



Новосибирский государственный  
педагогический университет

# РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

**№ 1 2023**

**Наталья Яковлевна Большунова**

главный редактор, доктор психологических наук, профессор

**Заместители главного редактора**

**Т. В. Белашина**, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

**Н. А. Галюк**, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

**Д. В. Иванов**, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Новосибирск

**Учредитель:** ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал «Развитие человека в современном мире/Human Development in the Modern World» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76340 от 19 июля 2019 г.

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

### **ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**

**Е. В. Бакшутова**, доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор, Самара

**Е. О. Ермолова**, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

**С. Ю. Жданова**, доктор психологических наук, профессор, Пермь

**К. Б. Кадыров**, доктор психологических наук, профессор, Ташкент (Узбекистан)

**Е. И. Кузьмина**, доктор психологических наук, профессор, Москва

**Е. Ю. Коржова**, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

**М. К. Кабардов**, доктор психологических наук, профессор, Москва

**В. В. Лемиш**, кандидат психологических наук, доцент, Омск

**Ю. М. Перевозкина**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**О. А. Устинова**, кандидат психологических наук, доцент, Новокузнецк

**М. Г. Чухрова**, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

**О. А. Шамшикова**, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

### **РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

#### **Председатель**

**О. О. Андронникова**, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

#### **Члены совета**

**Р. А. Агавелян**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**Г. В. Белов**, доктор медицинских наук, профессор, Бишкек (Кыргызстан)

**Н. С. Глуханюк**, доктор психологических наук, профессор, Екатеринбург

**А. В. Зобков**, доктор психологических наук, профессор, Владимир

**Л. З. Левит**, доктор психологических наук, доцент, Минск (Беларусь)

**В. С. Чернявская**, доктор педагогических наук, профессор, Владивосток

**Л. В. Лидак**, доктор психологических наук, профессор, Пятигорск

**М. Миланков**, доктор медицинских наук, профессор, Нови Сад (Сербия)

**Т. И. Миронова**, доктор психологических наук, профессор, Кострома

**С. К. Нартова-Бочавер**, доктор психологических наук, профессор, Москва

**А. К. Осницкий**, доктор психологических наук, профессор, Москва

**М. М. Решетников**, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

**Б. Р. Кадыров**, доктор психологических наук, профессор, Ташкент (Узбекистан)

**В. Сенна**, доктор педагогики, профессор, Рио-де-Жанейро (Бразилия)

**А. В. Серый**, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

**И. Г. Соловьева**, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

**Е. В. Черный**, доктор психологических наук, профессор, Симферополь

**М. А. Щукина**, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург



**Novosibirsk State  
Pedagogical University**

# **HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD**

**SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL**

**№ 1 2023**

**Natalya Yakovlevna Bolshunova**

Editor in chief, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor

**Assistants of the Editor-in-chief**

**T. V. Belashina**, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

**N. A. Galyuk**, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

**D. V. Ivanov**, Cand. of Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Novosibirsk

**Novosibirsk**

### **The founders of the journal:**

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

The journal "Human Development in the Modern World" is registered by Federal service  
on supervision in sphere of communication, information technologies  
and mass communications PI № FC77-76340 from July, 19th, 2019

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

### **MEMBERS OF EDITORIAL BOARD**

- E. V. Bakshutova**, Doctor of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Samara  
**E. O. Ermolova**, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk  
**K. B. Kadyrov**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Tashkent (Uzbekistan)  
**S. Yu. Zhdanova**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Perm  
**E. I. Kuzmina**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow  
**E. Yu. Korzhova**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg  
**M. K. Kabardov**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow  
**V. V. Lemish**, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Omsk  
**Yu. M. Perevozkina**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk  
**O. A. Ustinova**, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novokuznetsk  
**M. G. Chuhrova**, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk  
**O. A. Shamshikova**, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

### **EDITORIAL COUNCIL**

#### **Chairperson**

- O. O. Andronnikova**, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

#### **Council members**

- R. A. Agavelyan**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk  
**G. V. Belov**, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Bishkek (Kyrgyzstan)  
**N. S. Glukhanyuk**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Ekaterinburg  
**A. V. Zobkov**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Vladimir  
**L. Z. Levit**, Doctor of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Minsk, Belarus  
**V. S. Chernyavskaya**, Doctor of Sci. (Pedagogy), Professor, Vladivostok  
**L. V. Lidak**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Pyatigorsk  
**M. Milankov**, PhD (Medicine), Professor, Novi Sad (Serbia)  
**T. I. Mironova**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma  
**S. K. Nartova-Bochaver**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow  
**A. K. Osnitsky**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow  
**M. M. Reshetnikov**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg  
**B. R. Kadyrov**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Tashkent (Uzbekistan)  
**V. Senna**, PhD (Pedagogy), Professor, Rio de Janeiro (Brazil)  
**A. V. Seryj**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo  
**I. G. Solovyova**, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk  
**E. V. Chernyj**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Simferopol  
**M. A. Schukina**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

## СОДЕРЖАНИЕ

### ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Серова О. Е.* (Москва, Россия) Динамика и факторы развития научно-методологического контента истории отечественной психологии ..... 7
- Волохова В. И., Гурина Е. С.* (Новосибирск, Россия) Художественная литература как инструмент формирования жизнестойкой позиции и символизации переживаний категории смерти..... 21

### ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Круглова Е. А.* (Иваново, Россия) Особенности направленности личности подростков-правонарушителей и их взаимосвязь с детско-родительскими отношениями ..... 31
- Раскумандрина М. Е.* (Иваново, Россия) Восприятие супружеских конфликтов мужчинами и женщинами периода средней зрелости..... 45
- Мельникова М. М., Дума С. Н., Чухрова М. Г.* (Новосибирск, Россия)
- Малкина Н. А.* (Москва, Россия) Психолого-педагогические аспекты применения арт-терапии у лиц пожилого возраста ..... 59

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

- Осницкий А. К., Беданоква А. К.* (Москва, Россия) Рефлексия как условие самоорганизации учащихся ..... 72
- Белашина Т. В., Гудзь А. В.* (Новосибирск, Россия) Личностные предикторы эмоционального выгорания у педагогов..... 90
- Чернявская В. С.* (Владивосток, Россия) *Санина Н. Н.* (Москва, Россия) Опыт оказания психолого-педагогической помощи средствами голосовой терапии молодым людям с расстройством аутистического спектра..... 101

Журнал основан в 2017 г.  
Выходит 4 раза в год  
Компьютерная верстка И. Т. Ильюк  
Редактор И. Ю. Баранов  
Технический секретарь И. В. Михайлов  
Адрес редакции, издательства и типографии:  
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28,  
8 (383) 244-00-95.  
E-mail: razv.cheloveka.journal@nspu.ru

Печать цифровая. Бумага офсетная.  
Усл.-печ. л. 8,4. Уч.-изд. л. 7,9. Тираж  
1000 экз. Заказ № 13. Формат 70x108/16.  
Цена свободная  
Дата выхода в свет: 30.03.2023  
Отпечатано в Издательстве НГПУ

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2023  
Все права защищены

## CONTENTS

### GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

- Serova O. E.* (Moscow, Russia) Dynamics and factors of development of scientific and methodological content of the history of Russian psychology..... 7
- Volokhova V. I., Gurina E. S.* (Novosibirsk, Russia) Art literature as a tool for forming a living position and symbolizing death category experiences ..... 21

### AGE-RELATED PSYCHOLOGY

- Kruglova E. A.* (Ivanovo, Russia) Peculiarities of the personality of adolescent offenders and their interrelation with child-parent relationships ..... 31
- Raskumandrina M. E.* (Ivanovo, Russia) Perception of marital conflicts by men and women of the middle adulthood period..... 45
- Melnikova M. M., Duma S. N., Chukhrova M. G.* (Novosibirsk, Russia)
- Malkina N. A.* (Moscow, Russia) Psychological and pedagogical aspects of art therapy using in the elderly ..... 59

### PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY AND PSYCHODIAGNOSIS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

- Osnitsky A. K., Bedanokova A. K.* (Moscow, Russia) Reflection as a condition for self-organization of students ..... 72
- Belashina T. V., Hudz A. V.* (Novosibirsk, Russia) Teacher's personal predictors of emotional burnout..... 90
- Chernyavskaya V. S.* (Vladivostok, Russia) *Sanina N. N.* (Moscow, Russia) Experience in providing psychological and pedagogical assistance by means of voice therapy to young people with autism spectrum disorder ..... 101

The journal is based in 2017  
Leaves 4 yearly  
Electronic make-up operator I. T. Iliuk  
Editor I. Yu. Baranov  
Journal technical secretary I. V. Mihailov  
Editors address, publisher and printing house:  
630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28,  
т. (383) 244-00-95  
E-mail: razv.cheloveka.journal@nspu.ru

Printing digital. Offset paper  
Printer's sheets: 8,4. Publisher's sheets: 7,9.  
Circulation 1000 issues. Order № 13.  
Format 70×108/16  
Release date 30.03.2023  
Printed by Publishing House of the NSPU

# ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

---

Развитие человека в современном мире. 2023. № 1  
Human Development in the Modern World. 2023. no. 1

Научная статья

УДК 159.9

## **Динамика и факторы развития научно-методологического контента истории отечественной психологии**

**Ольга Евгеньевна Серова<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия*

*Аннотация.* К обсуждению представлена проблема становления научной традиции историко-психологических исследований в российской психологической науке. На основании результатов анализа публикаций ведущих ученых московской психологической школы периода 1920–1990-х гг. (В. А. Артемова, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, М. Д. Громова, В. В. Кардашева, К. Н. Корнилова, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, А. А. Никольской, С. Л. Рубинштейна, Н. А. Рыбникова, А. А. Смирнова, М. В. Соколова, А. В. Петровского, Б. М. Теплова, Г. И. Челпанова, Л. М. Шварца, М. Г. Ярошевского и др.) были выделены и определены особенности понимания исторического элемента в составе психологического знания на разных этапах становления отечественной культуры психологических исследований, показана динамика порождения и усвоения смысловых инноваций, обеспечивших поступательное развитие исследовательской работы в ракурсе истории психологии с конца 1930-х гг. как одной из ведущих дисциплин в научной деятельности Психологического института. Показано, что основание и логика подхода к историко-психологическому исследованию в Психологическом институте в русской психологической науке как самостоятельной отрасли знания были заложены Г. И. Челпановым. Уделено особое внимание деятельности Кабинета истории психологии, которая осуществлялась под руководством Н. А. Рыбникова по следующим направлениям – «научно-исследовательская», «архивно-документальная» и «информационно-справочная» работа. Рассмотрен процесс формирования проблемного поля истории отечественной психологии. Показана неразрывная сопряженность исследований в области теории психологии и ее истории. Подчеркнуто непреходящее значение историко-психологических исследований как средства саморефлексии психологической науки и фактора формирования исторического сознания личности и общества.

*Ключевые слова:* история психологии, Психологический институт, кабинет истории психологии, методология историко-психологических исследований, саморефлексия и самоидентификация психологической науки.

*Для цитирования:* Серова О. Е. Динамика и факторы развития научно-методологического контента истории отечественной психологии // Развитие человека в современном мире. 2023. № 1. С. 7–20.

Original article

## Dynamics and factors of development of scientific and methodological content of the history of Russian psychology

Olga E. Serova<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia*

*Abstract.* The problem of the formation of the scientific tradition of historical and psychological research in Russian psychological science is presented for discussion. Based on the results of the analysis of publications of leading scientists of the Moscow psychological school of the period of the 1920s - 1990s (V.A. Artemov, P.P. Blonsky, L.S. Vygotsky, M. D. Gromov, V.V. Kardasheva, K. N. Kornilov, A. N. Leontiev, A. R. Luria, A. A. Nikolskaya, S. L. Rubinshtein, N. A. Rybnikova, A. A. Smirnov, M. V. Sokolov, A. V. Petrovsky, B. M. Teplov, G. I. Chelpanov, L. M. Schwartz, M. G. Yaroshevsky, etc.), the features of understanding the historical element in the composition of psychological knowledge at different stages of the formation of the domestic culture of psychological research, shows the dynamics of the generation and assimilation of semantic innovations, which ensured the progressive development of research work from the perspective of the history of psychology since the late 1930s as one of the leading disciplines in the scientific activities of the Psychological Institute. It is shown that the basis and logic of the approach to historical and psychological research at the Psychological Institute, in Russian psychological science as an independent branch of knowledge, were laid by prof. G.I. Chelpanov. Particular attention is paid to the activities of the Cabinet of the History of Psychology, which was carried out under the guidance of prof. ON THE. Rybnikov in the following areas - "research", "archive-documentary" and "information and reference" work. The process of formation of the problem field of the history of Russian psychology is considered. The inextricable conjugation of research in the field of the theory of psychology and its history is shown. The enduring importance of historical and psychological research as a means of self-reflection of psychological science and a factor in the formation of the historical consciousness of the individual and society is emphasized.

*Keywords:* history of psychology, Psychological Institute, cabinet of History of Psychology, methodology of historical and psychological research, self-reflection and self-identification of psychological science.

*For citation:* Serova O. E. Dynamics and factors of development of scientific and methodological content of the history of Russian psychology. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 1, pp. 7–20. (In Russ.)

**Введение.** В современных условиях геополитического противостояния российского общества разрушающему влиянию трансгуманистических «ценностей», не имеющих ничего общего ни с нравственными догмами, ни с суждениями здравого смысла и преследующих цель фундаментального искажения в сознании людей представлений не только о своем настоящем и будущем, но и о своем прошлом, невозможно переоценить важность исторических исследований, аутентично восстанавливающих различные аспекты цивилизационного процесса и расставляющих нравственно обоснованные семантические акценты в его понятийном контексте.

Значимость исследований по истории российской психологии в целом и истории формирования ее научных направлений и школ в частности обусловлена их особой



функцией по обеспечению самоидентификации современной отечественной психологии в двух взаимосвязанных ракурсах – в категориальном поле материнской культуры и в пространстве общемирового научного знания, что связано с перманентно протекающей как внутренней, так и внешней ревизией содержания определенных этапов ее исторического развития [15; 16]. В соответствии с тенденциями актуального социокультурного и логико-научного запроса была определена цель нашего исследования – изучение динамики и факторов развития научно-методологического контента истории отечественной психологии (в период с 1920-х по 1990-е гг.).

**1. Организационные формы историко-психологической работы в Психологическом институте.** С первых лет существования Психологического института историко-психологическая проблематика выступала предметом научного анализа в деятельности многих его сотрудников и эти исследования считались одним из ведущих направлений работы. В исследуемый период историко-психологическая работа практически всегда имела специальное организационное оформление: с 1921 г. работала секция общей психологии и истории психологии, которой руководил директор института, профессор Г. И. Челпанов; в 1934 г. начал работу Кабинет по истории и теории психологии, его возглавил директор института, профессор В. Н. Колбановский; в 1938 г. был организован Кабинет истории под руководством профессора Н. А. Рыбникова; с 1952 г. работал сектор истории психологии, который возглавлял профессор М. В. Соколов; с начала 1990-х гг. проводила исследования группа истории отечественной психологии под руководством лауреата премии Президента РФ Е. П. Гусевой; в 1998 г. академик РАО А. В. Петровский организовал лабораторию истории и теории психологии. Только в период с 1924 до начала 1930-х гг., когда состояние самого института определялось как граничащее с катастрофой, не было предусмотрено структуры для исследований по истории психологии. В начале 2010-х гг. прекратила свою работу лаборатория истории и теории психологии, с 2018 г. директивно группа по истории отечественной психологии была лишена статуса самостоятельного подразделения.

**2. База научных источников как основание историко-психологического анализа.** Для решения исследовательских задач была сформирована база научных источников, которая стала итогом цикла наших исследований, проводимых с начала 2000-х гг. Ее основу составили исторические документы НА РАО и НА ПИ РАО, а также материалы научных публикаций с 1920-х по 1990-е гг. – того периода российской истории, когда психология в нашей стране развивалась в формах (для кого-то более, для кого-то менее) в целом отвечавшим классическим представлениям о специфике существования науки как квинтэссенции интеллектуальной культуры и когда она приходила к творческим достижениям, аутентичным логико-научному контексту своих целей и задач. Был восстановлен содержательно-методологический континуум проблемного поля историко-психологических разработок ученых, принадлежащих школе Психологического института (именно это научное учреждение являлось средоточием как традиций, так и новаций научно-психологической работы в этот период) и проведена развертка во времени феномена углубления научной рефлексии роли исторического исследования для развития самой психологической науки и понимания универсального значения его уникальных задач.

Возможность аутентичной реконструкции дисциплинарного становления истории отечественной психологии в Психологическом институте для нас открыли труды его сотрудников (в алфавитном порядке): В. А. Артемова, П. П. Блонского,

Л. С. Выготского, М. Д. Громова, В. В. Кардашева, К. Н. Корнилова, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, А. А. Никольской, С. Л. Рубинштейна, Н. А. Рыбникова, А. А. Смирнова, М. В. Соколова, А. В. Петровского, Б. М. Теплова, Г. И. Челпанова, Л. М. Шварца, М. Г. Ярошевского и др. [1–11]. Понятно, что в объеме статьи континуум исторического пути историко-психологических исследований может быть представлен лишь выборочно и в максимально сжатом виде.

**3. Интегративная целостность истории и теории в научных исследованиях Г. И. Челпанова.** Основание и логика подхода к историко-психологическому исследованию в Психологическом институте, и шире – в русской психологической науке как самостоятельной отрасли научно-академического знания, были заложены профессором Г. И. Челпановым. В его научных трудах теория и история выступали интегративным целым, без истории психологической науки для него не было и самой психологической науки. Историзм как фундаментальный принцип научных исследований с предельной очевидностью предстает уже в одной из ранних его работ «Мозг и душа» (1900) [12]. Здесь сформулированный Г. И. Челпановым вывод о метафизической природе материализма (благодаря которому он выдвинулся как ученый в один ряд с самыми знаменитыми философами, а его книга заслужила оценку лучшей из критических сочинений о материализме в мировой литературе) целиком вырос на историко-психологическом фундаменте. Историко-психологический экскурс в работе, с одной стороны, отличает цельность и законченность, и потому историко-психологическое содержание воспринимается как самостоятельное завершённое исследование, в аналитическом поле которого автору удалось сформулировать обоснование своей критической позиции по отношению к целостной совокупности материалистических теорий разных эпох, по сути отличающихся только формой выражения основной мысли, но одинаково твердо базирующихся на едином представлении о первичности материи. С другой стороны, исторический формат исследования Г. И. Челпанова сугубо функционален и направлен на разрешение одной из актуальнейших на период XIX–XX вв. конкретных научных проблем. Точно так же в фундаментальном труде «Проблемы восприятия пространства» (1896) [13] Г. И. Челпанов мощно использует функционал исторического исследования, проведя анализ всех существующих на тот исторический период учений о пространстве для решения конкретной общепсихологической задачи. Этот же принцип исследования ключевых вопросов психологии является стержневым и в работах 1920–1930-х гг. («Психология и естествознание», «Психология и марксизм», «Психология или рефлексология», «Социальная психология или “условные рефлексы”?» «Спинозизм и материализм» и др.). Таким образом, научные труды Г. И. Челпанова всегда отличал тщательно выполненный историко-психологический анализ, и всегда существенность понимания современных философско-психологических проблем обеспечивалась в его исследованиях их историей. Отношение Г. И. Челпанова к истории как корневой и неотъемлемой составляющей научно-психологического знания, его особое отношение к специфике «русской психологии», скрупулезность и логическая неопровержимость его историко-критического анализа и пр. были преемственно усвоены непосредственными учениками Н. А. Рыбниковым, А. А. Смирновым, Б. М. Тепловыми и составили основание научной традиции Психологического института, в дальнейшем обусловив высокий уровень исследований по истории отечественной психологии, когда они (начиная с 1938 г.) приняли форму самостоятельного направления.

**4. Кризис логико-научных оснований историко-психологических исследований в конце 1920–1930-х гг.** После ухода Г. И. Челпанова из Психологического института научный коллектив включился, как впоследствии писал Н. А. Рыбников, «в борьбу за психологию, руководимую марксистско-ленинской теорией и проводящую большевистскую партийность в науке»<sup>1</sup>. Потому с 1924 г. Институт находился в состоянии перманентно проводимых реорганизаций, смены руководящих лиц и научных направлений. История психологии исчезла не только как наименование структурного подразделения, но и как вектор *научного* поиска, ведь в исследовательском процессе практически был нивелирован логико-научный аспект и возобладали социокультурный и личностный аспекты. Логика научного анализа психологических явлений, исходящая из объективных законов бытия и нравственного смысла содержания национальной историко-интеллектуальной традиции, стала не востребованной, ее место занял эрзац ситуативной логики, исходящей из содержания идеологических конструкторов и задач социального переустройства. Теперь обращались не к истории науки, а к ее социальной истории. В целом, в публикациях, содержащих описание развития психологии во времени, был представлен историографический обзор состояния процесса институализации психологии как материалистической науки в форме авторских интерпретаций и количественных отчетов, очень полезных с точки зрения констатации научных и социальных реалий того периода, но не обладавших логически значимым методологическим потенциалом для дальнейшей разработки предмета психологии в его полноте и развития направления истории психологии. Значимые прогностические тенденции можно выделить в статье Л. М. Шварца «Психология» (1931) [14], где автор, не называя, руководствовался теми методологическими принципам, которые впоследствии были сформулированы и закреплены в историко-психологических работах А. А. Смирнова, Б. М. Теплова, М. В. Соколова и др. Но в 1930-е гг. господствовали совершенно определенные тенденции, и общая скудость научно-методологического потенциала идеологически ориентированных разработок скоро сказалась на результатах исследований созданного в эти годы Кабинета истории и теории психологии (В. Н. Колбановский). В его планах на 1935/1936 г. были означены крупные темы: изучение проблемы материального субстрата психики и проведение критического пересмотра основных направлений в истории психологии, однако именно «историко-психологическую тему реализовать не удалось»<sup>2</sup>.

**5. Кабинет истории психологии как центр систематизации историко-психологической работы отечественных психологов.** С момента организации в 1938 г. Кабинета истории психологии под руководством профессора Н. А. Рыбникова (соратника Г. И. Челпанова в деле создания Психологического института) историко-психологическая работа оформилась в самостоятельную научную дисциплину в русле общепсихологических исследований – *историю отечественной психологии*. Как подчеркивал академик А. А. Смирнов, вопрос о необходимости специального изучения истории отечественной психологии (русской и советской) впервые был поставлен именно Н. А. Рыбниковым.

<sup>1</sup> Рыбников Н. А. К истории Института психологии: рукопись. НА РАО. Ф. 47, оп. 1, ед. хр. 73. 103 с.

<sup>2</sup> Там же.

На основании анализа информации документальных источников<sup>3,4,5</sup> был восстановлен *исходный* контур научно-организационных задач направления истории отечественной психологии<sup>6</sup>.

Деятельность Кабинета истории развивалась по следующим направлениям: «научно-исследовательская», «архивно-документальная» и «информационно-справочная» работа (в аутентичных терминах Н. А. Рыбникова) [3].

Научно-исследовательская работа включала три формы:

А. Историографические исследования – в его рамках проводилась подготовка историографических обзоров развития отечественной психологии и ее отраслей за 200 лет. Этот ракурс работы был отражен Н. А. Рыбниковым в статье «Историография советской психологии» (1943).

Б. Историко-психологические исследования, которые были направлены на воссоздание содержания и этапов генезиса русской психологической мысли с привлечением материалов XVIII–XX вв.

В числе авторских разработок Н. А. Рыбникова: «Новаторские тенденции русской детской и педагогической психологии» (ее результаты были представлены на научной сессии АПН в 1944 г.), исследование «О предмете и задачах психологии», «Об истории русской психологии», «История советской психологии», психологические взгляды А. Н. Радищева и В. Н. Татищева, «Чехов как психолог детства» и др., большей частью не опубликованные, хранящиеся в рукописях.

Н. А. Рыбников предполагал, что Кабинет истории психологии должен выполнять роль инициатора и куратора всей историко-исследовательской работы Института, и действительно, исследования, например, В. А. Артемова или Б. М. Теплова 1940–1950-х гг. проводились, как говорили, «при участии» Кабинета истории, т. е. опирались на исторические материалы, собранные в рамках его деятельности.

