functioning Autism Spectrum Disorders: Developmental Considerations for Parents // Brain Research. 2011. Vol. 1380. Pp. 225–226. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.09.075>

43. Rowley E., Chandler S., Baird G., Simonoff E., Pickles A., Loucas T., Charman T. The Experience of Friendship, Victimization and Bullying in Children with an Autism Spectrum Disorder: Associations with Child Characteristics and School Placement // Research in Autism Spectrum Disorders. 2012. Vol. 6, Issue 3. Pp. 1126–1134. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.03.004>

44. Sumter S. R., Bokhorst C. L., Westenberg P. M. Social Fears During Adolescence: Is there an Increase in Distress and Avoidance? // Journal of Anxiety Disorders. 2009. Vol. 23, Issue 7. Pp. 897–903. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.05.004>

45. Yli-Lantta H. Young People’s Experiences of Social Fears // International Journal of Adolescence and Youth. 2020. Vol. 25, Issue 1. Pp. 1022–1035. DOI: <https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1828110>

References

1. Aisina R. M. Adolescence as a Period of Increased Vulnerability in Autism: Risk Factors and Strategies for the Prevention of Maladaptive Disorders [Electronic resource]. *Medicine: Current Issues and Development Trends*, 2015, no. 6, pp. 82–87. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25076381> (date of access: 02.04.2022). (In Russian)

2. Arutyunov E. A., Enin V. V. Psychological Mechanisms of the Genesis and Correction of Social Fears in Adolescence [Electronic resource]. *Psychology and Pedagogy: Methodology and Problems of Practical Application*: Collection of Materials of the LVII International Scientific and Practical Conference (Novosibirsk, May 11 – June 06, 2017). Novosibirsk: Centr razvitiya nauchnogo sotrudnichestva, 2017, pp. 8–12. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29302405> (date of access: 03.04.2022). (In Russian)

3. Babenchik N. B. Fears and Anxiety in Adolescents with Autism Spectrum Disorder [Electronic resource]. *FORCIPE*, 2019, vol. 2, no. S1, pp. 1035. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39260885> (date of access: 03.04.2022). (In Russian)

4. Baenskaya E. R., Liebling M. M., Guseva I. E. Anxiety in Children with Autism. Part 2 [Electronic resource]. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 2014, no. 18 (1), pp. 6. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22574019> (date of access: 06.04.2022). (In Russian)

5. Barinov D. N. Anxiety and Fear: A Historical and Philosophical Essay [Electronic resource]. *NB: Psychology and Psychotechnics*, 2013, no. 3, pp. 1–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18804203> (date of access: 06.04.2022). (In Russian)

6. Bakhtina S. V., Rachkova O. V. Psychology of Adolescent Age [Electronic resource]. *Scientific Electronic Journal Meridian*, 2022, no. 1 (63), pp. 93–95. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47947832> (date of access: 04.04.2022). (In Russian)

7. Bowlby J. *Making and Breaking Emotional Connections*. Moscow: Academic Project Publ., 2006, 240 p.

8. Bykhovskiy O. B. Age Features of Asperger’s Syndrome [Electronic resource]. *World of Psychology*, 2014, no. 3 (79), pp. 267–273. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22023202> (date of access: 04.04.2022). (In Russian)