В. Исследования «частных вопросов истории психологии», которые осуществлялись по запросу различных государственных учреждений. Так, в связи с восстановлением психологии в учебных курсах, была выполнена работа по аннотированию и пересмотру программ и учебников по психологии и написаны «История преподавания психологии в средней школе (1940)», «История преподавания психологии в высшей школе (1943)» и «Московский университет и его роль в развитии психологической науки» (1944).

«Архивно-документальная работа» была направлена на формирование коллекции материалов научного архива и включала деятельность по собиранию, хранению, систематизации и научному анализу документов по истории психологии.

В Кабинет направлялись документы съездов, научных сессий, конференций и на их основе Н. А. Рыбниковым был подготовлен первый исследовательский отчет «Психологические съезды и конференции (1906–1946)». Сюда также поступали личные документы ученых, а сведения, подчерпнутые из них, послужили материалом для написания «Биобиблиографического словаря русских психологов» (1949). В рамках этой работы были составлены картотека, алфавитный и именной указатели на 750 персоналий за период с 1748 по 1948 гг. Эту работу Н. А. Рыбников

<sup>3</sup> Рыбников Н. А. К истории Института психологии: рукопись. НА РАО. Ф. 47, оп. 1, ед. хр. 73. 103 с.

<sup>4</sup> НА РАО. Ф. 82, оп. 1, ед. хр. 43.

<sup>5</sup> НА РАО. Ф. 82, оп. 3, ед. хр. 621–633.

<sup>6</sup> Протокол № 4 Заседания Ученого совета Института психологии от 5 марта 1946 года. НА ПИ РАО. Ф. 8, оп. 1: «Собрание Кабинета истории психологии».

считал одной из самых «существенных задач работы по истории отечественной психологии»<sup>7</sup>. Ученым была подготовлена рукопись монографии «Материалы и источники истории психологии». Под его руководством сотрудником М. Д. Громовым был проведен анализ документов Московского психологического общества и по его результатам написаны главы монографии о предмете психологии и разработке проблемы воли в трудах Московского психологического общества.

«Информационно-справочная» работа имела целью составление психологических библиографий различных типов (хронологических, тематических, авторских и т. д.), которая требовала постоянного притока информации с мест. Для обеспечения информационного обмена Кабинет истории психологии проводил работу по объединению вокруг Института психологов из всех регионов страны, поддерживал научно-административные связи со всеми научными центрами СССР. Начиная с 1939 г. в журнале «Советская педагогика» публиковались специальные сводки «Тематика работы советских психологов». В 1956 г. Н. А. Рыбниковым была напечатана обобщающая статья «К истории психологической библиографии».

Важным аспектом в деятельности Кабинета было рецензирование диссертаций, в числе которых можно назвать «Формирование научной психологии в СССР» Б. Г. Ананьева (1940), «Основные направления в психологии» П. М. Рубинштейна (1941), «Очерки по истории русской психологии» Э. Л. Беркович (1940), «Психологические воззрения А. И. Радищева» А. В. Петровского (1950) и др.

Проводился сбор стендовых материалов, и отмечались все знаменательные даты в истории российской психологии. Обязательными были заседания Кабинета, на которых сотрудниками Института и приглашенными специалистами обсуждались проблемы истории отечественной и зарубежной психологии.

В планах Н. А. Рыбникова значились организация консультационно-информационного и библиографического бюро, укрепление работы по установлению взаимосвязей с зарубежными коллегами, увеличение штата сотрудников.

Исходя из содержания Протокола заседания Ученого совета (1946), на котором Н. А. Рыбников выступил с отчетом, можно сделать вывод о заинтересованном и конструктивном отношении к истории психологии в Институте: коллеги были уверены в важности изучения истории психологической науки, отмечали объем работы Кабинета истории, однако в целях повышения ее качества предлагали сузить рабочие задачи и временно сосредоточиться на формировании научного архива как исходной базы научных исследований, в методологическом плане было предложено проведение сравнительных историко-психологических исследований, в которых развитие отечественной психологии вписывалось бы в контекст развития мировой психологической науки, было решено укреплять штаты Кабинета не только техническими, но и старшими научными сотрудниками путем их перевода из лабораторий<sup>8</sup> [7].

Уверенность Н. А. Рыбникова в оригинальности и самобытности русской психологии была внутренним стимулом его «исключительной работоспособности и богатейшей инициативности» (Б. М. Теплов), позволяя справляться с огромным объемом научной и организационной работы, в результате которой, как подытожил С. Л. Рубинштейн, ни одна другая дисциплина в СССР не имела «столь превосходно

---

<sup>7</sup> Рыбников Н. А. К истории Института психологии: рукопись. НА РАО. Ф. 47, оп. 1, ед. хр. 73. 103 с.

<sup>8</sup> Протокол № 4 Заседания Ученого совета Института психологии от 5 марта 1946 года. НА ПИ РАО. Ф. 8, оп. 1: «Собрание Кабинета истории психологии».



организованного органа по своей истории», какой имела наша психология «благодаря неутомимой деятельности профессора Н. А. Рыбникова»<sup>9</sup>.

**6. Логико-научные факторы качественного преобразования методологического поля истории отечественной психологии.** В ходе анализа содержания публикаций сотрудников Института были выделены определенные *смысловые инновации*, выполнившие роль логико-научных факторов качественного преобразования методологического поля исторических исследований, без усвоения которых для истории отечественной психологии было бы невозможно продвижение к осознанию специфики своих целей и задач и завершение перехода на уровень самостоятельной области научного знания.

*Выявление социокультурного и научно-профессионального запроса на формирование направления отечественной истории психологии.* Впервые он был сформулирован как общий итог анализа тематики работ советских психологов 1938–1939 гг. в процессе историографического исследования, выполненного Н. А. Рыбниковым (1939) [6]. Общий массив базового информационного материала был классифицирован ученым по 17 разделам, внутри которых была проведена систематизация на основе ранжирования по отраслевому и количественному признакам, показавшая уровень тематической представленности отраслей психологии в общем объеме исследований конца 1930-х гг. Завершающий анализ фактического материала позволил сделать вывод об окончании времени «пренебрежения данными отечественной психологической мысли», так как отчетливо выявил одну из отличительных черт в развитии науки того периода – подъем интереса к истории психологии, осознание научным сообществом необходимости собирания, систематизации и обобщения материалов по истории нашей науки.

*Научная переоценка материалов и источников отечественной психологии, подвергшихся идеологическому клишированию.* Первые подступы к этой проблеме находим в статье В. А. Артемова «Психология в СССР за 25 лет» (1942) [1], в которой обязанность констатации места научной разработки в антиномическом противостоянии материализма и идеализма для установления ее научной ценности привела автора к тщательному рассмотрению факторов логико-научного и социокультурного ряда и вследствие этого к выводам об отсутствии корреляции между профессиональным или дилетантским толкованием психологического материала и принадлежностью автора этих толкований к идеалистическому или материалистическому направлению в дореволюционной науке, а также об *относительно* прогрессивном характере установок противников научной позиции Г. И. Челпанова. То есть к выводам, обозначившим новые возможности анализа проблемного поля отечественной психологии. В статье была подчеркнута роль специализированного Кабинета истории, созданного Н. А. Рыбниковым, как центра историко-психологических исследований. В числе достижений его работы к началу 1940-х гг. автор назвал доказанность самобытного характера исканий русской психологии, широту и научную ценность собранной документальной базы, применение исторического подхода к изучению научно-психологического знания, который позволил провести объективную оценку хода его развития, а также создание методологии для анализа истории зарубежной психологии.

<sup>9</sup> НА РАО. Ф. 82, оп. 1, ед. хр. 43.

*Историческая преемственность проблем науки и практики в советской психологии как одна из ведущих тем историко-психологических исследований.* Детерминантами такого осознания послужила экстремальные условия войны, и впервые доказательно эта мысль была проведена в статье С. Л. Рубинштейна «Советская психология в условиях Великой отечественной войны» (1943) [5]. Выявление преемственности проблем науки и практики – ведущая линия исторического очерка С. Л. Рубинштейна. По выводам автора, психология в СССР была сформирована как результат понимания, с одной стороны, великой жизненной силы традиций в науке, с другой – необходимости устранения тормозящих ее развитие установок, и уже на исходных позициях строилась как «реальная» наука, ориентированная на изучение психики в конкретных условиях деятельности человека. Потому психология оказалась как в теоретико-методологическом, так и в прикладном аспекте готова к решению задач военного времени. В деятельности ведущих ученых Психологического института – при разработке методов борьбы с ослеплением глаз (С. В. Кравков), обучения и формирования навыков летного дела (Е. В. Гурьянов), восстановления бое- и трудоспособности раненых (А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев) и пр. – во всем смысловом объеме была реализована традиционная неразрывность целей научного познания и практической помощи людям. По заключению С.Л. Рубинштейна, время практических испытаний для научной психологии выдвинуло задачу углубленного исследования самобытных черт истории отечественной психологической науки в ряд особо актуальных. Его осмысление роли и значения историко-психологических исследований в преодолении «чудовищно опустошенного и изуродованного представления о человеке и его сознании» и «всех тех теоретических предпосылок, на основе которых оно могло сложиться», контекстно связанное с арсеналом немецко-фашистской идеологии, сегодня подлежит более широкому толкованию и обретает высокую методологическую актуальность в современных условиях формирования образа «глобального человека» и обесценивания смысла общепсихологических исследований.

*Начало формирования направления исторической психологии в русле историко-психологических исследований.* Как было выявлено в наших исследованиях 2019/2020 года, опубликованный доклад А. А. Смирнова «О состоянии научно-исследовательской работы в области психологии» (1955) [7], по комплексу своих формальных признаков может быть отнесен к исследованиям по исторической психологии и квалифицирован как научный источник по истории развития этого направления в отечественной психологической науке. Ученым был представлен аналитико-информационный срез научных исследований в области психологии в России за период с 1953-го по 1955-й гг. Введение конкретных пространственно-временных рамок позволило исследователю очертить на общем векторе исторического развития отечественной психологии определенное событийно-информационное поле как объект научного поиска и акцентировать в качестве предмета изучения целостность психологического содержания конкретного исторического момента. Фактически автором была разработана интеллектуальная карта, отобразившая, каким именно инновационным психологическим знанием обладало российское сознание в данный исторический период, или, другими словами, в работе А. А. Смирнова, в плане исторической психологии было дано описание профессионального сознания советских психологов середины 1950-х гг. – его содержание и перспективные точки роста.

*Формирование проблемного поля истории отечественной психологии.* Начало его систематической разработки было положено в статье А. А. Смирнова «Советская психология за 40 лет» (1957) [9]. Как было показано в наших исследованиях 2019/2020 года, была предложена группировка проблем по трем аспектам: историко-психологические проблемы, конкретные проблемы психологических исследований, проблемы отраслей психологии. В аналитическом рассмотрении историко-психологических проблем автор сумел выделить ряд основополагающих для дальнейшего развития психологии теоретических вопросов, выдвинул проблему неполитизированной оценки научного вклада ученых-«зачинателей марксистской психологии», сформулировал нравственно-воспитательную сверхцель советской психологии – всестороннее развитие личности. При анализе второго аспекта проблемного поля психологии было проведено описание состояния изучения познавательных процессов, мотивационной сферы личности, одаренности, определено значение исследований типологических особенностей высшей нервной деятельности как фундамента для изучения индивидуально-психологических различий людей. По третьему аспекту проблем автор предоставил анализ вопросов детской и педагогической психологии, психологии труда и спорта, патопсихологии и зоопсихологии, истории психологии. Был подчеркнут интерес советских ученых к истории психологической мысли в России, начиная с XI века и возрастание числа историко-психологических работ, принадлежащих представителям разных национальностей. А. А. Смирнов выступил за искоренение идеологической предвзятости при анализе научных заслуг и невнимания к исследованию истории зарубежной психологии.

*Разработка научно-методологических положений историко-психологических исследований.* Эта тема в качестве ведущей выступила в работе Б. М. Теплова «О некоторых общих вопросах разработки истории психологии» (1960) [11]. Для Б. М. Теплова эффективность разработки историко-психологической проблематики напрямую коррелировала с уровнем фундаментальности искомых научных результатов в любой области психологического знания. Роль истории психологии определялась общей для науки особенностью – ее кумулятивным характером. Б. М. Теплов был убежден, что история науки как мостик соединяет современного исследователя с богатством научной традиции, позволяет в ходе теоретического анализа исторических альтернатив в методологии прийти к правильной оценке исторического опыта науки и выбрать адекватный путь для разрешения конкретной исследовательской задачи, развивая контекстный взгляд на явления науки. Б. М. Теплов выдвинул перед отечественной историей психологии масштабную цель: быть историей развития системы науки, поскольку подлинная научная система является теоретическим осмыслением всей совокупности достигнутых знаний. Не изучив хода развития науки, нельзя строить систему этой науки, потому реальная система может вырасти только на историческом фундаменте. Методология истории психологии должна опираться на комплекс методов философии и естествознания, поскольку сама история науки – это не галерея взаимоисключающих теорий, а единый процесс, любой момент которого опирается на предшествующие этапы. Потому изучение истории мировой и отечественной психологической и науки – взаимосвязанные моменты, и критика автора была направлена на историков, пренебрегающих кросскультурными исследованиями. Ученый предостерегал от навешивания идеологических ярлыков и механического переноса оценок мировоззрения того или иного автора на оценку значимости его открытий в науке. Б. М. Теплов выступил за привлечение



в исследование широкого спектра исторических материалов, позволяющего показать динамику развития психологической мысли, и за преодоление узкоспециального и статичного подхода в ее рассмотрении.

*Расширение границ историко-психологического анализа и введение новых источников психологического знания.* В работе, направленной на изучение истории психологических воззрений в России XI–XVIII вв. (1963) [10], впервые в советской научной психологии была выдвинута проблема духовно-религиозных корней психологической науки, она получила логическое подтверждение в исследовании, построенном с применением разработанной автором трехаспектной модели анализа исторического материала. М. В. Соколовым были предоставлены доказательства несостоятельности сконструированного идеологами представления о формировании психологической культуры на Руси лишь с момента распространения материалистических идей в период XVIII в., показано, что именно утверждение христианства в его византийской форме пробудило новые потребности, заставив русского человека задуматься над вопросами устройства его внутреннего мира, обсужден факт преемственности материалистических теорий XVIII в. с учениями первых еретиков, развенчан миф о невежестве русских людей до-петровского времени и на основе анализа памятников древнерусской письменности выявлен высокий уровень и самобытный характер русской образованности. Было доказано, что первым отечественным психологом должен быть признан преп. Нил Сорский (XV в.), оставивший последователям учение о человеческих страстях, во многом опирающееся на опыт эмпирических наблюдений, и впоследствии положившее начало разработке проблем эмоционально-волевой и мотивационной сферы личности. По выводам М. В. Соколова философская интерпретация фундаментальных вопросов психологии была предложена в сочинениях другого выдающегося мыслителя нашего отечества – преподобного Максима Грека (XVI в.), в центре размышлений которого находились вопросы психологии личности и ее формирования. Теоретический уровень его трудов, по выводам М. В. Соколова, и выступает реальным показателем самобытно развивающейся психологической мысли на Руси до XVIII в.

*Создание содержательного и методологического исследовательского эталона по истории отечественной психологии.* Монография А. А. Смирнова «Развитие и современное состояние психологической науки в СССР» (1975) [8] представляет собой самый значительный по объему фактически привлеченного к рассмотрению материала фундаментальный труд по истории отечественной психологии. С методологической точки зрения данный труд – это эталон проведения историко-психологической реконструкции. В ее полномасштабном осуществлении не теряется соотношение национального и общемирового в становлении и трансформации научных идей, воспроизводится динамика логического познания и исторического развития социокультурной среды как важного фактора влияния. В корректном и точно составленном динамическом реконструктивном описании А. А. Смирновым представлено системное изложение исторического вектора результатов теоретико-методологических и научно-прикладных исследований советских психологов, трудившихся не только в столичных, но и в республиканских научно-образовательных центрах. Во всем историко-процессуальном объеме рассмотрено проблемное поле психологии тех лет и отмечены перспективные тенденции его научной разработки. Ученый доказал методологическую правомерность одновременного сосуществования различных подходов к решению научно-психологических вопросов, всесторонне рассмо-

трел существовавшие в науке на конкретном историческом этапе точки зрения на их изучение и выявил позитивное значение указанного научно-методологического разнообразия для эффективного решения собственно научных и острейших прикладных народнохозяйственных проблем. В данном труде впервые в широком аналитическом диапазоне получил отражение этап научно-организационной зрелости советской психологической школы.

*Общегуманитарный смысл исторических экскурсов.* В статье А. А. Никольской, посвященной рассмотрению задач разработки истории психологии (1989) [2], опубликованной накануне распада системы советской психологической науки как государственного института и в ситуации культурно-нравственной переориентации общества, проблема исторического исследования приобрела общегуманитарный уровень звучания как проблема пробуждения в обществе исторического сознания и формирования у человека вкуса к историческим экскурсам, отсутствие которых, по убеждению автора, чревато невозможностью решения актуальных проблем человечества.

*Историко-теоретическое исследование как саморефлексия психологической науки.* В совместно выполненных трудах А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского [3; 4] впервые были подвергнуты специальному изучению и приведены к широким философско-психологическим обобщениям результаты профессиональных достижений отечественных и зарубежных историков психологии. Благодаря деятельности этих ученых история психологии окончательно подтвердила свой статус самостоятельной дисциплины в системе отечественной психологии. Ученые были убеждены: исторический взгляд сравним с самосознанием науки, и так же, как самосознание личности, оно формируется благодаря осмыслению ею своего прошлого. Ими был представлен новый подход к исследованию исторического развития психологического познания, позволивший под другим углом зрения проследить эволюцию понятийных структур психологической науки, объясняющих принципов и основных проблем, выявить методологическую функцию истории психологии; проанализировать ряд уникальных проблем истории психологии, разрешение которых формирует основу ее тематического и методологического фундамента, обуславливает ее дисциплинарную специфику; обосновать эффективность применения метода категориального анализа при работе с базой исторического материала, выполняющего роль логической сетки и действенного средства для определения адекватного пути историко-психологического познания. То есть была осуществлена попытка создания теоретической психологии как специальной отрасли, выстроенной в историческом ракурсе и призванной сыграть роль «саморефлексии психологической науки». Поскольку, как считали авторы, для того чтобы история служила теоретическому развитию и разработке актуальных проблем, историю науки следует подвергнуть специальному рассмотрению, в процессе которого должна быть проанализирована сама научная мысль в ее динамике. В трудах А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского на новом уровне рефлексии был провозглашен фундаментальный челпановский принцип интегративного единства теории и истории.

**Заключение.** Учеными Психологического института за период с 1930-х по 1990-е гг. была разработана целостная теоретико-методологическая концепция историко-психологических исследований, эмпирическое содержание которой составляли материалы генезиса психологической культуры России начиная с XI в., и создано новое научное направление в русле общепсихологических исследований – история отечественной психологии.

Идея неразрывной сопряженности теории психологии и ее истории, идущая от работ Г. И. Челпанова, оставалась руководящей для процесса разработки исследовательской стратегии не только в области истории отечественной психологии, но и во всей российской психологической науке.

Успешность развития психологической науки, ее теории, методологии и прикладных направлений прямо связывалось с развитием исторического самосознания.

Путем углубленной проработки своих специфических задач история отечественной психологии на рубеже XXI в. подошла к осознанию себя как средства само-рефлексии российской психологической науки, аутентичному ей по своей природе.

### Список источников

1. Артемов В. А. Психология в СССР за 25 лет // Советская педагогика. 1942. № 10. С. 24–30.
2. Никольская А. А. Задачи разработки истории психологии в России // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 14–22.
3. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии: в 2 т. Ростов/Д.: Феникс, 1996.
4. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии: учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 1998. 528 с.
5. Рубинштейн С. Л. Советская психология в условиях Великой Отечественной войны // Под знаменем марксизма. 1943. № 8/9. С. 45–61.
6. Рыбников Н. А. Тематика советской психологии (1938-1939 гг.) // Советская педагогика. 1939. № 4-5. С. 166–178.
7. Смирнов А. А. О состоянии научно-исследовательской работы в области психологии // Вопросы психологии. 1955. № 5. С. 38–54.
8. Смирнов А. А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М.: Педагогика, 1975. 352 с.
9. Смирнов А. А. Советская психология за 40 лет // Вопросы психологии. 1957. № 5. С. 9–56.
10. Соколов М. В. Очерки истории психологических воззрений в России XI-XVIII в. М.: АПН РСФСР, 1963. 419 с.
11. Теплов Б. М. О некоторых общих вопросах разработки истории психологии // Материалы второй Закавказской конференции психологов / под ред. М. А. Мазманына. Ереван: Армучпедгиз, 1960. С. 3–13.
12. Челпанов Г. И. Мозг и душа: Критика материализма и очерк современных учений о душе: Публичные лекции, читанные в Киеве в 1898–1899 гг. Киев: Киевский Императорский университет Св. Владимира, 1900. 366 с.
13. Челпанов Г. И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Киев: И. Н. Кушнерев и К., 1896. Ч. I. Представление пространства с точки зрения психологии. 387 с.
14. Шварц Л. М. Психология // Малая Советская Энциклопедия: в 10 т. М.: Советская Энциклопедия: ОГИЗ, 1931. Т. 7. С. 21–24.
15. Janousek J., Sirotkina I. Psychology in Russia and Central and Eastern Europe // The Cambridge History of Science. Vol. 7. The Modern Social Sciences / Ed. by T. M. Porter, D. Ross. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 431–449.
16. Joravsky D. Russian Psychology: Critical History. Blackwell, 1989. 583 p.

### References

1. Artyomov V. A. Psychology in the USSR for 25 years. *Soviet Pedagogy*, 1942, no. 10, pp. 24–30. (In Russian)

2. Nikolskaya A. A. Tasks for the Development of the History of Psychology in Russia. *Questions of Psychology*, 1989, no. 6, pp. 14–22. (In Russian)
3. Petrovsky A. V., Yaroshevsky M. G. *History and Theory of Psychology*: in 2 vol. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 1996. (In Russian)
4. Petrovsky A. V., Yaroshevsky M. G. *Fundamentals of theoretical psychology*: a textbook. Moscow: Infra-M Publ., 1998, 528 p. (In Russian)
5. Rubinstein S. L. Soviet Psychology in the Great Patriotic War. *Under the Banner of Marxism*, 1943, no. 8/9, pp. 45–61. (In Russian)
6. Rybnikov N. A. The Subject Matter of Soviet Psychology (1938–1939). *Soviet Pedagogy*, 1939, no. 4-5, pp. 166–178. (In Russian)
7. Smirnov A. A. About the State of Research in Psychology. *Questions of Psychology*, 1955, no. 5, pp. 38–54. (In Russian)
8. Smirnov A. A. *Development and the Modern State of Psychological Science in the USSR*. Moscow: Pedagogika Publ., 1975, 352 p. (In Russian)
9. Smirnov A. A. Soviet Psychology for 40 years. *Questions of Psychology*, 1957, no. 5, pp. 9–56. (In Russian)
10. Sokolov M. V. *Essays on the History of Psychological Opinions in Russia, XI-XVIII centuries*. Moscow: Publishing House of APN RSFSR, 1963. 419 p. (In Russian)
11. Teplov B. M. On Some General Questions in Developing the History of Psychology. *Materials of the Second Trans-Caucasus Conference of Psychologists*. Ed. by M. A. Mazmanyan. Erevan: Publishing House of Armchpedgiz, 1960, pp. 3–13. (In Russian)
12. Chelpanov G. I. *Brain and Soul: Critique of Materialism and an Outline of Modern Teachings about the Soul*: Public Lectures given in Kyiv in 1898–1899. Kyiv: Publishing House of Kiev Imperial University of St. Vladimir, 1900, 366 p. (In Russian)
13. Chelpanov G. I. *The Problem of Perception of Space in Connection with the Doctrine of a Priori and Innateness*. Kiev: I. N. Kyshnerev & Co., 1896, Ch. I. Representation of Space from the Point of View of Psychology, 387 p.
14. Schwarz L. M. Psychology. *Small Soviet Encyclopedia*: in 10 vol. Moscow: Soviet Encyclopedia Publ., OGIZ Publ., 1931, vol. 7, pp. 21–24. (In Russian)
15. Janousek J., Sirotkina I. Psychology in Russia and Central and Eastern Europe. *The Cambridge History of Science*. Vol. 7. The Modern Social Sciences. Ed. by T. M. Porter, D. Ross. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, pp. 431–449.
16. Joravsky D. *Russian Psychology: Critical History*. Blackwell, 1989, 583 p.

### **Информация об авторе**

*О. Е. Серова* – ведущий научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования, s\_olga953@mail.ru

### **Information about the authors**

*O. E. Serova* – Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, s\_olga953@mail.ru

Статья поступила в редакцию 12.01.2023; одобрена после рецензирования 10.02.2023; принята к публикации 11.02.2023.

The article was submitted 12.01.2023; approved after reviewing 10.02.2023; accepted for publication 11.02.2023.



Научная статья

УДК 159.9

## **Художественная литература как инструмент формирования жизнестойкой позиции и символизации переживаний категории смерти**

**Валентина Игоревна Волохова<sup>1</sup>, Елена Сергеевна Гурина<sup>1</sup>**

*<sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск, Россия*

*Аннотация.* В статье представлена попытка рассмотреть чтение художественной литературы, содержащей различные отсылки к теме жизни и смерти, как мощный психотерапевтический инструмент для людей, находящихся в кризисном состоянии, переживающих антивитальные чувства и сталкивающихся с грузом экзистенциальных вопросов. В основной части показано, что художественная литература, начиная с самых ранних сказок и заканчивая сложными фундаментальными произведениями, дает возможность читателю познавать такую сложную категорию как смерть, а также в безопасном пространстве соприкоснуться с огромной гаммой чувств и переживаний, необходимых для конструктивного совладания со страхом смерти, горем, одиночеством, отсутствием смыслов. Рассмотрено понятие жизнестойкости, которая формируется в ходе естественного столкновения с кризисными ситуациями. Авторами анализируется возможность развития литературной компетентности (в частности, чтения художественной литературы) в процессе повышения жизнестойкости. Описанная в литературе парадигма сопротивления человека невзгодам, автобиографические свидетельства преодоления несчастий, переживание героями глубокой жизненной утраты или травмы подразумевает ассимиляцию знания в жизненный опыт личности. Авторы указывают о необходимости проведения качественного отбора различных литературных произведений по различным аспектам, в первую очередь указывая на необходимость соблюдения возрастного ограничения. Авторы приходят к выводу, что в отличие от стратегии вмешательства, развитие литературной компетентности естественным образом направлено на укрепление жизнестойкой позиции детей, подростков и взрослых. Статья иллюстрирована фрагментами художественных произведений, позволяющих увидеть внутренние переживания героев, их реакции и способы проживания экзистенциальных вопросов. Авторы рассматривают чтение подобных произведений как один из вариантов развития ценностно-смысловой и эмоционально-волевой сфер, самопознания и рефлексии, что является важнейшим условием формирования жизнестойкой позиции.

*Ключевые слова:* художественная литература, чтение, жизнестойкость, самоубийство, суицид, смерть, представление о смерти, смысл жизни, отсутствие смыслов.

*Для цитирования.* Волохова В. И., Гурина Е. С. Художественная литература как инструмент формирования жизнестойкой позиции и символизации переживаний категории смерти // Развитие человека в современном мире. 2023. № 1. С. 21–30.



Original article

## Art literature as a tool for forming a living position and symbolizing death category experiences

Valentina I. Volokhova<sup>1</sup>, Elena S. Gurina<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

*Abstract. Purpose:* an attempt is made to consider reading fiction containing various references to the theme of life and death as a powerful psychotherapeutic tool for people in crisis, experiencing anti-vital feelings and faced with a load of existential questions. *The main part shows* that fiction, starting from the earliest fairy tales and ending with complex fundamental works, enables the reader to learn such a complex category as death, as well as in a safe space to come into contact with a huge range of feelings and experiences necessary for constructive coping with the fear of death, grief, loneliness, lack of meaning. The concept of resilience, which is formed in the course of a natural collision with crisis situations, is considered. The authors analyze the possibility of developing literary competence (in particular, reading fiction) in the process of increasing resilience. The paradigm of human resistance to adversity described in the literature, autobiographical evidence of overcoming misfortunes, the experience of deep life loss or trauma by the characters implies the assimilation of knowledge into the life experience of the individual. The authors point out the need for a qualitative selection of various literary works on various aspects, first of all, pointing out the need to comply with the age limit. The authors conclude that, in contrast to the intervention strategy, the development of literary competence is naturally aimed at strengthening the resilient position of children, adolescents and adults. The article is illustrated with fragments of works of art that allow you to see the inner experiences of the characters, their reactions and ways of living through existential issues. The authors consider reading such works as one of the options for the development of value-semantic and emotional-volitional spheres, self-knowledge and reflection, which is the most important condition for the formation of a viable position.

*Keywords:* fiction, reading, resilience, self-murder, suicide, death, the idea of death, the meaning of life, meaninglessness.

*For citation.* Volokhova V. I., Gurina E. S. Art literature as a tool for forming a living position and symbolizing death category experiences. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 1, pp. 21–30. (In Russ.)

**Введение.** Среди специалистов встречаются довольно амбивалентные взгляды на просвещение детей на тему смерти, заключающиеся в позиции полной информационной изоляции от этой темы до преждевременного «овзреления» ребенка [15]. Даже разговор со специалистами на тему смерти вызывает молчание и неловкость, а стратегия избегания разговоров о смерти не работает. Но если можно говорить о жизни, то почему нельзя говорить о смерти?

Знакомство ребенка с категорией смерти происходит постепенно, по мере развития психических функций, и, можно сказать, не заканчивается никогда: каждый возрастной этап привносит новые смысловые нагрузки и переживания себя в контексте «смертности». Категория «смерть» является абстрактным понятием – это нечто, что нельзя пощупать и потрогать, так же как невозможно никогда не соприкоснуться с ней. Смерть везде и нигде, смерть является совокупностью знаний, фан-

тазий и чувств [8; 13]. В современной психологии в качестве одной из личностных характеристик, помогающих осмысливать вопросы жизни и смерти, а также преодолевать кризисные ситуации, рассматривается жизнестойкость [7; 9]. С. В. Книжникова обозначала жизнестойкость как интегральную личностную характеристику, которая связана со смысловой регуляцией и волевыми качествами, адекватной самооценкой, высоким уровнем социальной компетентности [7]. Жизнестойкость не является врожденным качеством, а формируется в ходе естественного столкновения с кризисными ситуациями, где особое значение имеет адекватная реакция значимых людей.

Проблема исследования обусловлена тем, что современная социальная ситуация, в которой подавляющее число родителей стараются как можно дольше изолировать своих детей от реальной жизни, связанных с естественными процессами (смертью, утратами, потерей смысла и прочее), приводит к тому, что дети и подростки практически лишены возможности сталкиваться с теми точками инициации, которые обычно помогают психике проживать и интегрировать такой опыт. Традиционные для предыдущих поколений модели поведения и ритуалы исчезли из повседневной жизни: нет больше цветов и гробов у подъездов, в крупных городах исчезает традиция поминальных обедов. В то же время социальные сети и телевизионные передачи переполнены яркими картинками об убийствах, авариях, жесткости. Это обуславливает поиск среды, в которой могут «размещаться» вопросы о жизни и смерти, среды, где кто-то «поговорит» на запретные темы; среды, в которой можно говорить о формировании жизнестойкой позиции личности.

Целью статьи является рассмотрение чтения литературы как такой среды, в которой литература обретает действие психотерапевтического инструмента, позволяющего символизировать через идентификацию с героями произведений антивитаальные чувства и экзистенциальные вопросы.

**Основная часть.** Символическая встреча со смертью начинается с самых ранних сказок, отражающих в доступной для ребенка форме сложную дихотомию «жизнь-смерть». Психический аппарат ребенка в силу незрелости еще не способен уместить в себя необратимость смерти, и в сказках эта особенность учитывается: герои воскресают из мертвых, их спасает живая вода, они находят способ вернуться из загробного мира, пробуждаются от поцелуя любви и пр. Для маленьких детей экзистенциальный страх «исчезнуть навсегда» является пока непереносимым, поэтому сказки позволяют маленькому ребенку сталкиваться со смертью, но не с конечностью существования. Можно сказать, что инфантильное представление о смерти как о некотором обратимом явлении («умереть не до конца») будет так или иначе характерно для детей вплоть до подросткового возраста.

По мере взросления ребенка усложняются и сказки, поэтому на место сказок с «воскрешением из мертвых» приходят сказки, отражающие конечность жизни и необратимость смерти. Сказки, в которых ребенок впервые встречается с завершением истории героев, играют важную роль в усложнении детской психики. Стоит обратить внимание, что сказка является достаточно бережной формой символизации, поскольку в ней нет откровенных сцен насилия, с которыми ребенок может столкнуться, например, переключая телевизионные передачи. В сказке, в легенде, в детском мультфильме, адаптированном для возраста ребенка, исключены расчлененные части тела, фрагменты с кровопотерей, мучительные сцены умирания и убийства. Современные родители часто хотят избавиться от отсылок к столь

мрачной и пугающей теме в детских сказках и мультфильмах, поскольку считают, что это может травмировать ребенка. Однако именно подобные отсылки и создают в психике ребенка представления и размышления о смерти, порождающие и способы совладания со страхом. Ребенок, столкнувшийся с символическим вакуумом в теме смерти и лишенный слов поддержки на этапе формирования представлений о смерти, не имеет возможности для выстраивания психологических защит, направленных на регуляцию страха смерти.

В отличие от телевизионной демонстрации (в фильмах, сериалах, даже рекламе) убийств, насилия, суицидальных попыток и прочих жизненных реалий, чтение художественной литературы подразумевает не демонстрацию готового визуального образа, а формирование собственного образа, опирающегося на развитие творческих способностей и когнитивных возможностей конкретного человека. В этом смысле художественное чтение не может травмировать, поскольку оно ориентировано на индивидуальную готовность психики воспринимать тот или иной материал.

Еще одной особенностью чтения художественной литературы является то, что читатель, сталкиваясь с вопросами смерти у героев произведения, осмысляет эту категорию в контексте ее «адекватности». При встрече с персонажем литературного произведения, испытывающим сложные амбивалентные переживания, появляется возможность принять собственную «нормальность» в размышлениях о категории «жизнь-смерть» («Кроме меня еще кто-то сталкивается с такими мыслями»). Идентифицируясь с героем и проживая совместную с ним историю, читатель получает возможность ощутить конечность этого состояния, возможность расширения горизонта вариантов поиска смысла, что особенно актуально для подросткового возраста или человека, столкнувшегося с возрастным или внутриличностным кризисом. Художественная литература, содержащая истории преодоления трудных жизненных ситуаций и иллюстрирующая примеры проживания тягостных состояний и экзистенциальных вопросов, по праву может считаться терапевтической. Художественная литература не может игнорировать вопросы смерти, поскольку способность человека размышлять над экзистенциальными вопросами отражает духовную зрелость и направлена на всестороннее познание внутреннего мира человека.

В настоящий момент особую актуальность приобретает такой конструкт, как жизнестойкость. Несмотря на то, что в психологии не существует общепризнанного понятия жизнестойкости, ее можно определить как важнейший внутренний ресурс, который придает жизни ценность и смысл в любых ситуациях [9]. Жизнестойкость как интегративная характеристика личности может рассматриваться как ответственная за успех в преодолении личностью различных жизненных трудностей [9]. По мнению С. Мадди, в основе жизнестойкости лежит умение признать реальность кризисной ситуации и мужество, связанное с желанием перевернуть эту ситуацию в некое преимущество: «жизнестойкое совладание принимает форму компенсаторного саморазвития, по сути гиперкомпенсации» [9, с. 179]. Приведем примеры из художественных произведений, которые с разного подхода позволяют задуматься о смысле жизни, о смерти, о поиске себя.

В художественной литературе находят свое отражение все феномены человеческой жизни, стоящие перед человеком задачи и выборы, способы проживания тягостных чувств и пути решения жизненных ситуаций. Специальным образом организованное чтение превращается в библиотерапию, способную оказывать благотворное воздействие в кризисных ситуациях [17]. Анализ художественных



произведений требует участия взрослых, способных обсуждать прочитанное, действовать рефлексии и формировать глубокое понимание мотивов и поступков героев. Следует отметить, что моральное сознание современной молодежи претерпевает ряд существенных изменений, вплоть до инверсий определенных ценностей и принципов [12]. Это ставит перед взрослыми трудную, но решаемую задачу – предложить молодым людям такие художественные произведения, в которых бы подчеркивалась ценность и уникальность каждой жизни, демонстрировалась способность людей справляться с тяжелыми переживаниями и суицидальными мыслями, а также те произведения, где их собственные чувства, тревоги и страхи находили некое отражение.

Произведение русского классика Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» (12+) включает эпизод, в котором отражена любовь к жизни даже в самых страшных условиях: «Он смотрел на каторжных товарищей своих и удивлялся: как тоже все они любили жизнь, как они дорожили ею! Именно ему показалось, что в остроге ее еще более любят и ценят, и более дорожат ею, чем на свободе. Каких страшных мук и истязаний не перенесли иные из них, например, бродяги! Неужели уж столько может для них значить один какой-нибудь луч солнца, дремучий лес, где-нибудь в неведомой глуши холодный ключ, отмеченный еще с третьего года и о свидании, с которым бродяга мечтает, как о свидании с любовницей, видит его во сне, зеленую травку кругом его, поющую птичку в кусте? Всматриваясь дальше, он видел примеры, еще более необъяснимые» [6, с. 525]. Этот фрагмент важен для нашего анализа, так как показывает возможность справляться с трудными жизненными ситуациями и видеть смысл жизни в самых простых, постоянно окружающих нас вещах. Чтение способствует формированию смысловых и ценностных конструкций: читатель имеет возможность войти в новую для себя систему ценностей, задаваемую другими (героями произведения). Также фрагмент иллюстрирует, как важнейший опыт «выдерживать» сильные эмоции/чувства/неконтролируемые ситуации позволяет выбирать «жить».

История девочки, у которой умерла бабушка, описана в книге Ф. Бакмана «Бабушка велела кланяться и передать, что просит прощения» (16+). В этом фрагменте интерес представляют чувства девочки, которые нуждаются в озвучивании правды со стороны взрослого: «Эльса стучала кулаками в гроб, но бабушка не реагировала. Эльса стучала все сильнее, словно хотела вытрясти из гроба всю эту несурасицу и непоправимость. Наконец она соскользнула со стула и, упав на колени, стала шептать: «Почему они все время врут и говорят, что ты “ушла от нас”? Что мы тебя “потеряли”? И никто не говорит “она умерла”» [2, с. 50]. Вокруг этой темы ведется множество споров, однако несомненным остается факт, что чувство глубокого горя, переживаемого ребенком, должно осмысливаться через систему адекватной реакции: «Я горюю, потому что этот человек умер». Психологи, занимающиеся работой с детьми, пережившими утрату, единодушны во мнении, что дети очень нуждаются в правдивой и честной реакции взрослых.

Одна из самых дискуссионных и табуированных тем в контексте смерти – самоубийство – также широко представлена в литературе. Такие сложные и фундаментальные классические произведения, как «Анна Каренина» Л. Н. Толстого, «Гроза» А. Н. Островского, «Ромео и Джульетта» У. Шекспира, «Бедная Лиза» Н. М. Карамзина, «Старуха Изергиль» М. Горького и многие другие, изучаемые школьниками старших классов, повествуют об историях с добровольным уходом из жизни. Герои

этих произведений прекрасны и трогательны, часто вызывают симпатию и обладают положительной характеристикой, что заставляет воспринимать их поступок как некое проявление свободы, решительный и смелый вызов. Подобная трактовка, по мнению многих психологов, может вызвать идентификационный эффект – эффект Вертера [16; 18] (публикация «Страданий юного Вертера» И. В. Гете сопровождалась волной последующих подражательных самоубийств). На сегодняшний день существует цензура в освещении суицидов, которая распространяется не только на средства массовой информации, но и на литературные произведения, художественные фильмы. Безусловно, эта мера вынуждена и оправдана (мы понимаем, что существуют книги, носящие пропагандирующий суицид характер), однако не наблюдаем ли мы сейчас перекося в другую крайность: запрещать любые отсылки к этому феномену? Так, например, соотнося любимое многими поколениями произведение «Маленький Принц» Антуана де Сент-Экзюпери с критериями Роспотребнадзора, мы должны были бы квалифицировать это произведение как пропагандирующее суицид. Но разве о пропаганде суицида повествует эта история? Смысл, на наш взгляд, должен быть не в том, чтобы избавить произведения от пугающих реалий и сделать вид, что этого не существует, а в том, чтобы помочь критически осмыслить сюжет и поведение персонажей. Именно поэтому взрослые должны помочь деромантизировать смерть и самоубийство, а также сконструировать некие ориентиры, которые помогли бы читающим детям правильнее воспринимать сложные и неочевидные вещи. Перед тем как предлагать ребенку какую-то книгу, ее следует прочесть самому взрослому, удостовериться, что описанные эпизоды в этом произведении не содержат сцен, для осмысления которых психический аппарат ребенка еще не готов. Для этого также существует и некий ориентир – указание возрастного ограничения. Такой отбор в действительности должен происходить и с телевизионными просмотрами, мультфильмами и фильмами, и исключать потоковый вариант «смотреть все подряд».

Нужно отметить, что суицидальное поведение человека – это огромный континуум переживаний и действий, в котором помимо крайней точки (суицида) есть множество форм, которые можно отнести к нормальным. Трудно спорить с тем, что практически каждый человек в какой-то особенно тяжелый момент испытывал разочарование в жизни и начинал размышлять о смерти. Но испытать разочарование в жизни и даже столкнуться с желанием умереть – не значит решиться на самоубийство. Мысль, описанная в книге Вильнуази де С. «Как я решила умереть от счастья» (16+), порой бывает пугающей и невыносимой. «Я, как и он, хочу умереть. Эта мысль стала для меня озарением, прозрением и огромным облегчением. Я. Хочу. Умереть. По-настоящему. И не через пять-десять лет, а сейчас. Я поворачиваю к дому, не приходя в себя от шока. В голове бурлит. Да, я хочу умереть, но надо бы сперва обсудить это с кем-нибудь» [5, с. 8]. Но столкновение с тем, что такие мысли бывают и у других людей, что с этим переживанием можно справиться, а еще лучше разделить его с кем-то, позволяет в систему жизненных ориентаций добавить страдание как нечто преодолимое. Для множества людей, находящихся в кризисном состоянии, художественные произведения «выступают медиатором выражения их собственных чувств, страхов, опасений и идентификации, соотношения собственных свойств, смысла «Я» с другими [1, с. 52].

Еще одним произведением Ф. Бакмана, поднимающего экзистенциальные вопросы, является психологическая проза «Вторая жизнь Уве» (16+). «Странная шту-

ка – смерть. Пускай многие всю жизнь проживают так, будто никакой смерти нет вовсе, добрую половину наших дней именно смерть служит одной из главных мотиваций нашего существования. Чем старше становимся мы, тем острее осязаем ее и тем упорнее, тем настойчивей и яростней цепляемся за жизнь. Одни просто не могут без того, чтоб не чувствовать вседневного присутствия смерти, иначе не ценили бы ее противоположность. Другие озабочены ею настолько, что спешат занять очередь под дверью кабинета задолго до того, как она возвестит о своем приходе. Мы страшимся ее, конечно, однако еще больше страшимся, что она заберет не нас, а кого-то другого. Ведь самое жуткое – это когда смерть забывает про нас, обрекая на одиночество» [3, с. 242]. Автор описывает чувства взрослого мужчины, который, переживая одиночество, сталкивается с вопросом продолжения жизни. Кризис, которого многие страшатся, но о котором не принято говорить вслух. И, конечно, книга раскрывает возможность выхода из сложного периода – смыслом жизни могут стать отношения с другими людьми, даже совершенно случайно, которые не только «спасают» от одиночества, но и наделяют жизнь яркими красками. Художественная литература позволяет читателю не просто столкнуться с такими феноменами, как бессмысленность, пустота, одиночество, но и отрефлексировать эти понятия через собственную призму и призму других людей (героев произведений).

В романе-антиутопии Дж. Оруэлла «1984» (16+) также встречаются идеи о самоубийстве. Являются ли эти размышления главного героя Уинстона Смита «соблазнительными»? Романтизирована ли идея о самоубийстве? «Они приходят ночью, всегда ночью. Самое лучшее покончить с собой до того, как тебя схватят. Безусловно, многие поступают именно так. Многие исчезнувшие на самом деле покончили самоубийством. Но требуется отчаянная смелость, чтобы убить себя в мире, где невозможно достать огнестрельное оружие или быстрый надежный яд» [10, с. 58]. В романе также озвучиваются мысли, о которых непринято говорить вслух. Но эти мысли вряд ли являются соблазнительными, скорее сопереживание, которое может быть обращено к герою, позволяет «прожить» эти чувства, а самое важное – убедиться в том, что они проходят.

В контексте профилактики суицидального поведения феномен жизнестойкости имеет особое значение, и художественная литература позволяет иллюстрировать примеры того, как другие справляются с кризисными ситуациями.

В противовес обсуждаемому можно услышать мнение о том, что современные дети, подростки, юноши практически не читают, чтение становится не модным. Однако познакомив подростка с тем произведением, которое будет решать его возрастные задачи, наставник имеет шансы увлечь его в культуру чтения. До более «сложных» произведений необходимо дозреть, поэтому необходимо иметь возможность знакомиться с условно современными произведениями, дающими возможность идентификации современных юношей и подростков. Примером может являться книга Эми Хармон «Меня лица» (16+). Роман затрагивает актуальные возрастные задачи, раскрывая тему самооценки, влюбленности, и, конечно, жизни и смерти. Ценность жизни – очень важная идея, которая обретается в проживании истории литературных героев [11].

Интересным трудом является книга Э. Е. Эгер «Дар. 12 ключей к внутреннему освобождению и обретению себя» (16+). Автор описывает свой путь «выжившего» – так называют узников концлагерей, переживших Холокост и преследование евреев. Однако этот труд является не просто историческим описанием, но и вдох-

новляющей к жизни работой, в которой поднимается вопрос жизни и смерти, смыслов, желаний «жить». «Быть или не быть – истинно человеческий вопрос. Надеюсь, каждый из нас выберет быть. Мы ведь в любом случае когда-нибудь умрем и мертвыми уже останемся навсегда». Так почему бы не проявить любопытство? Почему бы не поинтересоваться, что предложит вам жизнь? Пытливость – крайне необходимо качество. Пытливость заставляет рисковать. Если в нас заложено любопытство – мы живем настоящим» [14].

Так или иначе каждый ребенок сталкивается с тем, что кто-то из близкого окружения умирает или смертельно болен. Действительно, очень сложно подобрать слова, которые смогут помочь ребенку не только пережить, но и объяснить состояние родственника. Рекомендацией может служить книга «Три новеллы» (12+) Ф. Бакмана, в частности глава «Каждое утро путь домой становится все длиннее» [4]. Новелла символизирует уход человека из жизни (в этом произведении это дедушка) и позволяет подростку через механизм идентификации прожить сложный период. Потрясающий символический ряд в этой главе не оставит равнодушным ни ребенка, ни взрослого, ведь не всегда смерть близкого внезапна. Старение, уход из социальной жизни и впоследствии забвение – это тоже то, что может вызывать вопросы для осмысления категории жизни и смерти.

Выводы. Экзистенциальные вопросы, связанные с категорией смерти, остаются актуальными для человека в любом возрасте и требуют все новых способов их осмысления. В контексте все возрастающих суицидальных тенденций все больший интерес вызывает феномен жизнестойкости. Современные условия жизни, характеризующиеся неадекватно быстрыми темпами, возрастающим требованием успешности, ослаблением глубоких связей между людьми, по праву можно назвать предрасполагающими к развитию стресса. Но в случае, когда на эти условия накладываются возрастные кризисы, опыт утраты, эмоционально тяжелые переживания, ситуация приобретает экстремальный характер (часто суицидальный). В этом отношении жизнестойкость, формирующаяся в процессе жизни, приобретает огромное значение в качестве личностной характеристики, ответственной за успех в преодолении стрессов, кризисов, а также при осмыслении вопросов, связанных со смертью. Чтение художественной литературы, содержащей различные отсылки к теме жизни и смерти является мощным психотерапевтическим инструментом для людей, находящихся в кризисном состоянии, переживающих антивитальные чувства и сталкивающихся с грузом экзистенциальных вопросов.