9. Vilyunas V. *Psychology of Emotions*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2004, 496 p. (In Russian)
10. Vygotsky L. S. *Psychology of Child Development*. Moscow: Smysl: Eksmo Publ, 2004, 512 p. (In Russian)
11. Dorozhko A. A. Fear and Phobias: On the Issue of Differentiation of Concepts [Electronic resource]. *Russia in the XXI Century: Strategy and Tactics of Socio-Economic, Political and Legal Reforms: Materials of the XIII All-Russian Scientific and Practical Conference of Students and Young Scientists Dedicated to the 75th Anniversary of the Victory in the Great Patriotic War of 1941–1945* (Barnaul, April 14, 2020). Barnaul: Azbuka, 2020, pp. 482–483. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44116999> (date of access: 06.04.2022). (In Russian)
12. Zhuravleva I. V., Lakomova N. V. Health in the Context of Desires and Fears of Adolescents [Electronic resource]. *Issues of Mental Health of Children and Adolescents*, 2021, vol. 21, no. 3, pp. 36–46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47299392> (date of access: 03.04.2022). (In Russian)
13. Zadorozhnaya K., Odintsova V. V. Study of Fears in Adolescence [Electronic resource]. *Innovative Development of Light and Textile industry (INTEX – 2014): Abstracts of the All-Russian Scientific Student Conference* (Moscow, April 15–16, 2014). Moscow: Publishing House of Moscow State University of Design and Technology, 2014, pp. 186–187. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24394094> (date of access: 05.04.2022). (In Russian)
14. Zakharov A. I. *Daytime and Night-time Fears in Children*. Saint Petersburg: Soyuz Publ., 2000, 448 p. (In Russian)
15. Zobov A. S. *Features of Volitional Regulation of Behavior in Emotiogenic Conditions (on the Example of Older Schoolchildren)*: Abstract Dis. ... Cand. Psychol. Sciences. Leningrad, 1982. (In Russian)
16. Izard K. *Psychology of Emotions*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2000, 464 p. (In Russian)
17. Kalyonova K. A. Correction of Fears in Children of Younger Adolescence with the Help of Art Therapy [Electronic resource]. *Forum of Young Scientists*, 2019, no. 3 (31), pp. 426–433. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39193193> (date of access: 04.04.2022). (In Russian)
18. Karayani A. G. The Phenomenon of Fear in the Context of Psychological Theory and Practice. *Psychology of Fear: Materials of the Interregional Scientific and Practical Conference of Psychologists of Power Structures* (Moscow, April 16, 2014). Moscow: Publishing House of the Military University, 2014, pp. 6–8. (In Russian)
19. Kokovina A. A., Gordeev K. S., Zhidkov A. A., Kokareva M. E. Fears and Phobias. What is the Difference? [Electronic resource]. *Psychology, Sociology and Pedagogy*, 2017, no. 11 (74), p. 16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30638242> (date of access: 04.04.2022). (In Russian)
20. Kostin I. A. A Look at Autism from the Inside: A Review of Autobiographical Essays [Electronic resource]. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 2015, no. 23 (4), pp. 4–20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25726648> (date of access: 06.04.2022). (In Russian)
21. Kierkegaard S. *Fear and Trembling*. Moscow: Kul'turnaya revolyuciya Publ., 2010, 488 p.
22. Malinina E. V., Zabozaeva I. V., Sedinkin A. A. Autistic Disorders in Adolescence [Electronic resource]. *Psychiatry*, 2016, no. 1 (69), pp. 19–26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26633301> (date of access: 03.04.2022). (In Russian)
23. Manelis N. G. Factors Affecting the Adaptation of Adolescents with Autism: Analysis of the Results of a Follow-up Study [Electronic resource]. *Autism and Developmental Disorders*, 2009, vol. 7, no. 4, pp. 2–11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39324504> (date of access: 03.04.2022). (In Russian)