### Список источников

1. Анохина С. А. Переоценка ценностей суицидентов средствами библиотерапии: возможность профилактики суицидов // Тюменский Медицинский журнал. 2013. № 3. С. 51–52.
2. Бакман Ф. Бабушка велела кланяться и передать, что просит прощения. М.: Синдбад, 2018. 410 с.
3. Бакман Ф. Вторая жизнь Уве. М.: Синдбад, 2016. 384 с.
4. Бакман Ф. Три новеллы. М.: Синдбад, 2021. 224 с.
5. Вильнуази де С. Как я решила умереть от счастья. М.: АСТ, 2019. 120 с.
6. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание. М.: Художественная литература, 1970. 528 с.
7. Книжникова С. В. Структурно-функциональное описание жизнестойкости в аспекте суицидальной превенции // Феноменология и профилактика девиантного

поведения: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар, 2010. С. 67–70.

8. Кошенова М. И., Волохова В. И. Суицидальное поведение: проблема адекватности исследования и понимания феномена // Смальта. 2020. № 3. С. 25–32.

9. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. 680 с.

10. Оруэлл Дж. 1984. М.: Эксмо, 2021. 416 с.

11. Хармон Э. Меняя лица. М.: Clever, 2018. 384 с.

12. Хвостов А. А. Динамика морального сознания студенческой молодежи (2000–2020) // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2022. Т. 7, № 2 (26). С. 6–34.

13. Черкасова Е. С., Кондраткова Н. В., Кошенова М. И. Психологический подход в реализации расследования суицидального поведения несовершеннолетних // Современная реальность в социально-психологическом контексте – 2021: сборник научных трудов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2021. С. 258–267.

14. Эгер Э. Е. Дар. 12 ключей к внутреннему освобождению и обретению себя. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. 256 с.

15. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Класс, 2019. 576 с.

16. Bollen K. A., Phillips D. P. Imitative suicides: A national study of the effects of television news stories // American Sociological Review. 1982. Vol. 47. P. 802–809.

17. Broadway M. D. Dealing with Death: Books to Help Young People Cope with Grief // Teacher Librarian. 2008. Vol. 35 (5). P. 44–48.

18. Niederkrotenthaler T., Herberth A., Sonneck G. The «Werther-effect»: legend or reality? // Neuropsychiatrie. 2007. Vol. 21, № 4. P. 284–290.

## References

1. Anokhina S. A. Reassessment of the Values of Suicides by Means of Bibliotherapy: Possibility of Suicide Prevention. *Tyumen Medical Journal*, 2013, no. 3, pp. 51–52. (In Russian)

2. Buckman F. *Grandmother Ordered to Bow and Convey that She Asks for Forgiveness*. Moscow: Sinbad Publ., 2018, 410 p. (In Russian)

3. Backman F. *The Second Life of Uwe*. Moscow: Sinbad Publ., 2016, 384 p. (In Russian)

4. Backman F. *Three Short Stories*. Moscow: Sinbad Publ., 2021, 224 p. (In Russian)

5. Vilnoisy de S. *How I Decided to Die of Happiness*. Moscow: AST Publ., 2019, 120 p. (In Russian)

6. Dostoevsky F. M. *Crime and Punishment*. Moscow: Hudozhestvennaya literatura Publ., 1970, 528 p. (In Russian)

7. Knizhnikova S. V. Structural and Functional Description of Resilience in the Aspect of Suicidal Prevention. *Phenomenology and Prevention of Deviant Behavior*: materials of the IV All-Russian scientific and practical conference. Krasnodar, 2010, pp. 67–70. (In Russian)

8. Koshenova M. I., Volokhova V. I. Suicidal Behavior: The Problem of the Adequacy of Research and Understanding of the Phenomenon. *Smalta*, 2020, no. 3, pp. 25–32. (In Russian)

9. Leontiev D. A., Rasskazova E. I. *Personal Potential: Structure and Diagnostics*. Moscow: Smysl Publ., 2011, 680 p. (In Russian)

10. Orwell J. 1984. Moscow: Eksmo Publ., 2021, 416 p. (In Russian)

11. Harmon E. *Changing Faces*. Moscow: Clever Publ., 2018, 384 p. (In Russian)

12. Khvostov A. A. Dynamics of the Moral Consciousness of Student Youth (2000–2020). *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 2022, vol. 7, no. 2 (26), pp. 6–34. (In Russian)



13. Cherkasova E. S., Kondratkova N. V., Koshenova M. I. Psychological Approach in the Implementation of the Investigation of Suicidal Behavior of Minors. *Modern Reality in the Socio-psychological Context – 2021*: collection of scientific papers of the V All-Russian scientific and practical conference with international participation. Novosibirsk: Publishing House of NSPU, 2021, pp. 258–267. (In Russian)

14. Eger E. E. *Gift. 12 Keys to Inner Liberation and Finding Yourself*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber Publ., 2021, 256 p. (In Russian)

15. Yalom I. *Existential Psychotherapy*. Moscow: Class Publ., 2019, 576 p. (In Russian)

16. Bollen K. A., Phillips D. P. Imitative Suicides: A National Study of the Effects of Television News Stories. *American Sociological Review*, 1982, vol. 47, pp. 802–809.

17. Broadway M. D. Dealing with Death: Books to Help Young People Cope with Grief. *Teacher Librarian*, 2008, vol. 35 (5), pp. 44–48.

18. Niederkrotenthaler T., Herberth A., Sonneck G. The «Werther-effect»: Legend or Reality? *Neuropsychiatrie*, 2007, vol. 21, no. 4, pp. 284–290.

### **Информация об авторах**

*В. И. Волохова* – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, nargiza113@yandex.ru

*Е. С. Гурина* – старший преподаватель кафедры социальной психологии и виктимологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, elena.s.gurina@yandex.ru

### **Information about the authors**

*V. I. Volokhova* – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Victimology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, nargiza113@yandex.ru

*E. S. Gurina* – Senior Lecturer of the Department of Social Psychology and Victimology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, elena.s.gurina@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 23.12.2022; одобрена после рецензирования 14.02.2023; принята к публикации 15.02.2023.

The article was submitted 23.12.2022; approved after reviewing 14.02.2023; accepted for publication 15.02.2023.



Развитие человека в современном мире. 2023. № 1  
Human Development in the Modern World. 2023. no. 1

Научная статья

УДК 159.9

## **Особенности направленности личности подростков-правонарушителей и их взаимосвязь с детско-родительскими отношениями**

**Елена Александровна Круглова<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*Ивановский государственный университет, Иваново, Россия*

*Аннотация* В статье представлен анализ особенностей направленности личности подростков, совершивших правонарушения и преступления, а также факторов семейного воспитания, детерминирующих возникновение и развитие ее негативных проявлений.

Целью исследования стало изучение особенностей карьерных ориентаций, уровней выраженности деловой, личной и социальной направленности, терминальных ценностей подростков. Проанализированы особенности семейных установок и типов детско-родительских отношений, способных повлиять на развитие указанных проявлений.

В теоретической части исследования представлена характеристика отклоняющегося поведения, а также механизмов и факторов его возникновения, проанализирована роль семьи в формировании деформаций психосоциального развития подростков. Рассмотрена проблематика противоправной и антиобщественной направленности личности, основой которой является комплекс отрицательных качеств и ложных ценностей, сформированных у подростков.

В исследовании выдвинуто предположение о том, что направленность личности несовершеннолетних правонарушителей отличается по своим проявлениям от законопослушных подростков, а также о ее взаимосвязи с родительскими установками и типами детско-родительских отношений. В исследовании приняли участие две группы подростков: 1) подростки, совершившие правонарушения и преступления в количестве 32 человек; 2) законопослушные подростки в количестве 32 человек, а также их родители. В качестве методик исследования использовались: опросник карьерных ориентаций Э. Шейна («Якоря карьеры»), методика диагностики направленности личности (ориентационная анкета Б. Басса), опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина («ОтеЦ»), методика изучения родительских установок Е. С. Шефер и Р. К. Белл (PARI).

Согласно полученным результатам, основными особенностями направленности личности несовершеннолетних правонарушителей являются: ориентация на независимость, конкурентную борьбу и соперничество, значимость собственных интересов, целей и потребностей, стремление к их быстрому удовлетворению; отсутствие стремления к установлению оптимальных эмоциональных и деловых отношений с другими людьми; низкий уровень ориентированности на сферу обучения и образования, профессиональную сферу, а также сферу семейных отношений. Доказано существование взаимосвязи проявлений направленности личности подростков-правонарушителей с родительскими установками и типами детско-родительских отношений.

*Ключевые слова:* направленность личности, отклоняющееся поведение, родительские установки, детско-родительские отношения, подростковый возраст.

*Для цитирования:* Круглова Е. А. Особенности направленности личности подростков-правонарушителей и их взаимосвязь с детско-родительскими отношениями // Развитие человека в современном мире. 2023. № 1. С. 31–44.

Original article

## **Peculiarities of the personality of adolescent offenders and their interrelation with child-parent relationships**

**Elena A. Kruglova<sup>1</sup>**

*<sup>1</sup>Ivanovo State University, Ivanovo, Russia*

*Abstract.* The article presents an analysis of the characteristics of the orientation of the personality of adolescents who have committed offenses and crimes, as well as the factors of family education that determine the emergence and development of its negative manifestations. The purpose of the study was to study the characteristics of career orientations, levels of severity of business, personal and social orientation, terminal values of adolescents. The features of family attitudes and types of parent-child relationships that can influence the development of these manifestations are analyzed.

*The theoretical part of the study presents the characteristics of deviant behavior, as well as the mechanisms and factors of its occurrence, and analyzes the role of the family in the formation of deformations in the psychosocial development of adolescents. The problematics of the illegal and antisocial orientation of the personality, the basis of which is a complex of negative qualities and false values formed in adolescents, is considered.*

*The study suggested that the personality orientation of juvenile offenders differs in its manifestations from law-abiding adolescents, as well as its relationship with parental attitudes and types of parent-child relationships. The study involved two groups of adolescents: 1) adolescents who committed offenses and crimes in the amount of 32 people; 2) law-abiding teenagers in the amount of 32 people, as well as their parents. The following research methods were used: E. Shane's career orientation questionnaire ("Career Anchors"), a method for diagnosing personality orientation (orientation questionnaire B.Bass), a questionnaire of terminal values by I.G. Senin ("Father"), a method for studying parental attitudes by E.S. Schaefer and R.K. Bell (PARI).*

*According to the results obtained, the main features of the orientation of the personality of juvenile delinquents are: orientation towards independence, competition and rivalry, the importance of their own interests, goals and needs, the desire to quickly satisfy them; lack of desire to establish optimal emotional and business relationships with other people; low level of orientation to the sphere of training and education, professional sphere, as well as the sphere of family relations. The existence of a relationship between the manifestations of the orientation of the personality of adolescent offenders with parental attitudes and types of parent-child relationships has been proved.*

*Keywords:* personality orientation, deviant behavior, parental attitudes, child-parent relationships, adolescence.

*For citation:* Kruglova E. A. Peculiarities of the personality of adolescent offenders and their interrelation with child-parent relationships. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 1, pp. 31–44. (In Russ.)



Введение. Проблема противоправного поведения подростков в настоящее время является особо актуальной как в общественном, так и в научном плане, т. к. число правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних постоянно растет [3; 22, с. 3]. Это обусловлено прежде всего искажением многих морально-нравственных норм, а также недостаточным вниманием к воспитательному процессу и профилактической деятельности, которая должна отвечать гуманистическим принципам, известным психолого-педагогической теории и практике [4; 6; 7, с. 34–37; 11].

Основную роль в процессе формирования отклонений в поведении подростков играет семья [24, с. 177–179]. Нарушение семейных отношений и проблемы воспитания приводят к возникновению и развитию отклонений в психике несовершеннолетних и, как следствие, к нарушению поведения [12; 18]. При этом вопросы анализа особенностей влияния стилевых характеристик родительского отношения к подросткам на формирование у них склонности к отклоняющемуся поведению не имеет достаточного уровня проработанности в психологической литературе. Это обстоятельство, а также общий высокий уровень значимости проблематики предупреждения противоправного поведения у подростков обуславливают значимость обращения к указанной проблеме.

В связи с этим целью исследования стал анализ особенностей направленности личности подростков, совершивших правонарушения, и связанных с ними факторов семейного воспитания, в частности типов детско-родительских отношений [10–12; 17].

В структуру исследования вошел психологический анализ литературных источников по проблеме отклоняющегося поведения подростков, а также анализ результатов эмпирического исследования направленности личности подростков-правонарушителей и факторов семейного воспитания, детерминирующих ее формирование [5; 9; 16; 20; 22, с. 3; 23].

Отклоняющееся поведение имеет свои специфические особенности на каждом из возрастных этапов развития человека. Как известно, в подростковом возрасте происходят существенные изменения психологического и психофизиологического плана, обусловленные мощным возрастным кризисом. Поэтому для многих подростков характерным является повышенный уровень импульсивности и агрессивности [20; 24, с. 79–82]. Большое значение в этом возрасте имеет также ведущая деятельность – интимно-личностное общение, в связи с чем на первый план выходят ценности референтной группы, которые становятся основой для собственных нравственных оценок и поведения.

Для подростков с отклоняющимся от принятых в обществе норм характерными являются следующие особенности: 1) проявление аффективности и возбудимости; 2) неорганизованность, лень, несобранность и дезорганизованность поведения; 3) наличие выраженного отрицательного отношения, негативизма по отношению к другим людям и правилам поведения в обществе; 4) вредные привычки, такие как токсикомания, наркомания, алкоголизм, а также никотиновая зависимость [3; 5; 16; 20; 23]. Указанные особенности определяют поведение подростка, препятствуя его эффективной социальной адаптации и интеграции в обществе, способствуя еще большему усугублению его положения. Вместе с тем девиантное поведение зависит в значительной степени от той социальной среды, в которой находится подросток [9; 16; 17].

Главной социальной средой, влияющей на формирование отклоняющегося поведения подростков, традиционно определяется семья, а главными причинами – факторы семейного воспитания, например, отсутствие контроля со стороны родителей, неадекватность требований к подростку, семейные конфликты и т. д. [21; 25]. В отечественной психологии факторы семейного воспитания и формирования личности, ее ценности, совокупно влияющие на последующее становление человека издревле «замечались» как главенствующие [8, с. 35].

Нарушение семейных отношений является объективной предпосылкой для формирования у подростков различных форм отклоняющегося поведения, разрушительных действий, негативизма, враждебности и агрессивности. Неблагоприятная семья с неконструктивными формами воспитания способствует отклонениям в психосоциальном развитии, снижает уровень психологического комфорта и чувства безопасности [10].

Множество классических психологических исследований посвящено изучению личностных особенностей подростков, характеризующихся отклоняющимися формами поведения. Интерес к подобной проблематике в отечественной психологии возник достаточно давно.

Так, рассматриваемая проблема представлена в рамках возрастной и педагогической психологии в России в работах М. М. Рубинштейна, М. Ф. Беляева и др., изучавших социально-правовое поведение детей и подростков [24, с. 83–87]. Ученицей К. К. Платонова – Л. А. Еремеевой была разработана теоретическая модель нравственного и правового формирования личности подростка и соответствующая диагностическая карта к ней [24, с. 87–90]. Также на предопределенность ценностно-смыслового понимания этики человека в обществе указывал С. Л. Рубинштейн [19, с. 118–119], что крайне значимо при работе с современными подростками.

Сам подростковый возраст, например, крупный российский психолог Б. Г. Ананьев определял как сенситивный для развития основных социогенных потенций человека [1, с. 109–110], восприимчивого к этическим нормам и правилам, осознающего необходимость своего места в обществе.

Л. И. Божович указывала, что в подростковом возрастном периоде появляется внутренняя позиция личности, формируются мировоззрение и самосознание [2, с. 180]. А. Н. Леонтьев характеризовал этот возраст «перехода» как процесс возникновения иерархических связей мотивов, образующих личность [15, с. 158], что позволяет выделять особенности личности и их несоответствие в ходе формирования у подростков-правонарушителей.

Мотивы, установки, ценности, мировоззрение, цели жизни объединяются понятием «направленность личности», которая рассматривается как исключительно значимый психологический феномен, который включается в систему самосознания личности и развитие которого характерно именно для подросткового и юношеского возраста [14].

Б. Г. Ананьев, придавая большое значение направленности личности, считал, что ее можно рассматривать как системообразующее качество, которое определяется отношением личности к осуществляемой деятельности [1, с. 128–134]. Иными словами, направленность находит свое выражение как на познавательном, так и на эмоциональном и поведенческом уровнях.

Таким образом, направленность личности можно рассматривать как сложное и комплексное образование, включающее в себя установки, потребности, ценности,

интересы и склонности. Направленность личности является источником активности человека, она выражается в ориентации деятельности, объясняет ее психологический склад и своеобразие.

Немаловажное значение в рамках данной работы имеет проблема противоправной и антиобщественной направленности личности. Основой антиобщественной направленности выступает комплекс отрицательных качеств и особенностей [13; 23]. Такого рода поведение рассматривается как совокупность наносящих вред обществу действий и поступков сознательной личности, которая способна регулировать направленность собственного поведения и нести за него ответственность. Среди конкретных личностных качеств, определяющих антиобщественную направленность личности, выступают деформированная система жизненных ценностей, отсутствие адекватных представлений о будущем, хроническая конфликтность, агрессивность, эмоциональная неустойчивость, враждебность, экстернальный локус контроля, низкий уровень развития самосознания [20; 24, с. 79–82].

Направленность личности, наряду с ценностями и мотивами, рассматривается как определяющий фактор отклоняющегося поведения подростков и обуславливается направленностью на достижение, самоутверждение, потребность в изменении существующих системы оценок и взглядов [3].

Таким образом, проблема направленности личности подростков-правонарушителей и формирующих ее факторов семейного воспитания, является исключительно важной проблемой психологической науки. Поэтому в качестве гипотез исследования были выдвинуты предположения о том, что направленность личности несовершеннолетних правонарушителей отличается по своим проявлениям от законопослушных подростков, а также о существовании взаимосвязи между проявлениями направленности личности несовершеннолетних правонарушителей и типами детско-родительских отношений.

**Цель статьи** – изучение особенностей личностной направленности несовершеннолетних правонарушителей во взаимосвязи с родительскими установками и типами детско-родительских отношений.

**Методы.** Для достижения поставленной цели был определен следующий диагностический инструментарий: опросник карьерных ориентаций Э. Шейна («Якоря карьеры»), методика диагностики направленности личности (ориентационная анкета Б. Басса), опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина («ОтеЦ»), методика изучения родительских установок Е. С. Шефер и Р. К. Белл (PARI).

**Выборка исследования.** В исследовании приняли участие две группы подростков и их родители: 1) 30 человек – подростки, совершившие правонарушения и преступления, и их родители; 2) 30 человек – законопослушные подростки и их родители. Возраст испытуемых от 15 до 17 лет.

Некоторые эмпирические данные получены в рамках исследования Э. В. Кравченко, выполненного под руководством Е. А. Кругловой.

**Результаты исследования и их интерпретация.** Первым этапом исследования стал анализ особенностей карьерных ориентаций подростков (рис. 1).

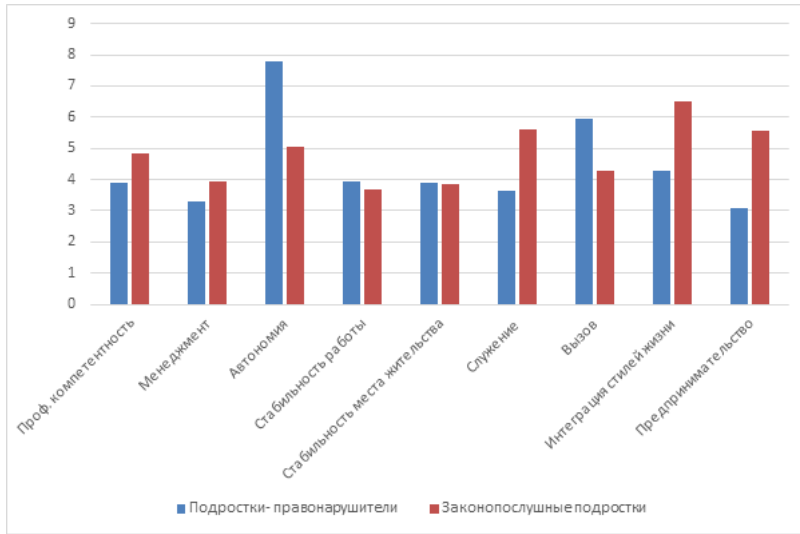


Рис. 1. Средние показатели сформированности карьерных ориентаций подростков

В целях обеспечения достоверности полученных результатов был проведен их математический анализ с помощью U-критерия Манна – Уитни, позволяющего определить значимость различий в уровне выраженности карьерных ориентаций между двумя группами испытуемых (табл. 1).

Таблица 1

Значимость различий в уровне выраженности карьерных ориентаций подростков

	Сумма рангов, подростки-правонарушители	Сумма рангов, законопослушные подростки	U	p
Профессиональная компетентность	708,50	1121,50	243,50	0,00
Менеджмент	807,50	1022,50	342,50	0,11
Автономия	1297,00	533,00	68,00	0,00
Стабильность работы	1001,00	829,00	364,00	0,21
Стабильность места жительства	927,50	902,50	437,50	0,86
Служение	560,50	1269,50	95,50	0,00
Вызов	1150,50	679,50	214,50	0,00
Интеграция стилей жизни	584,50	1245,50	119,50	0,00
Предпринимательство	560,50	1269,50	95,50	0,00

Результаты проведенного математико-статистического анализа позволяют говорить о наличии достоверных различий в показателях карьерных ориентаций в двух эмпирических группах. Для несовершеннолетних правонарушителей достоверно более значимыми являются карьерные ориентации «автономия» и «вызов», достоверно менее значимыми – карьерные ориентации «профессиональная компетентность», «служение», «интеграция стилей жизни», «предпринимательство». Следовательно, несовершеннолетние правонарушители в большей степени ориентированы на независимость, решение сложных задач и получение ярких впечатлений от их разрешения, конкурентную борьбу, новизну и разнообразие в деятельности. Законопослушные подростки характеризуются большей направленностью на

профессиональное развитие, на интеграцию и уравновешенность различных сторон собственной жизни, создание чего-либо нового, а также на служение обществу и выполнению значимых для других людей функций.

Обратимся к описанию результатов направленности личности с использованием ориентационной анкеты Б. Басса. Профиль средних значений показателей направленности личности респондентов отражен на рисунке 2.

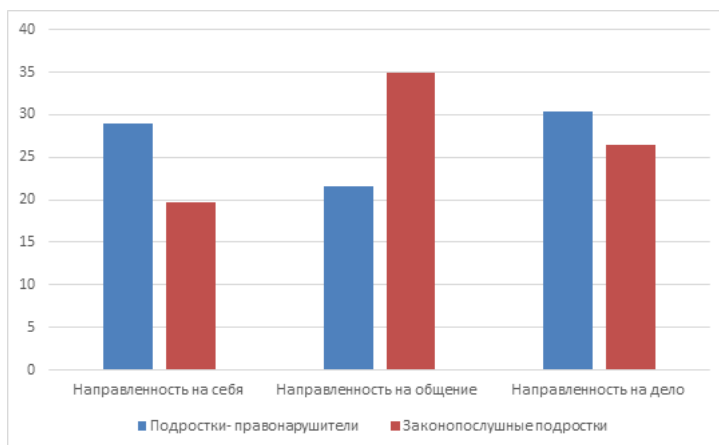


Рис. 2. Особенности направленности личности респондентов

Для определения значимости различий в показателях направленности личности двух групп подростков был проведен статистический анализ полученных данных с помощью U-критерия Манна – Уитни (табл. 2).

Таблица 2

**Значимость различий в показателях направленности личности подростков**

Исследуемый параметр	Сумма рангов, подростки- правонарушители	Сумма рангов, законопослушные подростки	U	p
Направленность на себя	1126,00	704,00	239,00	0,00
Направленность на общение	590,00	1240,00	125,00	0,00
Направленность на дело	1026,00	804,00	339,00	0,10

В ходе статистического анализа было установлено, что для несовершеннолетних правонарушителей характерным является достоверно более высокий уровень направленности на себя, а также достоверно более низкий уровень направленности на общение. Эти обстоятельства позволяют говорить о том, что для несовершеннолетних правонарушителей характерным является большая ориентированность на собственные интересы и потребности, проявление агрессивности, властности и непосредственности в достижении собственных целей, склонность к соперничеству. Их также отличает меньший уровень зависимости от группы, меньшая ориентация на совместную деятельность и поддержание благоприятных эмоциональных и деловых отношений с другими людьми.

Следующим шагом нашего исследования стало изучение ценностных ориентаций подростков с помощью методики «ОТеЦ» И. Г. Сенина. Профиль средних показателей терминальных ценностей подростков представлен на рисунке 3.

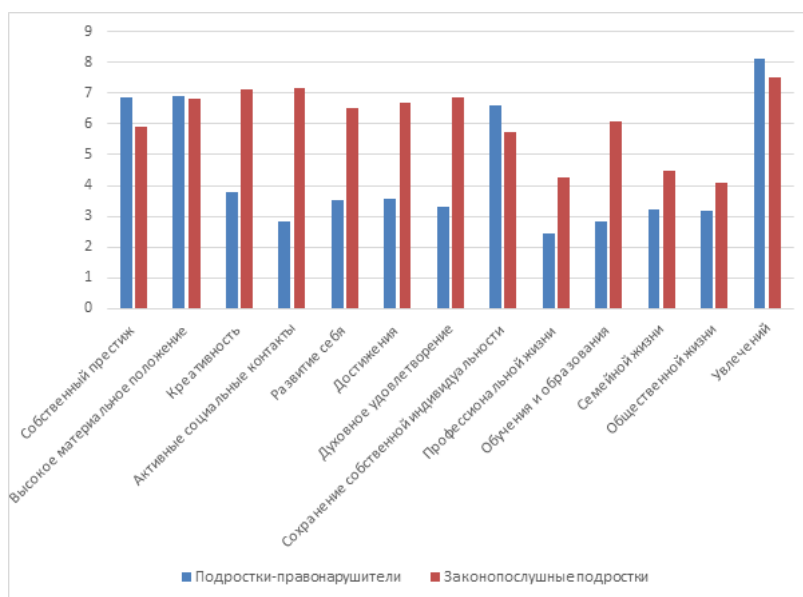


Рис. 3. Различия в показателях терминальных ценностей подростков

В целях определения значимости различий в уровнях выраженности терминальных ценностей между двумя группами подростков был проведен статистический анализ полученных данных с помощью U-критерия Манна – Уитни (табл. 3).

Таблица 3

Значимость различий в уровне терминальных ценностей подростков

Терминальные ценности	Сумма рангов, несовершеннолетние правонарушители	Сумма рангов, законопослушные подростки	U	p
Собственный престиж	969,00	861,00	396,00	0,43
Высокое материальное положение	872,00	958,00	407,00	0,53
Креативность	<b>581,00</b>	<b>1249,00</b>	<b>116,00</b>	<b>0,00</b>
Активные социальные контакты	<b>518,50</b>	<b>1311,50</b>	<b>53,50</b>	<b>0,00</b>
Развитие себя	<b>580,00</b>	<b>1250,00</b>	<b>115,00</b>	<b>0,00</b>
Достижения	<b>555,00</b>	<b>1275,00</b>	<b>90,00</b>	<b>0,00</b>
Духовное удовлетворение	<b>543,00</b>	<b>1287,00</b>	<b>78,00</b>	<b>0,00</b>
Сохранение собственной индивидуальности	983,00	847,00	382,00	0,32
Профессиональная жизнь	<b>599,00</b>	<b>1231,00</b>	<b>134,00</b>	<b>0,00</b>
Обучение и образование	<b>537,00</b>	<b>1293,00</b>	<b>72,00</b>	<b>0,00</b>
Семейная жизнь	<b>778,00</b>	<b>1052,00</b>	<b>313,00</b>	<b>0,04</b>
Общественная жизнь	816,50	1013,50	351,50	0,15
Увлечения	1028,50	801,50	336,50	0,09

Результаты статистического анализа показали наличие значимых различий как в структуре терминальных ценностей, так и в показателях значимости жизненных сфер подростков изучаемых групп.

Для несовершеннолетних правонарушителей характерным является статистически более низкий уровень значимости ценностей креативности, активных социаль-

ных контактов, развития себя, достижения, а также духовного удовлетворения по сравнению с законопослушными подростками. Следовательно, подростки-правонарушители менее ориентированы на профессиональную жизнь, на обучение и образование, а также на сферу семейных отношений.

Таким образом, первая гипотеза исследования о том, что направленность личности несовершеннолетних правонарушителей отличается по своим проявлениям от законопослушных подростков, подтвердилась.

Следующим этапом исследования стало изучение типов родительских отношений в изучаемых группах с помощью методики PARI. На данном этапе в качестве респондентов выступили родители подростков.

На рисунке 4 представлены результаты исследования интегральных показателей родительских отношений в изучаемых группах.

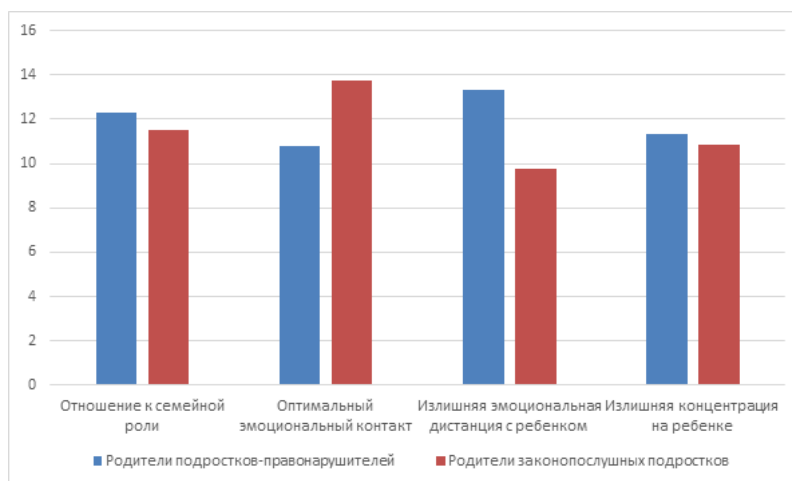


Рис. 4. Интегральные показатели родительских отношений

В целях обеспечения достоверности полученных данных был проведен их математический анализ с помощью U-критерия Манна – Уитни (табл. 4).

Таблица 4

**Значимость различий в интегральных показателях родительских отношений**

Интегральные показатели родительских отношений	Сумма рангов Родители правонарушителей	Сумма рангов Родители законопослушных подростков	U	p
Отношение к семейной роли	1114,00	716,00	251,00	0,00
Оптимальный эмоциональный контакт	542,50	1287,50	77,50	0,00
Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком	1283,50	546,50	81,50	0,00
Излишняя концентрация на ребенке	1019,00	811,00	346,00	0,13

В результате исследования было установлено, что родители подростков-правонарушителей характеризуются особым отношением к семейной роли и излишней эмоциональной дистанцией с ребенком. Это проявляется в большом количестве



семейных конфликтов, неудовлетворенности ролью хозяйки со стороны матери и безучастности отца. Родители отличаются высоким уровнем раздражительности, излишней строгостью по отношению к ребенку и стремлением к уклонению от контактов с ним.

Следующим этапом исследования стала проверка гипотезы о взаимосвязи показателей направленности личности подростков с типами детско-родительских отношений. Для этого был проведен корреляционный анализ между переменными родительских установок и типов детско-родительских отношений с проявлениями направленности личности подростков-правонарушителей с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (табл. 5).

Таблица 5

**Результаты корреляционного анализа взаимосвязи родительских установок и детско-родительских отношений с проявлениями направленности личности подростков-правонарушителей**

Родительские установки и типы детско-родительских отношений	Проявления направленности личности подростков	Коэффициент корреляции
Семейные конфликты	Активные социальные контакты	0,53 ( $p \leq 0,05$ )
	Ценность увлечений	0,42 ( $p \leq 0,05$ )
Раздражительность	Активные социальные контакты	-0,40 ( $p \leq 0,05$ )
	Ценность саморазвития	-0,38 ( $p \leq 0,05$ )
Уклонение от контакта с ребенком	Ценность духовного удовлетворения	-0,38 ( $p \leq 0,05$ )
Подавление воли	Ценность профессиональной жизни	-0,36 ( $p \leq 0,05$ )
	Ценность общественной жизни	-0,42 ( $p \leq 0,05$ )
Подавление агрессивности	Интеграция стилей жизни	0,41 ( $p \leq 0,05$ )
	Направленность на себя	0,38 ( $p \leq 0,05$ )
	Направленность на дело	-0,44 ( $p \leq 0,05$ )
	Активные социальные контакты	0,37 ( $p \leq 0,05$ )
Оптимальный эмоциональный контакт	Карьерная ориентация «Вызов»	-0,47 ( $p \leq 0,05$ )
	Карьерная ориентация «Служение»	0,36 ( $p \leq 0,05$ )
Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком	Направленность на общение	0,49 ( $p \leq 0,05$ )
	Ценность саморазвития	-0,48 ( $p \leq 0,05$ )
	Ценность духовного удовлетворения	-0,38 ( $p \leq 0,05$ )

Результаты корреляционного анализа позволяют говорить о наличии связей между родительскими установками и типами детско-родительских отношений с показателями направленности личности подростков, совершивших правонарушения.

В целом, необходимо признать, что семейные конфликты обуславливают стремление подростка к активным социальным контактам и формируют ценность увлечений. В данном случае это можно расценивать как форму избегания, ухода от семейных проблем в сферу общения и увлечений. Для подростков-правонарушителей это носит, скорее, негативный характер, т. к. их референтные группы носят обычно антиобщественную направленность, что ведет к совершению правонарушений и преступлений.

Раздражительность родителей снижает у подростков значимость ценности общения с людьми и стремление к саморазвитию. Уклонение же родителей от контактов с подростком ведет к отсутствию у него стремления к духовному удовлетворению. Это объясняется тем, что познавательный интерес, нравственное и духовное раз-



витие закладывается и обеспечивается прежде всего в семье, а отсутствие контактов с ребенком, несомненно, препятствует этому. Негативно отражается подавление воли подростка со стороны родителей, оно препятствует формированию ценности профессиональной и общественной жизни, которые характеризуются целенаправленностью и мотивированностью, в то время как подавление воли подростка снижает вероятность развития этих качеств личности.

Подавление агрессивности подростков со стороны родителей развивает у них, с одной стороны, стремление к интеграции различных сторон образа жизни, к активным социальным контактам, с другой – способствует формированию направленности на себя, т. е. ориентации на прямое вознаграждение в деятельности, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству. В этом случае оптимальный эмоциональный контакт с ребенком как тип детско-родительских отношений препятствует формированию карьерной ориентации «Вызов», которая заключается в стремлении к конкуренции и соревнованию с другими, к постоянной борьбе в различных сферах жизни и деятельности. Подобные ценности, как известно, могут способствовать формированию поведенческих нарушений. Такой тип детско-родительских отношений развивает стремление приносить пользу людям и обществу, нравственные ценности, общительность, что составляет основу карьерной ориентации «Служение». Очевидно, что в этом случае подросток переносит партнерские отношения с родителями, полноценный эмоциональный контакт с ними на других людей и общественную жизнь в целом.

Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком как тип детско-родительских отношений способствует формированию направленности на общение, ориентацию на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с другими людьми. Отметим, что подростки из этой категории совершали правонарушения и преступления именно в рамках референтных асоциальных групп. Кроме того, такой тип детско-родительских отношений препятствует формированию ценности саморазвития и духовного удовлетворения.

**Выводы.** Исследование направленности личности подростков-правонарушителей в их взаимосвязи с детско-родительскими отношениями позволило сделать следующие общие выводы:

1. Направленность личности подростков, совершивших правонарушения, характеризуется следующими особенностями:

- ориентация на независимость, конкурентную борьбу и соперничество, новизну и разнообразие в деятельности, получение ярких впечатлений;
- значимость собственных интересов, целей и потребностей, стремление к их быстрому удовлетворению;
- отсутствие стремления к установлению оптимальных эмоциональных и деловых отношений с другими людьми;
- низкий уровень ориентированности на сферу обучения и образования, профессиональную сферу, а также сферу семейных отношений.

2. Негативные проявления направленности личности несовершеннолетних правонарушителей связаны с родительскими установками и типами детско-родительских отношений, в первую очередь с излишней эмоциональной дистанцией с ребенком и семейными конфликтами.

Таким образом, изучение направленности личности подростков-правонарушителей имеет большое значение. Выявление проблем в этой сфере может способствовать проведению необходимой работы в плане психопрофилактики правонарушений и социальной дезадаптации подростков.

### Список источников

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания: монография. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 349 с.
3. *Воробьева К. А.* Социально психологические детерминанты асоциальной направленности личности в подростковом и юношеском возрасте // Мир образования – образование в мире. 2021. № 2 (82). С. 53–60.
4. *Душкин А. С., Гончарова Н. А.* Индивидуально-психологические ресурсы личности несовершеннолетних в профилактике их вовлечения в совершение антиобщественных действий // Прикладная юридическая психология. 2021. № 1 (54). С. 33–40.
5. *Ефимова О. Н., Литвинова Е. М., Машикова Е. А.* Психологические особенности подростка-правонарушителя // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-4. С. 313–317.
6. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Истоки гуманистических идей в психолого-педагогической теории // Теория и практика гуманизации педагогического процесса: сборник статей. Иркутск: ИГПУ, 2006. Вып. 7. С. 262–274.
7. *Иванов Д. В., Галюк Н. А., Кривобоков С. А.* Введение в эбологию: очерки концепций подросткового возраста (психологическая парадигма): монография. Иркутск: ИрГСХА, 2006. 144 с.
8. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Введение в историю психологии профессионального образования: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. 160 с.
9. *Иванова О. А.* Факторы формирования девиантного поведения в подростковом возрасте // Научные исследования XXI века. 2021. № 4 (12). С. 135–138.
10. *Ильянкова Е. И.* Нарушения детско-родительских отношений, как фактор формирования личностных особенностей несовершеннолетних правонарушителей // Устойчивое развитие науки и образования. 2019. № 4. С. 288–291.
11. *Кожухова Е. М.* Девиантное поведение как следствие воспитания семьи // Проблемы современной науки и образования. 2020. № 6-1 (151). С. 84–87.
12. *Колпакова А. Е.* Нарушения семейного воспитания как фактор риска девиантного поведения подростков // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2018. Т. 18, № 4. С. 83–88.
13. *Круглова Е. А.* Особенности интернет-аддикций лиц юношеского возраста // Развитие человека в современном мире. 2020. № 4. С. 54–61.
14. *Круглова Е. А.* Особенности и личностные детерминанты самосознания в старшем юношеском возрасте // Развитие человека в современном мире. 2022. № 3. С. 17–30.
15. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность: монография. М.: Смысл, 2005. 345 с.
16. *Макишанцева Л. В., Зотова М. В.* К вопросу изучения внешних и внутренних факторов девиантного поведения подростков // Человеческий капитал. 2019. № 1 (121). С. 116–127.
17. *Пирязева М. В., Потылицына И. С.* Социально-психологические факторы формирования девиантного поведения подростков // Психология человека и общества. 2021. № 1 (30). С. 20–23.
18. *Реан А. А.* Семья как фактор профилактики и риска виктимного поведения // Национальный психологический журнал. 2015. № 1 (17). С. 3–8.
19. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. СПб.: Питер, 2012. 224 с.
20. *Слепухина Г. В., Безенкова Т. А., Андриенко О. А.* Личностные особенности подростков с девиантным поведением // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 4 (33). С. 396–401.

21. Терезулова О. А. Социально-психологический статус семьи несовершеннолетнего правонарушителя // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. Т. 25, № 2 (81). С. 181–187.
22. Фетискин Н. П., Миронова Т. И., Шенелева С. В. Детско-молодежная девиантология: монография. Кострома: Изд-во КГУ, 2015. 378 с.
23. Шаранов Ю. А. Концепция «самостояния» личности подростка с криминальным типом самосознания // Российский девиантологический журнал. 2021. № 1 (1). С. 24–38.
24. Щербакова Н. М., Иванов Д. В., Галюк Н. А. Современный школьник: очерки психологии учащихся традиционных и инновационных школ: монография. Братск: Братская городская типография, 1997. 228 с.
25. Яковлев Б. П., Бабушкин Г. Д., Бабушкин Е. Г., Тарасенко И. Б. Психолого-педагогические факторы возникновения девиаций в поведении современных подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Т. 24, № 1 (76). С. 68–73.

### References

1. Ananyev B. G. *Man as a Subject of Cognition*: a monograph. Saint Petersburg: Piter Publ., 2001, 288 p. (In Russian)
2. Bozhovich L. I. *Problems of Personality Formation: Selected Psychological Works*. Ed. by D. I. Feldstein. Moscow: Publishing House of MPSI; Voronezh: MODEK Publ., 2001, 349 p. (In Russian)
3. Vorobyeva K. A. Socio-psychological Determinants of Asocial Personality Orientation in teenage and youthful age. *The World of Education – Education in the World*, 2021, no. 2 (82), pp. 53–60. (In Russian)
4. Dushkin A. S., Goncharova N. A. Individual-psychological Resources of Personality of Minors in Prevention of Their Involvement in Committing Antisocial Actions. *Applied Legal Psychology*, 2021, no. 1 (54), pp. 33–40. (In Russian)
5. Efimova O. N., Litvinova E. M., Mashkova E. A. Psychological Features of the Adolescent Offender. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2018, no. 58-4, pp. 313–317. (In Russian)
6. Ivanov D. V., Galyuk N. A. Origins of humanistic ideas in psychological and pedagogical theory. *Theory and Practice of Humanization of the Pedagogical Process*. Irkutsk: Publishing House of IGPU, 2006, vol. 7, pp. 262–274. (In Russian)
7. Ivanov D. V., Galyuk N. A., Krivobokov S. A. *Introduction into Ebology: Sketches of the Concepts of Adolescence (Psychological Paradigm)*: a monograph. Irkutsk: Publishing House of ISAAS, 2006, 144 p. (In Russian)
8. Ivanov D. V., Galyuk N. A. *Introduction into the History of the Psychology of Professional Education*. Novosibirsk: Publishing House of NSPU, 2020, 160 p. (In Russian)
9. Ivanova O. A. Factors of the Formation of Deviant Behavior in Adolescence. *Research XXI Century*, 2021, no. 4 (12), pp. 135–138. (In Russian)
10. Ilyankova E. I. Violations of Child-parent Relationships as a Factor in the Formation of Personal Characteristics of Juvenile Delinquents. *Sustainable Development of Science and Education*, 2019, no. 4, pp. 288–291. (In Russian)
11. Kozhukhova E. M. Deviant Behavior as a Consequence of Family Upbringing. *Problems of Modern Science and Education*, 2020, no. 6-1 (151), pp. 84–87. (In Russian)
12. Kolpakova A. E. Violations of Family Upbringing as a Risk Factor for Deviant Behavior in Adolescents. *Mental Health Issues in Children and Adolescents*, 2018, vol. 18, no. 4, pp. 83–88. (In Russian)
13. Kruglova E. A. Peculiarities of Internet Addiction of Adolescents. *Human Development in the Modern World*, 2020, no. 4, pp. 54–61. (In Russian)

14. Kruglova E. A. Features and Personal Determinants of Self-consciousness in Older Adolescence. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 3, pp. 17–30. (In Russian)
15. Leontiev A. N. *Activity. Consciousness. Personality: a monograph*. Moscow: Smysl Publ., 2005, 345 p. (In Russian)
16. Makshantseva L. V., Zotova M. V. To the Study of External and Internal Factors of Deviant Behavior of Adolescents. *Human Capital*, 2019, no. 1 (121), pp. 116–127. (In Russian)
17. Piryazeva M. V., Potylitsyna I. S. Socio-psychological Factors of Formation of Deviant Behavior of Adolescents. *Psychology of Man and Society*, 2021, no. 1 (30), pp. 20–23. (In Russian)
18. Rean A. A. Family as a Factor in the Prevention and Risk of Victim Behavior. *National Psychological Journal*, 2015, no. 1 (17), pp. 3–8. (In Russian)
19. Rubinstein S. L. *Man and the World*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2012, 224 p. (In Russian)
20. Slepukhina G. V., Bezenkova T. A., Andrienko O. A. Personal Characteristics of Adolescents with Deviant Behavior. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2020, vol. 9, no. 4 (33), pp. 396–401. (In Russian)
21. Teregulova O. A. Socio-psychological Status of the Family of a Juvenile Delinquent. *Psycho-pedagogy in Law Enforcement Agencies*, 2020, vol. 25, no. 2 (81), pp. 181–187. (In Russian)
22. Fetiskin N. P., Mironova T. I., Shepeleva S. V. *Children's and Youth Deviantology: a monograph*. Kostroma: Publishing House of KSU, 2015, 378 p. (In Russian)
23. Sharanov Y. A. The Concept of “Self-state” Personality of Adolescents with a Criminal Type of Self-consciousness. *Russian Journal of Deviantology*, 2021, no. 1 (1), pp. 24–38. (In Russian)
24. Shcherbakova N. M., Ivanov D. V., Galyuk N. A. *The Modern Schoolboy: Essays on the Psychology of Students in Traditional and Innovative Schools: a monograph*. Bratsk: Bratsk City Printing House Publ., 1997, 228 p. (In Russian)
25. Yakovlev B. P., Babushkin G. D., Babushkin E. G. et al. Psycho-pedagogical Factors in the Emergence of Deviations in the Behavior of Modern Adolescents. *Psycho-pedagogy in Law Enforcement Agencies*, 2019, vol. 24, no. 1 (76), pp. 68–73. (In Russian)

### **Информация об авторах**

*Е. А. Круглова* – кандидат психологических наук, доцент кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет, [kruglo-e@mail.ru](mailto:kruglo-e@mail.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7933-4921>

### **Information about the authors**

*E. A. Kruglova* – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University, [kruglo-e@mail.ru](mailto:kruglo-e@mail.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7933-4921>

Статья поступила в редакцию 17.01.2023; одобрена после рецензирования 20.02.2023; принята к публикации 21.02.2023.

The article was submitted 17.01.2023; approved after reviewing 20.02.2023; accepted for publication 21.02.2023.



Научная статья

УДК 159.9

## Восприятие супружеских конфликтов мужчинами и женщинами периода средней зрелости

Марина Евгеньевна Раскумандрин<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Ивановский государственный университет, Иваново, Россия

*Аннотация.* В статье анализируются результаты исследования восприятия мужчинами и женщинами супружеских конфликтов и их взаимосвязи с социально-психологическими особенностями личности.

Восприятие субъектом конфликтной ситуации является важной составляющей психологической структуры конфликта. Оно во многом определяет отношение оппонентов к различным аспектам конфликта и выбор ими способа поведения. На характер восприятия социальной ситуации влияет широкий круг разнообразных факторов, как внешних, так и внутренних, психологических. Супружеские конфликты отличаются высокой степенью эмоциональной захваченности сторон и, в связи с этим, требуют особого внимания. Их социальные последствия чрезвычайно серьезны.

Цель проведенного исследования – выявление социально-психологических особенностей субъектов разного пола, определяющих особенности восприятия ими супружеских конфликтов. Особое внимание уделено различиям в восприятии конфликта между мужчинами и женщинами. Знание этих особенностей необходимо для формирования способности посмотреть на конфликтную ситуацию с разных точек зрения. Конструктивное решение супружеских конфликтов позволит сохранить семью как уникальный социальный институт.

Для исследования выбраны субъекты среднего возраста, обладающие достаточным опытом как супружеской жизни в целом, так и опытом проживания разнообразных конфликтных ситуаций на разных этапах жизни семьи.

Используются психологические тесты, направленные на диагностику социально-психологических качеств субъектов, а также авторская анкета для определения восприятия различных аспектов супружеских конфликтов: их остроты и частоты, способов разрешения, стремления договариваться, уступать или доминировать.