24. Nikolskaya O. S., Vedenina M. Yu. Features of the Mental Development of Children with Autism [Electronic resource]. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 2014, no. 18 (1), p. 2. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22574015> (date of access: 03.04.2022). (In Russian)
25. Nozdrina N. A., Degtyarev R. R. Psychological Features of Children in Adolescence [Electronic resource]. *Ways to Improve the Effectiveness of Modern Scientific Research: Collection of Articles of the International Scientific and Practical Conference (Kazan, June 4, 2019)*. Ufa: Omega Sains Publ., 2019, pp. 200–203. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37821645> (date of access: 04.04.2022). (In Russian)
26. Osipov N. E. The Terrible in Gogol and Dostoevsky. *The World of Psychology*, 1999, no. 2, pp. 221–237. (In Russian)
27. Pavlova T. S., Kholmogorova A. B. Gender Factors of Social Anxiety in Adolescence [Electronic resource]. *Psychological Science and Education WWW.PSYEDU.RU*, 2014, no. 1, pp. 169–179. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21593404> (date of access: 06.04.2022). (In Russian)
28. Skrynnikova N. V. Personal Anxiety and its Manifestations in Early Adolescence [Electronic resource]. *Pedagogy: History, Perspectives*, 2021, vol. 4, no. 1, pp. 134–142. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45023057> (date of access: 06.04.2022). (In Russian)
29. Steinberg A. S., Voskov A. L. Recommendations for Creating an Inclusive Environment at Events Involving People with ASD [Electronic resource]. *Autism and Developmental Disorders*, 2018, vol. 16, no. 4, pp. 52–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36794555> (date of access: 05.04.2022). (In Russian)
30. Strizhius E. I. On the Problem of the Formation of Anxiety in the Transition Period (From Adolescence to Youth) [Electronic resource]. *Actual Problems of the Humanities and Natural Sciences*, 2011, no. 12, pp. 223–225. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17341154> (date of access: 06.04.2022). (In Russian)
31. Freud Z. Prohibition, Symptom and Fear [Electronic resource]. *Anxiety and Anxiety: A Reader*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2001, pp. 18–23. (In Russian)
32. Chernikova O. A. *Rivalry, Risk-taking, Self-control in Sports*. Moscow: Fizkultura i Sport Publ., 1980, 104 p. (In Russian)
33. Shcherbatykh Yu. V. *Psychology of Fear*. Moscow: Eksmo Publ., 2007, 512 p. (In Russian)
34. Elkonin D. B. *Selected Psychological Works*. Moscow: Pedagogy Publ., 1989, 560 p. (In Russian)
35. Ekhaeva R. M., Ibragimova E. S. Features of the Development of a Child with Autism [Electronic resource]. *Scientific Research and Development in the Age of Globalization: Collection of Articles of the International Scientific and Practical Conference (Perm, November 25, 2016)*. Ufa: Aeterna, 2016, pp. 147–152. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27377157> (date of access: 02.04.2022). (In Russian)
36. Yurchik R. Yu., Nazarova O. M. Dismorphophobia as One of the Main Fears of Adolescent Children [Electronic resource]. *Alley of Science*, 2018, vol. 1, no. 1 (17), pp. 371–374. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32452896> (date of access: 05.04.2022). (In Russian)
37. Leyfer O. T., Folstein S. E., Bacalman S., Davis N. O., Dinh E., Morgan J., Tager-Flusberg H., Lainhart J. E. Comorbid Psychiatric Disorders in Children with Autism: Interview Development and Rates of Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2006, vol. 36, pp. 849–861. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0123-0>
38. Lydon S., Healy O., O'Callaghan O., Mulhern T., Holloway J. A Systematic Review of the Treatment of Fears and Phobias among Children with Autism Spectrum Disorders. *Review Journal of Autism and Developmental Disorder*, 2015, vol. 4, pp. 141–154. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0043-4>



39. Mayes S. D., Calhoun S. L., Aggarwal R., Baker C., Mathapati S., Molitoris S., Mayes R. D. Unusual Fears in Children with Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2013, vol. 7, issue 1, pp. 151–158. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.08.002>
40. Factor R. S., Moody C. T., Sung K. Y., Laugeson E. A. Improving Social Anxiety and Social Responsiveness in Autism Spectrum Disorder through PEERS. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 2022, vol. 7, issue 4, pp. 142–159. DOI: <https://doi.org/10.1080/23794925.2021.2013138>
41. Picci G., Scherf K. S. A Two-Hit Model of Autism: Adolescence as the Second Hit. *Clinical Psychological Science*, 2015, vol. 3, issue 3, pp. 349–371. DOI: <https://doi.org/10.1177/2167702614540646>
42. Reaven J. The Treatment of Anxiety Symptoms in Youth with High-functioning Autism Spectrum Disorders: Developmental Considerations for Parents. *Brain Research*, 2011, vol. 1380, pp. 225–226. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.09.075>
43. Rowley E., Chandler S., Baird G., Simonoff E., Pickles A., Loucas T., Charman T. The Experience of Friendship, Victimization and Bullying in Children with an Autism Spectrum Disorder: Associations with Child Characteristics and School Placement. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2012, vol. 6, issue 3, pp. 1126–1134. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.03.004>
44. Sumter S. R., Bokhorst C. L., Westenberg P. M. Social Fears During Adolescence: Is there an Increase in Distress and Avoidance? *Journal of Anxiety Disorders*, 2009, vol. 23, issue 7, pp. 897–903. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.05.004>
45. Yli-Lantta H. Young People's Experiences of Social Fears. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2020, vol. 25, issue 1, pp. 1022–1035. DOI: <https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1828110>

Научный руководитель – *Альбина Сергеевна Тишкова*,
кандидат психологических наук, доцент кафедры
практической и специальной психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
umarowa.albina@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-3854-982X>,
Новосибирск, Россия,
Scientific Director – *Albina S. Tishkova*,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
of the Department of Practical and Special Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University,
umarowa.albina@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-3854-982X>,
Novosibirsk, Russia,

Информация об авторах

А. Е. Кириллина – студент факультета психологии.

Г. В. Новолодская – студент факультета психологии.

Е. О. Смышляева – студент факультета психологии.



Information about the Authors

Angelica E. Kirillina – Student of Faculty of Psychology.

Galina V. Novolodskaya – Student of Faculty of Psychology.

Ekaterina O. Smyshlyaeva – Student of Faculty of Psychology.