Установлены различия в восприятии частоты конфликтов, стремления разрешить их в свою пользу, инициативы к примирению между мужчинами и женщинами. Восприятие различных сторон конфликта имеет связь с такими характеристиками личности и особенностями поведения субъектов, как терминальные ценности, предпочтении жизненных сфер, ролевые притязания в супружеских отношениях, отдельные аспекты удовлетворенности браком. В статье рассматриваются психологические характеристики среднего возраста, феномены супружеских конфликтов, восприятия конфликтной ситуации. Проанализированы причины преимущественного разрешения супружеских конфликтов в пользу женщин.

*Ключевые слова:* зрелость, зрелость, конфликт, супружеские отношения, восприятие, терминальные ценности, локус контроля, ролевые ожидания и притязания, доверие.

*Для цитирования:* Раскумандрин М. Е. Восприятие супружеских конфликтов мужчинами и женщинами периода средней зрелости // Развитие человека в современном мире. 2023. № 1. С. 45–58.



Original article

## Perception of marital conflicts by men and women of the middle adulthood period

Marina E. Raskumandrina<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Ivanovo State University, Ivanovo, Russia*

*Abstract.* The article analyzes the results of a study of the perception of marital conflicts by men and women and their relationship with the socio-psychological characteristics of the individual.

The subject's perception of a conflict situation is an important component of the psychological structure of the conflict. It largely determines the attitude of opponents to various aspects of the conflict and their choice of behavior. The nature of the perception of the social situation is influenced by a wide range of various factors, both external and internal, psychological. Marital conflicts are characterized by a high degree of emotional capture of the parties and therefore require special attention. Their social consequences are extremely serious.

The purpose of the study was to identify the socio-psychological characteristics of subjects of different sexes, which determine the peculiarities of their perception of marital conflicts. Particular attention is paid to differences in the perception of the conflict between men and women. Knowledge of these features is necessary for the formation of the ability to look at the conflict situation from different points of view. A constructive solution to marital conflicts will help preserve the family as a unique social institution.

For the study, middle-aged subjects with sufficient experience of both married life in general and experience of living in various conflict situations at different stages of family life were selected. Psychological tests are used to diagnose the socio-psychological qualities of subjects, as well as the author's questionnaire to determine the perception of various aspects of marital conflicts: their severity and frequency, methods of resolution, the desire to negotiate, yield or dominate.

Differences in the perception of the frequency of conflicts, the desire to resolve them in their favor, initiatives for reconciliation between men and women were established. The perception of various sides of the conflict is related to such personality characteristics and behavioral characteristics of subjects as terminal values, preference for life spheres, role claims in marital relations, and certain aspects of marital satisfaction. The article deals with the psychological characteristics of middle age, the phenomena of marital conflicts, the perception of a conflict situation. The reasons for the preferential resolution of marital conflicts in favor of women are analyzed.

*Keywords:* adulthood, maturity, conflict, marital relations, perception, terminal values, locus of control, role expectations and ambitions, trust.

*For citation:* Raskumandrina M. E. Perception of marital conflicts by men and women of the middle adulthood period. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 1, pp. 45–58. (In Russ.)

**Введение.** В соответствии с различными возрастными периодизациями к периоду взрослости относят отрезок времени между детством и пожилым возрастом в диапазоне от 21 до 60–65 лет [1, с. 579–654]. Являясь самым долгим периодом жизни человека, взрослость неоднородна. Выделяют раннюю, среднюю и позднюю взрослость [2, с. 110]. К средней взрослости чаще относят период от 25 до 40 лет.



Взросление связано не столько с хронологическим возрастом, сколько с конкретными обстоятельствами жизни человека, поэтому кроме термина «взрослость» используют термин «зрелость» [15, с. 3; 16, с. 14–15]. Взрослость является результатом процесса социализации и характеризуется степенью социальной адаптации субъекта, на что издревле уже обращали внимание [7, с. 34]. Зрелость характеризуется устойчивым единством личностных черт, ценностных ориентаций, адекватным восприятием себя и других людей, владением своим окружением [13, с. 48].

Средняя взрослость – время расцвета личности, «пика» или оптимума ее профессиональных, творческих, социальных достижений. Сочетание опыта и энергии позволяет быть эффективным в различных видах деятельности и в выполнении многообразных социальных ролей [1, с. 110], что не противоречит идеям гуманистических принципов психологии [6]. Появляется потребность передать накопленные знания, умения следующему поколению. Возрастает значение семьи в жизни человека. Недостаточная продуктивность вызывает мучительное переживание кризиса середины жизни, разочарование в себе и выбранном пути, лишает человека юношеских иллюзий [13, с. 8–9]. Происходит всплеск разводов, разрушение семей.

Любое общество в своем существовании опирается на взрослых людей. Особую роль взрослые люди играют в создании и функционировании семьи, важнейшего социального института. От состояния семьи во многом зависит как благополучие общества, так и качество жизни каждого отдельного человека, каждого нового члена общества [17, с. 172–177]. В течение последних лет в институте семьи произошли значительные перемены. Снижающийся уровень «брачности», увеличение числа разводов, снижение рождаемости вплоть до добровольного отказа от рождения детей говорят о кризисе современной семьи [3, с. 15; 9, с. 7; 10]. Однако сохранение в обществе ценности семейных отношений [17, с. 172], невозможность полноценно заменить семью другими социальными институтами говорят о необходимости ее адаптации к новым условиям для сохранения и развития.

Семья требует от личности значительных затрат разнообразных ресурсов. В ответ благополучная, психологически здоровая семья помогает человеку удовлетворить большое число значимых для него потребностей. Никакой другой социальный институт не может удовлетворить такое количество потребностей и с таким качеством. Если же супругам не удалось создать в семье атмосферу безопасности, принятия, любви, то следствием этого могут стать тяжелые психологические травмы, сопровождающие человека на протяжении всей жизни и не дающие реализовывать свои жизненные задачи. Создание и поддержание продуктивных отношений в семье требуют от субъекта особенных качеств, характеризующих зрелого человека, поскольку сознательное отношение представляет собой высший уровень отношения к действительности [11, с. 14–15].

Ядро семьи составляет супружеская пара. В силу укоренившихся в обществе ценностей индивидуальности, свободы, независимости, саморазвития и самореализации создание ими семейной системы значительно усложнилось, наполнилось многочисленными и разнообразными конфликтами. Ситуацию усугубляет изменение роли мужчин и женщин в обществе, правил их взаимодействия, отношений между поколениями [8, с. 37–51; 10; 15, с. 3].

Особенную роль в создании семейной системы играет разрешение супружеских конфликтов. С уходом традиционных семейных ролей конфликты стали более сложными, персонифицированными [4, с. 305–317].

Конфликт понимается нами как наиболее острый способ разрешения значимых для личности противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия и обычно сопровождающийся негативными эмоциями [4, с. 88].

Характер и особенности протекания конфликтов зависят от большого числа разнообразных факторов. Особое значение имеет восприятие конфликтной ситуации ее участниками. Оно во многом определяет возникновение, динамику, способ разрешения конфликта [5, с. 15–25]. На особенности восприятия конфликтной ситуации, в свою очередь, влияют разнообразные социально-психологические факторы: ценностные ориентации, различия в восприятии семьи, ожиданий от семейной жизни между мужчинами и женщинами и др. [3, с. 147–148; 4, с. 305–317].

В настоящее время супружеская конфликтность значительно возросла. Именно вследствие этого происходит основное число разводов, которые тяжело и длительно переживаются как самими супругами, так и их близкими. Семейный конфликт, который протекает дисфункционально и заканчивается неконструктивно, является дистрессом. Поэтому столь актуально исследование супружеских конфликтов как в научных, так и в практических целях [3, с. 147–148; 4, с. 305–317; 9, с. 9–30]. Особенности восприятия конфликтной ситуации супругами требуют особенного внимания как важная, но недостаточно исследованная тема.

Нами, совместно с Е. Королёвой, было проведено исследование для проверки предположения о том, что между мужчинами и женщинами существуют обусловленные их социально-психологическими качествами различия в восприятии супружеских конфликтов.

**Методы.** Для проверки гипотезы были использованы «Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ)» И. Г. Сенина [14], «Опросник удовлетворенности браком» Ю. Е. Алешинной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской, опросник «Рольевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А. Н. Волковой [9, с. 184–192], методика «Локус контроля» Дж. Роттера. Также нами была составлена анкета, направленная на исследование особенностей восприятия различных аспектов супружеских конфликтов.

Выборку исследования составили 30 супружеских пар, состоящих в браке от 10 до 18 лет. Возраст респондентов составил от 31 до 45 лет. Установлено, что 40 % выборки имеют среднее специальное, а 60 % – высшее образование.

В целях математической обработки полученных результатов использовались анализ частоты встречаемости случаев, t-критерий Стьюдента для двух независимых выборок, rs-критерий Спирмена.

**Результаты и их обсуждение.** По данным анкеты женщины оценивают конфликты с супругом как более частые по сравнению с оценкой мужчин (50 % и 23,3 % соответственно оценивают конфликты как происходящие постоянно и часто). Женщины более остро воспринимают семейные разногласия, что соответствует имеющимся научным данным, свидетельствующим о том, что женщины более требовательны к супружеским отношениям и в меньшей степени удовлетворены браком по сравнению с мужчинами [3, с. 89–91].

Стремление разрешить конфликт в своих интересах «всегда» и «часто» отмечают 40 % женщин. Варианты «редко» и «никогда» выбирают только 10 %. При этом 60 % женщин отмечают, что «всегда» и «часто» стремятся разрешать конфликт в интересах супруга. Противоречивость полученных данных может быть объяснена тем, что, отстаивая свои интересы, женщины полагают, что такое решение конфликта на самом деле соответствует интересам их супруга и в целом полезно для семьи.

Оценивают свое стремление решить конфликт в своих интересах «всегда» и «часто» 17 % мужчин, 50 % указывает на свое стремление решить конфликт в интересах супруги. Это может соответствовать реальному положению дел, желанию, уступая, переложить ответственность за ситуацию на супругу, либо свидетельствовать о социальной одобряемости ответов. Оценка своего стремления завершить конфликт в своих интересах значимо выше у женщин. Наличие у себя стремления уступить в конфликте отмечают 50 % мужчин и 30 % женщин. Такое стремление со стороны супруга отмечают 63 % женщин и только 26,7 % мужчин.

Большинство женщин (87 %) отмечают, что с супругом в конфликтной ситуации можно договориться. При этом о возможности договориться с супругой заявляют все мужчины. Поскольку исследование проводилось в супружеских парах, состоящих в браке не менее 10 лет, такая высокая оценка взаимной способности договариваться может соответствовать истинному положению дел и являться одной из причин сохранения их брака. Также, учитывая данные о том, что супружеские конфликты решаются чаще в пользу женщины, под возможностью договориться скорее всего понимается не только сотрудничество с учетом интересов обеих сторон, но асимметричное решение конфликта в пользу одной стороны (в основном жены) без существенных нарушений отношений между ними.

Инициатором первого шага к примирению с точки зрения большинства женщин являются оба супруга. Так считают 46,7 % женщин; 30 % отмечают, что мужчины чаще делают первый шаг. Инициатором примирения себя считают только 10 % женщин. С точки зрения большинства мужчин инициатором примирения являются они (43 %). При этом 16,7 % мужчин инициатором примирения считают супругу.

Исследование восприятия респондентами частоты конфликтов в своих родительских семьях показало, что мужчины чаще, чем женщины, давали крайние оценки: 23,3 % из них отмечали, что конфликты случались часто, 56,7 % – редко. Женщины чаще выбирали средний вариант «время от времени» (50 %). Частые конфликты отмечали 6,7 % женщин, редкие – 43,3 %. Известно, что в традиционном воспитании мальчиков их эмоциональность не поощряется, что делает эмоционально сложные конфликтные ситуации для них дискомфортными. Это, с одной стороны, может вызывать желание их избегать, не замечать («редко случались» и «никогда»), с другой – обостренно на них реагировать («часто случались»). Девочки более включены в эмоциональные ситуации, более реалистично их воспринимают.

Респонденты достаточно высоко оценивают свою удовлетворенность браком. Значимых различий между мужчинами и женщинами не обнаружено. В качестве тенденции можно отметить несколько более высокую удовлетворенность браком женщин по сравнению с мужчинами (37,8 и 34,4 баллов соответственно). Причиной этого может быть изменение социального статуса женщин, большая степень их экономической и социальной независимости, а также обнаруженное в нашем исследовании преимущественное решение супружеских конфликтов в их пользу.

Обнаружено, что женщины в значительно большей степени чувствуют себя дома спокойно и уютно. Можно предположить, что это связано с тем, что созданием домашней атмосферы занимаются именно женщины, для которых создание пространства, где всем уютно, комфортно, спокойно (прежде всего им самим) часто является потребностью. Также это может быть следствием того, что конфликтные ситуации разрешаются чаще в их пользу, удовлетворяются их потребности.

Итак, полученные результаты говорят о том, что супружеские конфликты чаще разрешаются в пользу женщины в восприятии обоих супругов. Возможно, это связано с тем, что несмотря на произошедшие изменения института семьи, на женщину по-прежнему падает значительная часть семейных забот. Ее стремление одержать победу в конфликте может быть связано как с большей включенностью в решение семейных проблем, так и с желанием установить баланс ущерба – выгоды. Также причиной такой ситуации может быть возросшая социальной успешность и независимость современных женщин.

Большая уступчивость мужчин может иметь различные причины. Это и привычка подчиняться матери в семье, женщине-педагогу в дошкольном и школьном образовании, нежелание брать ответственность за проблемы семьи, особенности эмоциональной сферы и др. Отмеченное выше наличие запретов на проявления чувств в воспитании мальчиков приводит к возникновению у них затруднений в проявлении эмоций, к стремлению избегать конфликтных ситуаций или выходить из них как можно быстрее, пусть и путем уступок. Мужчины сложнее переносят обиды, обвинения, слезы супруги. Им легче уступить и сделать шаг к примирению, чем длительно находиться в эмоционально напряженной ситуации. Эмоциональность женщин и их более выраженные вербальные способности делают супружеские конфликты более дискомфортными для мужчин. Возможно, это также связано с соблюдением социальных правил и образцов («если женщина виновата, попроси у нее прощения»).

Потенциальное возникновение супружеских конфликтов связано с различными сторонами жизни семьи: материальными проблемами, принятием ответственности за жизнь семьи, распределением домашних обязанностей, воспитанием детей, проведением досуга, взаимодействием с друзьями и родственниками и многими другими. Отношение к ним часто связано с ценностными ориентациями супругов.

Результаты опросника «ОТеЦ» показали, что и для женщин, и для мужчин на первом месте по значимости находится терминальная ценность «духовное удовлетворение» (34,9 балла у женщин, 37,1 – у мужчин). Это отражает стремление к получению морального удовлетворения во всех сферах жизни, желание делать то, что интересно и приносит удовольствие.

Второе место по значимости занимает терминальная ценность «достижения» (34,7 баллов у женщин, 37,07 – у мужчин) – наличие целей, желания добиться конкретных результатов, планирование жизни. Жизненные достижения являются основой для высокой самооценки.

На третьем месте находится ценность «высокое материальное положение» (34,5 баллов у женщин, 36,8 – у мужчин) – убежденность в том, что высокий уровень материального достатка является основой жизненного благополучия, стремление его достичь, зависимость самооценки от уровня его достижения [14, с. 9–12].

Значимых различий в выраженности этих ценностей между мужчинами и женщинами не обнаружено. Предпочитаемыми и близкими по выраженности для респондентов обоих полов являются ценности, одновременная реализация которых затруднена. Стремление получать удовольствие от деятельности и активности во всех сферах жизни может существенно препятствовать достижению успеха и высокого материального положения, которые требуют волевых усилий, принуждения, необходимости выполнения дел и обязанностей, нередко не соответствующих интересам и желаниям субъекта. Этот факт может лежать в основе внутриличностного

конфликта, затруднять самореализацию личности, снижать самооценку. Стремление к достижениям, перфекционизм в сочетании с желанием жить с удовольствием входят в список причин лени, прокрастинации и могут лежать в основе супружеских конфликтов.

Значимые различия между мужчинами и женщинами обнаружены по степени предпочтения ценностей «собственный престиж», «креативность», «активные социальные контакты». Все они более значимы для мужчин, что соответствует описанию маскулинной личности. Это может свидетельствовать о их большей активности или желании выглядеть активным как в глазах других людей, так и в собственных.

Наиболее значимой жизненной сферой для женщин является сфера «семейной жизни» (55,7 баллов), на втором месте находится сфера «профессиональная жизнь» (54 балла), на третьем – сфера «обучение и образование» (53,7 балла).

Близкие значения в оценке значимости этих сфер для женщин свидетельствуют о возможности существования у них внутриличностных ролевых конфликтов. При традиционно высокой значимости для них семейной сферы важность приобретают сферы профессиональной жизни, обучения и образования. Одновременная реализация в этих сферах жизни предъявляет к женщине противоположные требования.

У мужчин на первом месте находится сфера «профессиональная жизнь» (61,9 балла), на втором – «семейная жизнь» (57,8 баллов), на третьем месте находятся с близкими значениями сферы «обучение и образование» (56,7 баллов) и «увлечения» (56,5 баллов).

Предпочтение сферы профессиональной жизни является традиционным для мужчин. Значимость остальных сфер существенно ниже. Второе по предпочтительности место сферы семейной жизни отражает включенность современных мужчин в семью.

Значимые различия между полами обнаружены в сферах «общественная жизнь» и «увлечения». Обе более значимы для мужчин.

Значимость и для мужчин, и для женщин сфер профессиональной жизни, обучения и образования, с одной стороны, может приводить к столкновению их интересов, к конфликтам, поскольку они требуют времени, сил, материальных ресурсов, отнимая их у семьи; с другой стороны, такое совпадение интересов может способствовать взаимопониманию и сотрудничеству в супружестве. Одной из форм современной семьи является бикарьерная семья, в которой равно значимыми признаются профессиональные интересы мужа и жены. Уважительное отношение к профессиональным планам друг друга, терпимость, понимание, взаимная помощь и поддержка позволяют супругам успешно сочетать ценности семьи и построения карьеры. Такой способ построения супружеских отношений позволяет сохранить интерес друг к другу, что может быть проблемой для супругов, сосредоточенных только на семье.

Настораживает значимо более выраженная ценность увлечений для мужчин по сравнению с женщинами. Это может быть причиной для конфликтов и отчуждения супругов. Понятия «увлечение» и «развлечение» сходны в том смысле, что часто создают конкуренцию семье. По данным исследований, в том случае, если для одного из супругов значимой является ценность «развлечения», удовлетворенность браком другого супруга снижается [3, с. 91–95]. Известно также, что одной из основных потребностей мужей, удовлетворения которых они ждут от своих жен, является потребность в совместном отдыхе. Совместный отдых как возможность



реализовать увлечения является одним из эффективных способов супружеского взаимодействия [8, с. 170–172].

Исследования локуса контроля показало значимо более высокую интернальность женщин. Они в большей степени склонны считать себя ответственными за события, происходящие в их жизни, в том числе и семейной, более мотивированными на решение проблем. Мужчины значимо более экстернальны. Это отчасти подтверждает их большая уступчивость в конфликтах по сравнению с женщинами. Сделать так, как считает нужным супруга, значит в какой-то мере снять с себя ответственность за решение.

Результаты исследования ролевых ожиданий и притязаний в браке по методике А. Н. Волковой [9, с. 184–192] не показали значимых различий в предпочтении семейных ценностей мужчинами и женщинами. Наиболее важными для них являются личностная идентификация (общность интересов, потребностей, ценностей, способов времяпрепровождения), родительско-воспитательская сфера (установка на активную родительскую позицию) [17, с. 172–173], социальная активность (значимость внесемейных интересов). Наименее значимыми являются сексуальная сфера и сфера внешней привлекательности. Это можно объяснить легитимностью добрачных сексуальных отношений и большей ценностью совпадения интересов по сравнению с внешней привлекательностью у современных людей.

Совпадение интересов, взглядов является одним из наиболее эффективных после чувства любви, мотивов вступления в брак, обеспечивающих успешность супружеской жизни.

Современные мужчины и женщины имеют интересы не только в рамках семьи, но и в более широком социуме. Это подтверждается высокой значимостью терминальных ценностей профессиональной жизни, обучения и образования.

Высокий уровень значимости родительско-воспитательной сферы семьи, традиционный для женщин, в настоящее время становится таковым и для мужчин, которые все более активно включаются в воспитание детей. Родительство является одной из основных ценностей, концентрирующих вокруг себя жизнь семьи. Оно стало рассматриваться не как ограничивающее свободу собственной реализации, а как открывающее для нее новые возможности.

Исследование ролевых ожиданий и ролевых притязаний в семейных отношениях мужчин и женщин показало следующее: наиболее выражены ожидания от супруга и у мужчин, и у женщин в эмоционально-психотерапевтической (7,2 балла у женщин, 8 – у мужчин) и родительско-воспитательной (6,8 балла у женщин, 7,7 – у мужчин) сферах. У мужчин на третьем месте ожидания внешней привлекательности от супруги (7,4 балла), у женщин – выполнение мужем хозяйственно бытовых обязанностей (6,8 баллов).

Высокие ожидания в эмоционально-терапевтической сфере предполагают потребность в моральной и эмоциональной поддержке, заботе со стороны супруга, наличии у него/нее способности снять психологическое напряжение. В родительско-воспитательной сфере ожидается активная позиция партнера в воспитании детей. Ожидания у мужчин внешней привлекательности от своей супруги вполне традиционны. Внешняя привлекательность жен связывается их мужьями с другими реализуемыми женщиной в семье качествами: вниманием, пониманием мужа, тактичностью и пр. Чем более привлекательной воспринимается жена, тем больше положительных семейных качеств приписывается ей мужем. Женщины также тра-



диционно ждут от супругов активного решения бытовых вопросов, участия в ведении домашнего хозяйства. Это во многом определяет их удовлетворенность браком.

Далее рассмотрим притязания мужчин и женщин, т. е. то, что они готовы и намерены реализовывать в различных сферах семейной жизни. У мужчин притязания наиболее выражены в сферах «социальной активности» (8 баллов), «родительско-воспитательной» (7,9 баллов) и «хозяйственно-бытовой» (7 баллов). У женщин наиболее значимые ролевые притязания в «родительско-воспитательной» (7 баллов), «социальной активности» (6,9 баллов), «эмоционально-психотерапевтической» (6,4 балла) сферах.

Высокий уровень притязаний в сферах «социальной активности» и «родительско-воспитательной» соответствует высокому уровню значимости семейной, профессиональной сфер и сферы обучения и образования для обеих групп.

Ожидания в эмоционально-психотерапевтической сфере и у мужчин, и у женщин выше их притязаний. Супруг ожидает от партнера более высокой степени понимания и поддержки по сравнению с тем, что сам готов ему дать. Это может приводить к взаимному разочарованию и непониманию. Особенно часто такое положение отмечается в семьях молодых и пожилых супругов. В первом случае это бывает связано с недостатком личностной зрелости и жизненного опыта, а во втором случае – с усталостью и накопленностью взаимных обид и претензий.

Адекватность ролевого поведения субъекта в супружеских отношениях зависит от соответствия его ролевых ожиданий и притязаний супруга. Ожидания респондентов от супруга в хозяйственно-бытовой и родительско-воспитательной сферах соответствуют его готовности и желанию участвовать в домашнем хозяйстве, а также заниматься воспитанием детей.

Ролевая адекватность женщин в сфере внешней привлекательности значимо выше, чем у мужчин. Их ожидания более соответствуют притязаниям супруга. Интересно, что женщины в меньшей степени уделяют внимание своей привлекательности, по сравнению с ожиданиями от них мужей. Это не соответствует существующим стереотипам, однако отражает изменившееся самоощущение женщин. Они стали более самостоятельны и независимы, чаще реализуют свои интеллектуальные, социальные способности и добиваются успеха. Внешняя привлекательность как стремление быть замеченной и выбранной теряет свою актуальность.

Обращает на себя внимание то, что показатели мужчин по всем терминальным ценностям и жизненным сферам методики «ОТеЦ» И. Г. Сенина, и по всем шкалам методики «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой выше показателей женщин. Обе методики предполагают дифференциальную числовую оценку пунктов, отражающую степень согласия с ними респондента. Более высокая степень согласия нередко отражает более высокий уровень энергии, стеничности, что более характерно для мужчин. По большинству ценностей и жизненных сфер в таблице норм методики «ОТеЦ» показатели мужчин выше [14]. В методике «Ролевые ожидания и притязания в браке» дифференциация норм для мужчин и женщин отсутствует.

Результаты исследования взаимосвязи особенностей восприятия супружеских конфликтов, значимости терминальных ценностей и предпочитаемых сфер жизни респондентов представлены в таблице 1.

**Взаимосвязь особенностей восприятия конфликтной ситуации со значимостью терминальных ценностей и предпочитаемых сфер жизни**

Восприятие конфликтов \ Сферы жизни	Разрешение конфликтов в своих интересах	Разрешение конфликтов в интересах супруга	Оценка возможности супруга договариваться в конфликте	Оценка своей возможности договариваться в конфликте с супругом
Профессиональная жизнь	-0,274*			
Семейная жизнь			0,257*	-0,264*
Духовное удовлетворение	-0,266*	0,262*		

\* – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Прямая связь между значимостью сферы семейной жизни и оценкой возможности супруга договариваться в конфликте говорит о позитивной оценке супруга и о том, что наличие супруга с такими качествами делает семейную жизнь привлекательной и повышает ее ценность и значимость.

Обратная связь ценности семейной жизни с оценкой своей возможности договориться с супругом может объясняться тем, что любое разногласие рассматривается как угроза семейной жизни и обостряет восприятие конфликтной ситуации и позиции супруга.

Прямая связь между ценностью духовного удовлетворения и стремлением разрешить конфликт в интересах супруга говорит о том, что высокая значимость удовлетворенности жизнью, удовольствия от ее разных сторон может приводить к установке на предпочтение сохранения отношений по сравнению с «победой» в конфликте по частной проблеме.

Обратная связь ценности профессиональной жизни и стремления разрешить конфликт в своих интересах можно объяснить наличием широкого круга интересов, выходящих за пределы семьи, что снижает остроту восприятия конфликта и позволяет реализоваться в других сферах. Кроме этого, отмечается более высокая степень проявления доверия у субъектов с выраженной ценностью профессиональной жизни. С доверием связаны чувства психологического комфорта, безопасности. Отсутствие доверия является источником разнообразных конфликтов [12, с. 268].

Результаты исследования взаимосвязи восприятия конфликтной ситуации с ролевыми притязаниями респондентов в браке представлены в таблице 2.

Значительная часть супружеских конфликтов связана с разногласиями в ведении домашнего хозяйства. Чем больше один из супругов вкладывает усилий в это, тем больше он может замечать недочетов в поведении другого в этой же сфере, тем в большей степени вероятны конфликты высокой интенсивности, связанные с другими семейными сферами, которые могут отходить у озабоченного хозяйственными делами супруга на второй план, но сохранять свою значимость для партнера (совместный отдых, общение с друзьями, хобби, сексуальные отношения).

**Взаимосвязь восприятия конфликтной ситуации с ролевыми ожиданиями и притязаниями в браке**

Семейные ценности \ Частота	Оценка остроты конфликтов	Оценка частоты разрешения конфликта в своих интересах
Хозяйственно-бытовая (притязание)	0,254*	
Внешняя привлекательность (притязание)		-0,352**

\* – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя); \*\* – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Обратная связь между притязаниями в сфере внешней привлекательности и оценкой частоты разрешения конфликтов в своих интересах может быть связана с повышенным вниманием к себе, что делает человека более чувствительным к ситуациям, когда не удастся решить конфликт в своих интересах. Либо сосредоточенность на своей внешней привлекательности снижает значимость других сфер жизни.

Обнаружена прямая связь между интернальностью субъекта и его оценкой частоты разрешения конфликтов в своих интересах. Ответственность интерналов за события своей жизни, в том числе связанных с семьей, приводят к тому, что они тщательно обдумывают все свои действия, просчитывают их последствия и в дальнейшем настойчиво отстаивают свои решения. Принятие на себя ответственности за семью и супружеские отношения могут приводить к стремлению сделать их «правильными», успешными, выбирать обоснованные решения и позиции, что может приводить к обостренной реакции на несогласие супруга.

Обратную связь экстернальности с оценкой частоты разрешения конфликта в своих интересах можно объяснить стремлением передать супругу ответственность за семейные проблемы и отсутствием желания настаивать на своем.

Результаты исследования отдельных показателей удовлетворенности браком и особенностей восприятия супружеских конфликтов представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Взаимосвязь показателей удовлетворенности браком и особенностей восприятия супружеских конфликтов**

Шкалы	Восприятие остроты конфликта	Оценка частоты разрешения конфликтов в своих интересах	Оценка возможности супруга договариваться в конфликте
Частота проявления нежности и ласки супругом	0,30*		
Ощущение уюта в доме		0,397*	
Уменьшение чувства любви к супругу			-0,259*

\* – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Ласка и нежность говорят о наличии любви, таким отношением дорожат, и тем острее воспринимаются разногласия.

Чем чаще решаются конфликты в пользу супруга, тем в большей степени создаются условия безопасности, комфорта, уюта именно для него.

Обратная связь уменьшения у респондента чувства любви к супругу и оценкой возможности договориться с ним в конфликте связана или с наличием постоянного недопонимания и в связи с этим уменьшением чувства любви, или уменьшение чувства любви и в связи с этим обострения восприятия негативных качеств партнера.

**Выводы.** В ходе нашего исследования установлено наличие особенностей в восприятии супружеских конфликтов мужчинами и женщинами, связь такого восприятия с рядом социально-психологических особенностей субъектов.

Особенного внимания заслуживает факт преимущественного разрешения супружеских конфликтов в пользу женщин. Даже сохраняя брак, это может нести определенную опасность для отношений мужа и жены. Современные тенденции развития общества отразились в высокой ценности и для мужчин, и для женщин в сферах профессиональной жизни, обучения и образования наряду с ценностью семьи. Среди предпочитаемых семейных ценностей – личностная идентификация с супругом, наличие общих интересов и взглядов.

Совпадение предпочитаемых мужчинами и женщинами терминальных и семейных ценностей, жизненных сфер, а также высокая степень удовлетворенности браком может говорить о достаточной степени личностной зрелости субъектов такого возраста, их способности к саморазвитию и установлению продуктивных межличностных отношений. Высокая значимость ценности личностной идентификации с супругом свидетельствуют о глубине отношений супругов.

Высокая степень предпочтения терминальных ценностей «духовное удовлетворение», «достижения», «высокое материальное положение», а также профессиональной, семейной сфер жизни и сферы обучения и образования могут приводить к возникновению межличностных и внутриличностных конфликтов.

Необходимы программы и тренинги профилактической и воспитательной направленности по работе с супружескими парами средней зрелости и определенного брачного стажа, способствующие предотвращению и преодолению конфликтных отношений в семейной жизни. Подобного рода программы должны учитывать особенности восприятия супружеских конфликтов мужчинами и женщинами, состоящими в браке, их возрастные характеристики.

### Список источников

1. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология: учебное пособие. М.: Академия, 1997. 704 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания: монография. СПб.: Питер, 2010. 288 с.
3. *Андреева Т. В.* Психология современной семьи: монография. СПб.: Речь, 2005. 436 с.
4. *Анциупов А. Я., Шипилов А. И.* Конфликтология. СПб.: Питер, 2016. 528 с.
5. *Гришина Н. В.* Психология конфликта: монография. СПб.: Питер, 2005. 464 с.
6. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Истоки гуманистических идей в психолого-педагогической теории // Теория и практика гуманизации педагогического процесса: сборник статей. Иркутск: ИГПУ, 2006. Вып. 7. С. 262–274.
7. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Введение в историю психологии профессионального образования: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. 160 с.
8. *Ильин Е. П.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины: монография. СПб.: Питер, 2002. 544 с.

9. Олифи́рович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. 360 с.
10. Мамонова Е. Б., Сидорина Е. В., Ладыкова О. В. Изучение особенностей самоотношения у мужчин и женщин с разным уровнем удовлетворенности браком в период ранней взрослости // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-1. С. 381–383.
11. Мясищев В. Н. Психология отношений: избранные труды / сост. В. А. Журавель; под ред. А. А. Бодалева. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 400 с.
12. Раскумандрина М. Е. Доверие в межличностных отношениях // Научно-исследовательская деятельность в классическом университете: традиции и инновации: материалы международного научно-практического фестиваля / под ред. А. А. Малыгина. Иваново: Изд-во Ивановского государственного университета, 2021. С. 267–274.
13. Сапогова Е. Е. Территория взрослости: горизонты саморазвития во взрослом возрасте: монография. М.: Генезис, 2016. 309 с.
14. Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ): руководство. Ярославль: Психодиагностика: Содействие, 1991. 19 с.
15. Терра Т. К. Самоотношение и удовлетворенность жизнью у мужчин в период взрослости: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2010. 203 с.
16. Феномен и категория зрелости в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2007. 221 с.
17. Щербакова Н. М., Иванов Д. В., Галюк Н. А. Современный школьник: очерки психологии учащихся традиционных и инновационных школ: монография. Братск: Братская городская типография, 1997. 228 с.

## References

1. Abramova G. S. *Developmental Psychology*: textbook. Moscow: Academy Publ., 1997, 704 p. (In Russian)
2. Ananiev B. G. *Man as a Subject of Knowledge*: monograph. Saint Petersburg: Piter Publ., 2010, 288 p. (In Russian)
3. Andreeva T. V. *Psychology of Modern Family*: monograph. Saint Petersburg: Rech Publ., 2005, 436 p. (In Russian)
4. Antsupov A. Ya., Shipilov A. I. *Conflictology*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2016, 528 p. (In Russian)
5. Grishina N. V. *Psychology of Conflict*: monograph. Saint Petersburg: Piter Publ., 2005, 464 p. (In Russian)
6. Ivanov D. V., Galyuk N. A. Origins of humanistic ideas in psychological and pedagogical theory. *Theory and Practice of Humanization of the Pedagogical Process*. Irkutsk: Publishing House of IGPU, 2006, vol. 7, pp. 262–274. (In Russian)
7. Ivanov D. V., Galyuk N. A. *Introduction into the History of the Psychology of Professional Education*. Novosibirsk: Publishing House of NSPU, 2020, 160 p. (In Russian)
8. Ilyin E. P. *Differential Psychophysiology of Men and Women*: monograph. Saint Petersburg: Piter Publ., 2002, 544 p. (In Russian)
9. Olifirovich N. I., Zinkevich-Kuzemkina T. A., Velenta T. F. *Psychology of Family Crises*. Saint Petersburg: Rech Publ., 2006, 360 p. (In Russian)
10. Mamonova E. B., Sidorina E. V., Ladykova O. V. Studying the Characteristics of Self-attitude in Men and Women with Different Levels of Marriage Satisfaction in Early Adulthood. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2018, no. 61-1, pp. 381–383. (In Russian)
11. Myasishchev V. N. *Psychology of relations: favorites works*. Comp. V. A. Zhuravel; ed. A. A. Bodalev. Moscow: Publishing house of MPSI; Voronezh: MODEK Publ., 2011, 400 p. (In Russian)

12. Raskumandrina M. E. Trust in Interpersonal Relationships. *Research Activities in a Classical University: Traditions and Innovations*: materials of the international scientific and practical festival. Ed. A. A. Malygina. Ivanovo: Publishing House of Ivanovo State University, 2021, pp. 267–274. (In Russian)

13. Sapogova E. E. *Territory of Adulthood: Horizons of Self-development in Adulthood*: monograph. Moscow: Genesis, 2016, 309 p. (In Russian)

14. Senin I. G. *Terminal Values Questionnaire (OTeTs)*: a guide. Yaroslavl: Psihodiagnostika: Sodejstvie, 1991, 19 p. (In Russian)

15. Terra T. K. *Self-attitude and Satisfaction with Life in Men During Adulthood*: dis. ... cand. psychol. sciences. Saint Petersburg, 2010, 203 p. (In Russian)

16. *Phenomenon and category of maturity in psychology*. Ed. A. L. Zhuravleva, E. A. Sergienko. Moscow: Publishing House of IP RAN, 2007, 223 p. (In Russian)

17. Shcherbakova N. M., Ivanov D. V. Galyuk N. A. *A Modern Student: Essays on the Psychology of Students in Traditional and Innovative Schools*: monograph. Bratsk: Bratsk City Printing House Publ., 1997, 228 p. (In Russian)

### **Информация об авторе**

*М. Е. Раскумандрина* – кандидат психологических наук, доцент кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет, raskym@mail.ru

### **Information about the author**

*M. E. Raskumandrina* – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Continuous Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University, raskym@mail.ru

Статья поступила в редакцию 09.01.2023; одобрена после рецензирования 15.02.2023; принята к публикации 17.02.2023.

The article was submitted 09.01.2023; approved after reviewing 15.02.2023; accepted for publication 17.02.2023.





Научная статья

УДК 615.8+159.922

## Психолого-педагогические аспекты применения арт-терапии у лиц пожилого возраста

Маргарита Михайловна Мельникова<sup>1</sup>, Марина Геннадьевна Чухрова<sup>1</sup>,  
Светлана Николаевна Дума<sup>2</sup>, Наталья Алексеевна Малкина<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск, Россия

<sup>2</sup>Научно-исследовательский институт терапии и профилактической медицины –  
филиал Федерального исследовательского центра Институт цитологии  
и генетики СО РАН, Новосибирск, Россия

<sup>3</sup>Научный центр психического здоровья РАМН, Москва, Россия

*Аннотация.* В статье отражены современные представления о роли психолого-педагогических методов в системе психокоррекции лиц пожилого возраста с психоэмоциональными нарушениями. Цель исследования – оценка возможностей арт-терапии в работе с пожилыми людьми с дистимическим расстройством и ангедонией. Методы исследования: 4DSQ четырехмерный опросник дистресса, депрессии, тревоги и соматизации; SHAPS – шкала оценки ангедонии Снайта-Гамильтона (Snaitth-Hamilton Pleasure Scale). Под наблюдением находились 127 лиц пожилого возраста (средний возраст – 75±2,2 лет) с нарушением когнитивных функций в течение 3-х месяцев. Контрольную группу составили 98 человек аналогичного возраста поздней зрелости. Оценка эффективности арт-терапии проводилась с помощью следующих методик: тест Люшера (М. Е. Гусева), цвето-рисуночного теста (А. О. Прохоров, Г. Н. Генинга). Цикл состоял из 1–2 занятий в неделю в течение трех месяцев с использованием альбомов-раскрасок. В результате отмечено, что шкалы SHAPS и 4DSQ являются валидными опросниками для работы с пожилыми пациентами. Выявлено, что у 43,8 % опрошенных имеет место интерес к чтению, искусству, природе, что явилось показанием для выбора психолого-педагогических методов коррекции психоэмоциональных нарушений, как адекватной немедикаментозной альтернативы. Таким методом явилась арт-терапия. В результате трехмесячного применения метода арт-терапии в работе у пожилых людей выявлены позитивные изменения: стимуляция интеллектуальной активности, развитие мелкой моторики рук, улучшение памяти и эмоционального фона. Уменьшилось ощущение ненужности, неустойчивости, беспомощности и одиночества. После проведенного курса была отмечена положительная динамика дефицита общения. Методики арт-терапии активируют когнитивные функции, что способствует повышению качества жизни пожилого человека и улучшению системы межличностных отношений.

*Ключевые слова:* арт-терапия, психолого-педагогические методики, лица пожилого возраста, дистимические нарушения, ангедония.

*Для цитирования:* Мельникова М. М., Чухрова М. Г., Дума С. Н., Малкина Н.А. Психолого-педагогические аспекты применения арт-терапии у лиц пожилого возраста // Развитие человека в современном мире. 2023. № 1. С. 59–71.

Original article

## Psychological and pedagogical aspects of art therapy using in the elderly

Margarita M. Melnikova<sup>1</sup>, Marina G. Chukhrova<sup>1</sup>, Svetlana N. Duma<sup>2</sup>,  
Natalia A. Malkina<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

<sup>2</sup>*Research Institute of Therapy and Preventive Medicine – Branch of the Federal Research Center Institute of Cytology and Genetics, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russia*

<sup>3</sup>*Scientific Center of Mental Health of the Russian Academy of Medical Sciences, Moscow, Russia*

*Abstract.* The article reflects modern ideas about the role of psychological and pedagogical methods in the system of psychocorrection of elderly people with psychoemotional disorders. The aim of the study is to evaluate the possibilities of art therapy in working with elderly people with dysthymic disorder and anhedonia. Research methods: 4DSQ four-dimensional questionnaire of distress, depression, anxiety and somatization; SHAPES - anhedonia assessment scale of Snaith-Hamilton (Snaith-Hamilton Pleasure Scale). 127 elderly people (average age – 75±2.2 years) with impaired cognitive functions were monitored for 3 months. The control group consisted of 98 people of the same age of late adulthood. The evaluation of the effectiveness of art therapy was carried out using the following methods: the Lusher test (M. E. Gusev), the color-drawing test (A. O. Prokhorov, G. N. Geninga). The cycle consisted of 1-2 lessons per week for three months using coloring books. As a result, it was noted that the SHAPES and 4DSQ scales are valid questionnaires for working with elderly patients. It was revealed that 43.8% of respondents have an interest in reading, art, nature, which was an indication for choosing psychological and pedagogical methods of correction of psychoemotional disorders as an adequate non-drug alternative. This method was art therapy. As a result of the three-month application of the art therapy method in the work of elderly people, positive changes were revealed: stimulation of intellectual activity, development of fine motor skills of the hands, improvement of memory and emotional background. The feeling of uselessness, lack of demand, helplessness and loneliness has decreased. After the course, the positive dynamics of the communication deficit was noted. Art therapy techniques activate cognitive functions, which contributes to improving the quality of life of an elderly person and improving the system of interpersonal relations.

*Keywords:* art therapy, psychological and pedagogical methods, elderly people, cognitive impairments, anhedonia.

*For citation:* Melnikova M. M., Chukhrova M. G., Duma S. N., Malkina N.A. Psychological and pedagogical aspects of art therapy using in the elderly. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 1, pp. 59–71. (In Russ.)

**Введение.** Психологическая старость определяется самоощущением человека, видением своего места в общей структуре возрастного развития. Психологическую старость можно определить как момент в жизни человека, когда он сам начинает осознавать и думать о себе как о старом человеке. Опасность такого переживания заключается в том, что оно может проявиться слишком рано или слишком поздно. В настоящее время пожилые люди – одна из самых представительных демографических и социальных групп населения, характеризующаяся определенными био-

логическими, социальными и юридическими параметрами. Представление о социальной старости связано прежде всего с возрастом общества в целом. Социальный возраст человека соотносится со средней продолжительностью жизни в определенной стране на определенном временном отрезке.

Приближение старости проявляется в физиологическом ослаблении организма, а также в снижении силы и подвижности психических процессов. О. В. Краснова, А. Г. Лидере выделяют три сферы, в которых наблюдаются заметные изменения [1]:

1. *Интеллектуальная* – появляются трудности в приобретении новых знаний и представлений, в приспособлении к непредвиденным обстоятельствам. Сложными могут оказаться самые разнообразные обстоятельства, которые сравнительно легко преодолевались в молодости (переезд на новую квартиру, болезнь – собственная или кого-то из близких людей), тем более прежде не встречавшиеся (смерть одного из супругов, ограниченность в передвижении, вызванная параличом, полная или частичная потеря зрения и др.).

2. *Эмоциональная* – неконтролируемое усиление аффективных реакций со склонностью к беспричинной грусти, слезливости. Поводом для реакции может быть кинофильм о прошлых временах, разбитая чашка и пр.

3. *Моральная* – отказ от адаптации к новым нормам, ценностям и моделям поведения.

Малое количество исследований по вопросу влияния особенностей возрастного развития лиц пожилого периода на эмоциональность, по всей вероятности, объясняется сложностью их проведения. Вместе с тем для понимания возрастных психоэмоциональных нарушений необходимо знать, что же привносит возраст в психическую деятельность человека [2; 3].

Чувства могут мотивировать и регулировать поведение и деятельность личности, однако наряду с сужением спектра эмоционального реагирования, важно своевременное выявление явления ангедонии, т. к. именно она является одним из основных признаков депрессии лиц пожилого возраста.

Это состояние при расстройствах аффективного спектра характеризуется транзиторностью, а также полной или частичной обратимостью. В диагностических указаниях к DSM-IV ангедонию относят в группу так называемых соматических (витальных) симптомов, которые считаются наиболее характерными проявлениями меланхолической депрессии. Общеизвестно, что при относительно неглубоких депрессиях (невротического уровня) традиционный подход к диагностике затруднен [4; 5] и несмотря на то, что основным синдромообразующим элементом депрессии является гипотимный аффект, его выделение при легкой депрессии затруднено. Это обусловлено, во-первых, реактивностью настроения, во-вторых, малой дифференцированностью гипотимии без отчетливого преобладания тоскливого, тревожного, апатического аффекта у пожилого человека. Крайне важно то, что ангедония – основной симптом депрессии, осознаваемый раньше других и являющийся наиболее ранним признаком при депрессиях невротического уровня.

Дистимическое расстройство в пожилом возрасте – это хроническая субдепрессия, с симптомами, недостаточными для постановки диагноза «большого депрессивного расстройства». По оценкам разных авторов, распространенность дистимии в популяции колеблется от 3,1 % до 6 %, средняя цифра составляет 4,5–5,6 % [6]. Современной психиатрии неизвестны биологические причины, которые можно было бы структурировать последовательно в отношении всех случаев дистимии, что

предполагает разнообразное происхождение заболевания. Исследователи связывают развитие дистимии с рядом ключевых факторов [4–6]. Ведущими факторами, связанными с дистимией, включают стресс, социальную изоляцию и отсутствие социальной поддержки, что позволяет предполагать еще большую распространенность именно у пожилых пациентов. Общеизвестно мнение психиатров и геронтологов, что заметить дистимическое расстройство у пожилого пациента достаточно сложно – даже сам человек, страдающий от дистимии, может считать постоянное плохое настроение вполне обычным явлением. Помимо плохого настроения, дистимия характеризуется типичными признаками стерто протекающей депрессии – низкой самооценкой, недостатком энергии, нарушениями сна, что часто приписывают проявлениям соматической патологии или собственно старости. Тем не менее пожилой человек кажется абсолютно психически здоровым. Как минимум 75 % больных дистимией также имеют какое-либо хроническое заболевание органического характера, которое плохо реагирует на проводимую терапию или же имеет высокую частоту декомпенсаций [5; 6]. Общеизвестна роль ДР как ФР в развитии когнитивных нарушений. Для ДР характерно, что большую часть времени пациент жалуется не на сниженное настроение или проявляет признаки пониженного настроения, а чаще всего лидируют жалобы на когнитивные нарушения: сниженная концентрация внимания или затруднения в принятии решений; затруднения при попытке сконцентрироваться, обработать информацию, принять какое-либо решение, проблемы с памятью, постоянная забывчивость – это одни из наиболее частых причин обращения к специалистам по проблеме памяти. Сочетание когнитивных нарушений с наличием жалоб на нарушения сна, усталость или недостаток энергии, сниженная самооценка, пессимизм или чувство безнадежности – все эти симптомы вызывают значительные негативные последствия в социальной и профессиональной области, влияют на качество жизни пожилого пациента [3; 6].

**Цель статьи** – оценка возможностей психолого-педагогических методов (арт-терапии) в работе с пожилыми людьми с психоэмоциональными нарушениями (дистимическое расстройство и ангедония) в системе социального сопровождения.

**Методы.** Работа проводилась с лицами пожилого возраста в течение 2016–2021 гг. на базе клинично-диагностического отделения «НИИТГПМ-филиал ФИЦ ИЦиГ СО РАН». Осмотр, нейропсихологическое тестирование и оценка результатов проводилась врачом-неврологом Городского центра по борьбе с деменцией НИИТГПМ в рамках выполнения бюджетной темы «Эпидемиологический мониторинг состояния здоровья населения и изучение молекулярно-генетических и молекулярно-биологических механизмов развития распространенных терапевтических заболеваний в Сибири для совершенствования подходов к их диагностике, профилактике и лечению» № 122031700094-5 в 2016–2021 гг.

В 2016 г. было обследовано 98 пациентов в возрасте от 65 до 85 лет (средний возраст – 74,5±0,9 года). Из них 61 – женщины (67,1 %), 36 – мужчин (32,9 %) с умеренными когнитивными расстройствами (УКР) с целью ранней диагностики психоэмоциональных нарушений.