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 11.04.2022

Одобрена после рецензирования: 06.05.2022

Принята к публикации: 17.05.2022

Received: 11.04.2022

Approved after peer review: 06.05.2022

Accepted for publication: 17.05.2022



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

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

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

Рубрики журнала:

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

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

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

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

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

Общий порядок опубликования

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

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

1. Регистрация поступивших материалов.

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

Редакция журнала высылает автору подтверждение о получении статьи.



2. Порядок лицензирования.

2.1. Заключение лицензионного договора.

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

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

2.2. Лицензионный договор.

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

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

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

3. Порядок рецензирования.

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

3.1. Первичная экспертиза на соответствие требованиям и профилю журнала.

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

Редакция журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов.

Не принимаются к публикации в научном журнале:

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



3.2. Процесс рецензирования.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



- оперативно отвечать на запросы редакции, профессионально и в кратчайшие сроки – на вопросы рецензента;
- быть доступным для общения с редакцией во время отправки статьи, рецензирования и редактирования, после публикации.

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

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

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

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

3.3. Сроки рецензирования.

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

4. Оформление материалов статьи для публикации.

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

4.1. Общие сведения.

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

Формат страницы: А4 (210×297 мм).

Ориентация: книжная, альбомная ориентация запрещена.

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

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

Абзацный отступ (красная строка): 1,25.

Межстрочный интервал: 1,25.

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

Переносы и номера страниц не ставятся.

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

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



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

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

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

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

4.2.1. Тип статьи (научная или обзорная статья).

4.2.2. УДК.

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

• **Название статьи.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

• **Название статьи.**

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

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



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

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

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

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

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

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

4.5. Публикуемые сведения об авторах и публикации:

4.5.1. **На русском языке:**

- сведения об авторе без сокращений и аббревиатур: инициалы и фамилия, ученая степень, ученое звание, занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – факультет);
- вклад авторов в публикацию статьи;
- информация об отсутствии конфликта интересов.

4.5.2. **Ниже на английском языке:**

- сведения об авторе без сокращений и аббревиатур: инициалы и фамилия, ученая степень, ученое звание, занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – факультет);
- вклад авторов в публикацию статьи;
- информация об отсутствии конфликта интересов.

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

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

Пример оформления материалов для публикации приведен в приложении 1.

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



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

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

Если авторов несколько – сведения оформляются отдельно на каждого.

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

5. Редакционная подготовка и оплата публикации.

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

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

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

6. Публикация.

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

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

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

7. Ответственность.

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Пример оформления материалов для публикации

Научная (или обзорная) статья
УДК
DOI:

Формы работы психолога с приемными родителями

Бугрова Нина Владимировна¹, Петрова Елена Николаевна²

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

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

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

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

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

Для цитирования:

Research (или Review) Article

Form of Psychologists' Work with Foster Parents

Nina V. Bugrova¹, Elena N. Petrova²

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

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

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

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

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

For Citation:

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

<...>

В процессе реализации программы родители-опекуны:

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

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



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

Список источников

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

References

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

Информация об авторах

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

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

Information about the Authors

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

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

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.



Пример заполнения формы сведений об авторе

Сведения об авторе

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



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

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

БАКАЛАВРИАТ

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

37.03.01 Психология

ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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

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

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



СПЕЦИАЛИТЕТ

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

44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ; ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КООРЕКЦИЯ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



37.05.02 Психология служебной деятельности

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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

МАГИСТРАТУРА

37.04.01 Психология

Консультативная психология и психотерапия

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

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

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Специальная психология

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



37.04.01 Психология

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

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

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

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

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

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

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

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

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАДЕТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

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

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



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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

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

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

ДЕВИАНТОЛОГИЯ

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

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

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

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

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

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



АСПИРАНТУРА

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

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

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

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

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

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

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



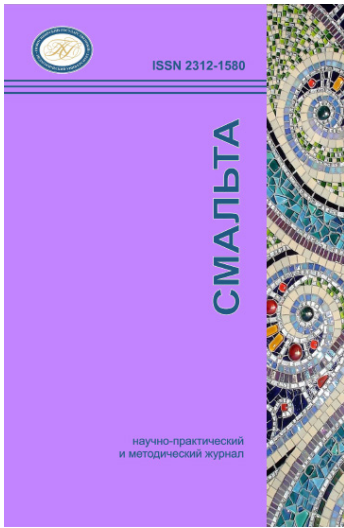
37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД)

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

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



О журнале



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

Рубрики журнала:

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

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год.

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

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

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