Критериями исключения являлись наличие у пациентов:

- синдрома деменции;
- наличие подтвержденного в последние два года большого депрессивного расстройства;
- депрессивные симптомы, вызванные употреблением наркотиков или алкоголя.

Для оценки психоэмоционального состояния были использованы:

1. 4DSQ четырехмерный опросник дистресса, депрессии, тревоги и соматизации [7; 8]. Этот опросник включает в себя различные жалобы и симптомы, которые имелись у пациента на прошедшей неделе (т.е. в течение последних 7 дней, включая день анкетирования). Жалобы и симптомы, которые были до этого, но отсутствовавшие на прошлой неделе, в расчет не принимались. Пациент самостоятельно отмечал жалобы, которые наблюдалась у него в течение последних 7 дней, поставив крестик в соответствующем поле с наиболее подходящим ответом (для каждого вопроса можно отметить только один ответ).

2. Тест SHAPS – Шкала оценки ангедонии Снайта-Гамильтона (Snaitth-Hamilton Pleasure Scale) [7; 8]. Валидизированная шкала для оценки ангедонии у взрослых пациентов, которая разработана с учетом минимизации влияния половой принадлежности и возраста на гедоническую способность. Шкала SHAPS содержит 14 пунктов, которые оценивают 4 составных части гедонии: интерес, социальная активность, чувствительная сфера, еда/питье. Заполнение анкеты проводится самостоятельно пациентом. Оценка ответов осуществляется следующим образом: «Не согласен» или «Категорически не согласен» – 1 балл, «Согласен» или «Абсолютно согласен» – 0 баллов. Суммарный балл – от 0 до 14. Оценка: чем выше балл по шкале, тем выше уровень ангедонии у пациентов.

3. Монреальская шкала оценки когнитивных функций (MoCA) была разработана как средство быстрой оценки при умеренной когнитивной дисфункции врачом-исследователем. Она оценивает различные когнитивные сферы: внимание и концентрацию, исполнительные функции, память, язык, зрительно-конструктивные навыки, абстрактное мышление, счет и ориентацию. Время для проведения MoCA составляет примерно 10 минут. Максимально возможное количество баллов – 30; 26 баллов и более считается нормальным [8; 9].

Оценка эффективности психолого-педагогических методик проводилась в МБУ КЦСОН Центрального округа в течение 2019–2021 гг. Метод арт-терапии был апробирован на 127 получателях социальных услуг, из них: 44 – одиноких человека, 83 – пожилых человека, имеющие детей. Средний возраст –  $75 \pm 2,2$  лет. Распределение по полу: 108 – женщин, 19 – мужчин.

В начале исследования была проведена оценка когнитивных функций, с использованием Мокотеста и теста SHAPS – шкалы оценки ангедонии Снайта-Гамильтона (Snaitth-Hamilton Pleasure Scale) [7–9]. В исследование включались пациенты с показателями Мокотеста 24–27 баллов, что соответствовало УКР и показателями по тесту SHAPS от 10 до 14 баллов (наличие ангедонии).

Проведено анкетирование по предпочтению выбора психолого-педагогических методик, таких как: мемуаротерапия, арт-терапия, музыкотерапия и «Мир распахнутой книги» – совместный проект с ГАУК НСО «Новосибирской государственной областной научной библиотекой» по доставке книг из библиотеки. Наибольшее предпочтение было отдано арт-терапии. Оценка эффективности методики арт-терапии опиралась на тесты Люшера, М. Е. Гусевой, цвето-рисуночного теста А. О. Прохорова, Г. Н. Генинга. Цикл состоял из 1–2 занятий в неделю в течение трех месяцев с использованием рисунков из разработанной книги «Раскраски MED» (раскраски для тренировки когнитивных способностей у пожилых людей) [11]. Диагностику психологического состояния и характеристик личности исследуемых проводили с помощью «Методики комплексной оценки психологического состояния в системе



долговременного ухода за лицами пожилого возраста с когнитивными нарушениями», разработанной кафедрой социальной работы Новосибирского государственного педагогического университета. Методика включала оценку психологических показателей на основе использования общепринятых тестов. Был использован нейропсихологический опросник NPI-Q, цветовой тест М. Люшера и цвето-рисуночный тест А. О. Прохорова, Г. М. Генинга [12].

Полученные в работе результаты были обработаны методами математической статистики с использованием программного пакета Microsoft Excel и Statistica 10.0.

**Результаты исследования и их обсуждение.** У всех испытуемых наблюдались когнитивные нарушения на стадии УКР (MoCA тест – меньше 26 баллов), неврологом научно-консультативного отделения дополнительно собирались данные, направленные на выявление характера эмоционального склада личности и его изменений. Для этой цели дополнительно использовали опрос, нацеленный на выявление характера настроения и эмоциональных реакций и их динамику с возрастом [4; 5]. Было проанализировано 98 человек, из которых 56 человека в возрасте 65–75 лет, 42 – 75–85 лет. Из 98 обследованных пожилых людей 32 характеризовали себя как обладавшие в молодости в основном спокойным, ровным настроением – «не веселыми и не грустными». Они всегда были уравновешенны, сдержанны, с хорошим самочувствием, без колебаний настроения и без «острых реакций на окружающее». 25 из них с началом старения стали отмечать появление «пессимистических черт», настроение стало неустойчивым, временами «на душе было тяжело и грустно», возникали мысли «печального круга». Остальные 7 сохранили и в старости спокойное, ровное настроение без его колебаний. 33 человека в молодые годы были устойчиво жизнерадостными, веселыми, с хорошим самочувствием, были «оптимистами», жизнь радовала их во всех своих проявлениях, также они легко переносили различные трудности и никогда не предавались печали без особо серьезного на то основания. У 23 из них с возрастом настроение начало временами меняться в сторону снижения, появления подавленности и «грустных размышлений»: «жизнь не так радует, как прежде», «нет былой радости от того, что живешь на свете». Остальные 10 человек продолжали сохранять жизнерадостный, веселый фон настроения, любили шутку и смех и по-прежнему получали «удовольствие от того, что живут на свете», хотя отмечают, что с возрастом стали отмечать появление у себя «нетерпимости к недостаткам других людей»; характер изменился в худшую сторону из-за появления «сварливости», склонности к «брюзжанию» и «недовольства всем и вся». 17 человек отмечали, что в молодости они были склонны к жизнерадостности и веселости, однако настроение часто колебалось, в основном в связи с внешними обстоятельствами. Эмоциональные реакции (как приятные, так и неприятные) были интенсивными, но кратковременными. У 15 из них с возрастом стало преобладать сниженное настроение, они остро испытывали беспричинную грусть, стали более чувствительными к обидам, задумывались над своим самочувствием. По отчету у 16 и в молодые годы можно было отметить определенные затруднения в общении с людьми, окружающие обращали внимание на их «неуживчивый характер». С возрастом у 16 из них эта черта еще больше усилилась, «люди стали раздражать еще больше». Они стали часто делать различного рода замечания даже по пустякам, в связи с чем легко возникали «различного рода трения и ссоры». Таким образом, было отмечено, что если известные затруднения в общении с людьми в молодые годы имели место у 18,3 %, то в старости – у 81,7 %.



Значительно легче определять интерес человека к искусству, литературе, общественной деятельности проводя косвенную оценку их когнитивного и психоэмоционального статуса. Под интересом понимается «эмоционально окрашенное отношение к предметам и явлениям жизни, выражающееся в стремлении познать эти предметы и явления и овладеть ими». Некоторые считают, что с возрастом прочнее сохраняются те чувствования, которые входят в круг личных интересов, и заметно сужается круг широких жизненных интересов. Наши данные показывают, что это имеет место не у всех пожилых людей. Так, интересом к книге, искусству, природе и т. п. заполняли свой досуг половина исследованных нами испытуемых (43 из 98, что составляет 43,8 %), что повлияло на использование психолого-педагогических методик. Довольно большая часть сохранила потребность выполнять ту или иную общественно полезную деятельность. Так, 20 человек (20,4 %) занимались различного рода общественной деятельностью (общественных советах, организация работы ТОС, концертов, чтение лекций и т. п.). Все это осуществлялось без материального стимулирования. Остальные 35 человек (35,7 %) сами отмечали заметное снижение всех высших интересов. Они утратили желание читать, их перестало привлекать искусство (театр, музыка, кино). Все их помыслы и желания в основном были сосредоточены на состоянии своего здоровья и сугубо физиологических и бытовых потребностях. Анализ соматического состояния испытуемых, утративших высшие интересы и их сохранившие, показал, что у 17 (17,3 %) были тяжелые сердечно-сосудистые заболевания; у других 86 (88,7 %) имела место гипертоническая болезнь I–II степени и ХИМ 1–2 степени, у 24 пациентов (24,6 %) имелся сахарный диабет 2 типа. Предварительный анализ показал, что тревожная мнительность является одной из характеристик эмоционального склада личности в пожилом возрасте. О тревожной мнительности можно было говорить тогда, когда отмечалось появление отрицательно окрашенных реакций на возможные, но не совершившиеся неприятности. Такого рода переживания у этих лиц проявлялись в основном в отношении своего здоровья и крайне редко (у 3 человек) – своего личностного престижа. Подобные черты тревожной мнительности в молодые годы отмечали у себя только 17 из 98 опрошенных (17,3 %), в старости у них эти черты еще больше усилились. Кроме того, появление тревожной мнительности с возрастом отметили еще 64 человека. Следовательно, количество лиц с тревожной мнительностью в старости возросло до 82,6 %.

Обращалось внимание и на характер и продолжительность эмоциональных реакций на реальные неприятности. Только 6 из 81 человек (7,4 %) отмечали, что в молодые годы отрицательные эмоциональные реакции у них были не только интенсивными, но и затяжными. У 12 (14,8 %) неприятности вызывали довольно бурные и острые реакции, но сравнительно кратковременные. С возрастом увеличилось количество лиц с не столько сильными, сколько затяжными отрицательно окрашенными реакциями на различного рода ситуации (64, или 65,3 %). 8 человек, напротив, считали, что они стали менее остро реагировать на неприятности, «появилось философское отношение к жизни». Остальные 26 опрошенных не отмечали каких-либо изменений в своем реагировании на неприятности с приходом старости. Тесно переплетается с двумя последними чертами эмоциональности и такая особенность, как обидчивость. 60 человек (66,7 %) считали, что в молодости этой черты у них не было. Остальные 38 (33,3 %) хотя и были обидчивыми, но это чувство характеризовалось кратковременностью у 18, в то время как у других 20 – длительностью

реакции. С возрастом обидчивость («ущемляемость») появилась еще у 20 человек. Таким образом, уже 66,7 % пожилых опрошенных обладали этой чертой эмоциональности.

**Результаты исследования эмоционального состояния пожилых пациентов с использованием стандартизованных шкал SHAPS и 4DSQ в 2016 г.** Выбранная шкала для оценки удовольствия SHAPS является достоверным и валидным опросником для оценки гедонического статуса и может легко использоваться для измерения А у пожилых пациентов. Отмечено, что краткость скрининговой шкалы SHAPS позволяет использовать их уже во время первичного осмотра. Шкала легко обрабатывается с использованием бинарного метода «согласен – не согласен», что удобно для понимания пожилых пациентов и занимает минимальное время для подсчета результата у врача исследователя [13]. Шкала 4DSQ заметно отличается от SHAPS тем, что более подробно анализирует анамнестические, соматические и психологические данные о состоянии пациента за последние 7 дней. Это крайне важно при тестировании именно пожилых пациентов, так как эта категория склонна (в силу возрастной тревожной мнительности), предъявлять максимальное количество соматических жалоб.

Анализ данных по шкале 4DSQ позволяет ориентироваться в психосоматическом статусе пожилого пациента за конкретный временной период. От того, сколько баллов набрал больной, врач может предварительно дифференцировать между острыми и хроническими психоэмоциональными расстройствами. Данные по выявлению ангедонии по шкале SHAPS – средний показатель 4,37 балла; минимальные показатели – 1,57 балла (7 человек); максимальные значения – 6,44 балла (80 человек). Ангедония (А) выявлена у 87 пациентов с УКР (88,7 %) случаев. Статистически значимым было выявление А в группе лиц с АГ и ХИМ ( $p < 0,05$ ). Анализ результатов тестирования пожилых пациентов по шкале 4DSQ, оценка жалоб и симптомов в течение последних 7 дней показали высокую распространенность повышенного уровня соматизации у 84 пациентов (85,7 %). Только 14 пациентов имели нормальный уровень (14,3 %). Умеренно повышенный уровень (более 10 баллов) имели 49 пациентов (58,3 %), сильно повышенный уровень соматизации (более 20 баллов) имели 35 пациентов (41,7 %). Выявлена статистически достоверная связь соматизации с уровнем дистресса (умеренно и сильно повышенный уровень), тревоги (умеренно и сильно повышенного уровня, при  $p < 0,05$ ), и депрессии умеренно повышенного уровня ( $p = 0,01 - 0,027$ ). Показатель уровня тревожности по шкале 4DSQ с оценкой жалоб и симптомов в течение последних 7 дней показал высокую распространенность уровня тревоги среди пожилых пациентов – 64,7 %. Только 35 пациентов не имели тревожных расстройств (менее 8 баллов) – 35,7 %. Умеренно повышенный уровень тревоги (более 8 и не более 12 баллов) имели 34 пациента – 34,7 %; сильно повышенный уровень тревоги имели 29 пациентов (более 12 баллов) – 29,6 %. Анализ распространенности тревожных нарушений среди всей группы с УКР показал, что при УКР на фоне ХИМ и АГ распространенность тревоги составляет 71,3 %, среди лиц с УКР без ХИМ и АГ – 28,7 %, что подтверждает мнение о роли эмоциональных нарушений в клинической картине ХИМ и АГ о вкладе этого эмоционального расстройства в когнитивные нарушения ( $p < 0,05$ ). Распространенность депрессивных расстройств по шкале 4DSQ с оценкой жалоб и симптомов в течение последних 7 дней показало наличие умеренно повышенного уровня депрессивных расстройств (более 2 и до 5 баллов) у 46 пациентов (46,9 %), высокий уровень

депрессивных расстройств выявлен по анкетированию у 13 пациентов (13,2 %); у 39 пациентов депрессивных расстройств не выявлено, что составило 39,9 %. Статистически достоверно депрессия сочеталась с тревожными расстройствами в группе пациентов с ХИМ и АГ у 57 человек (58,2 %, при  $p < 0,05$ ) и с ангедонией ( $p < 0,05$ ). В группах пациентов с УКР без ХИМ и АГ депрессия умеренно повышенного уровня выявлена у 7 пациентов (63,6 %), что позволяет предположить ее роль в развитии когнитивных нарушений ( $p < 0,05$ ). Отмечено, что пожилой человек, который испытывает какие-либо психические симптомы тревоги, чаще идет к врачу-терапевту или неврологу, т. к. считает, что у него возникло обострение хронических заболеваний, а беспокоящие его тревога и невозможность расслабиться, расстройства сна являются реакцией на них. Только в редких случаях, когда психические симптомы доминируют, больной обращается к психиатру или к психоневрологу. Кроме того, крайне сложно подбирать противотревожную терапию у пожилых пациентов. В 2011 г. профессором О. С. Левиным были разработаны и внедрены в неврологическую практику шесть принципов успешной фармакотерапии успокаивающими препаратами:

- 1) следует применять только проверенные, хорошо изученные препараты;
- 2) назначая лекарственное средство, необходимо представить себе ожидаемый клинический эффект;
- 3) выбирая препарат, необходимо соизмерять ожидаемый клинический эффект и возможные побочные действия препарата;
- 4) при выборе препарата необходимо следовать от более безопасных средств к более эффективным;
- 5) следует предоставить препарату полноценный шанс проявить свою эффективность;
- 6) назначая лекарственное средство, следует предусмотреть возможность лекарственного взаимодействия.

Практикующие врачи, зная об этих проблемах лечения психоэмоциональных расстройств, крайне осторожны в назначениях этой терапии у пожилых пациентов. Так, по данным исследования, проведенного компанией «Comcon-Farma» в 2014 г. настоящим лидером в группе успокаивающих средств стали фитопрепараты (до 90 %). На долю транквилизаторов и антидепрессантов у пожилых пациентов старше 65 лет пришлось всего 7 %. Психотерапия не всегда эффективна в отношении пожилых людей, т. к. они часто не желают участвовать в процессе активной вербализации и слушания в индивидуальной и групповой психотерапии. Их характерологические особенности не позволяют им конструктивно работать в индивидуальной и групповой психотерапии и извлекать из этой работы пользу (пациенты с серьезным негативизмом или ригидностью).

Таким образом, учитывая наличие многих показаний «против» назначения медикаментозных успокаивающих препаратов и психотерапии, целесообразно оценить эффективность использования некоторых психолого-педагогических методик среди пожилых пациентов. Выявленные нами данные показывают, что у 43,8 % опрошенных имеет место интерес к чтению, искусству, природе, что повлияло на выбор психолого-педагогических методик у этой категории лиц с психоэмоциональными нарушениями. Такой подход рассматривался как адекватная немедикаментозная альтернатива [10].

В условиях МБУ «КЦСОН» Центрального округа среди обследуемых 125 лиц, имеющих УКР (средний показатель по шкале Мокотест – 25 баллов) и эмоциональные нарушения (ангедония по шкале SHAPS, средний показатель – 2,37 балла) проведено анкетирование по предпочтению выбора психолого-педагогических методик. Предпочтение было отдано методу арт-терапии (рисование и раскрашивание сюжетных рисунков). Повторный опрос по предпочтению методики проведен через три месяца (табл. 1).

Таблица 1

**Выбор психолого-педагогических методик в динамике трехмесячного курса занятий**

Вопросы	Результаты 1 опроса	Результаты 2 опроса (после трех месяцев занятий)	Динамика
Какое творчество Вас привлекает:			
Вязание, шитье	15	12	уменьшение
Художественное творчество (арт-терапия)	67	81	увеличение на 20 %
Хор, музыкотерапия	12	12	без изменений
Другое (сочинение стихов, прозы)	2	2	без изменений
Чтение книг	31	20	уменьшение

Метод арт-терапии повлиял на поддержание оптимального эмоционального психического состояния. Этот метод уменьшает у пожилых людей ощущение пустоты, одиночества, отвлекает от негативных эмоций, жизненных неурядиц. Метод легок в реализации, так как пожилой человек самостоятельно выбирает именно то, что ему ближе по духу, пробует сделать что-то новое, то, на что не было времени [10]. Для лиц с когнитивными нарушениями наиболее предпочтительным стал метод специально отобранных для раскрашивания картинок «Раскраски MED» [11]. Главное в реабилитации – деятельность, которая являлась способом самовыражения, которая приносила удовлетворение и удовольствие. Для лиц пожилого возраста со сниженными когнитивными функциями важно также поддержание функций моторики рук, сенсорного восприятия, внимания.

В результате трехмесячного применения метода арт-терапии в работе у пожилых людей выявлены позитивные изменения: стимулируется интеллектуальная активность, развивается мелкая моторика рук, происходит улучшение памяти и эмоционального фона.

В целях оценки арт-терапии как психолого-педагогического метода при работе с гражданами пожилого возраста был проведен комплексный мониторинг динамики личностной адаптации пожилых людей, изменения активного статуса (табл. 2).

Уровень адаптации пожилого человека к методике арт-терапии оценивался к концу 3-го месяца занятий самими лицами пожилого возраста.

**Анализ психологических проблем в течение трехмесячного курса занятий арт-терапией**

Вопросы	Результаты 1 опроса	Результаты 2 опроса (после трех месяцев занятий)	Динамика
Отметьте проблемы, которые вы испытываете в настоящее время:			
одиночество	46	34	уменьшение на 30 %
ощущение ненужности, невостребованности	33	24	уменьшение на 30 %
неуважение со стороны молодых	11	15	увеличение на 40 %
беспомощность, зависимость от детей, внуков	38	28	уменьшение на 30 %
отсутствие активной деятельности	9	8	тенденция к снижению
страх перед будущим	7	5	
Испытываете ли вы дефицит общения:			
да	47	18	уменьшение на 50 %
нет	29	58	увеличение на 50 %

**Выводы:**

1. Среди пациентов пожилого возраста выявлен высокий уровень психоэмоциональных нарушений: тревога – 64,7 %, депрессивные расстройства – 60,1 %.
2. Детальный анализ характера депрессивных расстройств у лиц пожилого возраста показал высокую распространенность умеренно повышенного уровня депрессивных расстройств по шкале 4DSQ (46,9 %) и высокую распространенность ангедонии (субдепрессия) в 88,7 % случаев ( $p < 0,05$ ).
3. Выявление ангедонии и дистимического расстройства у пожилых пациентов крайне важно. Попытки объяснить постоянное плохое настроение, заниженные возможности пожилых пациентов в реабилитационных мероприятиях недостатком энергии, нарушениями сна, приписываемых проявлениям соматической патологии или собственно старости, не оправдано.
4. Опыт использования психолого-педагогических методов при работе в условиях МБУ «КЦСОН» Центрального округа показал, что они способствуют повышению качества жизни у лиц пожилого возраста с психоэмоциональными нарушениями, формированию позитивного отношения их к жизни, улучшение межличностных отношений.
5. Одним из наиболее востребованных психолого-педагогических методов оказался метод арт-терапии.

**Список источников**

1. Айзман Р. И., Мельникова М. М., Чернышев В. М. Основы социальной медицины: учебник. М.: Академия, 2021. 224 с.
2. Долговременный уход: сущность, организация, технологии и средства реализации: учебно-методическое пособие / под ред. Е. И. Холостовой, Л. И. Кононовой. М.: Дашков и К., 2020. 265 с.
3. Психология старости и старения: Хрестоматия: учебное пособие / сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидере. М.: Академия, 2003. 416 с.

4. Сахарова Т. Н., Уманская Е. Г., Цветкова Н. А. Геронтопсихология: учебник с практикумом. М.: Изд-во МПГУ, 2018. 352 с.
5. Руководство по гериатрической психиатрии / под ред. С. И. Гавриловой. М.: Пульс, 2014. 384 с.
6. Shankman S. A., Katz A. C., Dellizza A. A. et al. The Different Facets of Anhedonia and their Associations with Different Psychopathologies // *Anhedonia: A Comprehensive Handbook*. Vol. I: Conceptual Issues and Neurobiological Advances. Springer Dordrecht, 2014. P. 3–22.
7. Густов А. В., Мельникова Т. В., Гузанова Е. В. Синдромы нарушений высших психических функций в неврологической практике: учебное пособие. Н. Новгород: Изд-во НГМА, 2005. 367 с.
8. Глозман Ж. М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. М.: Смысл, 2012. 270 с.
9. Nasreddine Z. S., Phillips N. A., Bedirian V. et al. The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: a brief screening tool for mild cognitive impairment // *Journal of the American Geriatrics Society*. 2005. Vol. 53. P. 695–699.
10. Мельникова М. М., Дума С. Н., Левченко О. И. Возможности арт-терапии как психолого-педагогической методики в системе долговременного ухода за лицами пожилого возраста // *Мир науки, культуры и образования*. 2022. № 3 (94). С. 54–56.
11. Воевода М. И., Суханов А. В., Дума С. Н. и др. Раскраски MED: раскраски для тренировки когнитивных способностей у пожилых людей. Новосибирск: Атлас, 2021. 48 с.
12. Гусева М. Е. Арт-терапия. Цветотерапия. М.: Квадратон, 2018. 112 с.
13. Callahan C. M., Unverzagt F. W., Hui S. L. et al. Six-item screener to identify cognitive impairment among potential subjects for clinical research // *Medical Care*. 2002. Vol. 40. P. 771–781.

## References

1. Aizman R. I., Melnikova M. M., Chernyshev V. M. *Fundamentals of Social Medicine*: textbook. Moscow: Akademiya Publ., 2021, 224 p. (In Russian)
2. *Long-term Care: Essence, Organization, Technologies and Means of Implementation*: teaching aid. Ed. by E. I. Kholostova, L. I. Kononova. Moscow: Dashkov & Co. Publ., 2020, 265 p. (In Russian)
3. *Psychology of Old Age and Aging: Reader*: textbook. Comp. by O. V. Krasnova, A. G. Leader. Moscow: Akademiya Publ., 2003, 416 p. (In Russian)
4. Sakharova T. N., Umanskaya E. G., Tsvetkova N. A. *Gerontopsychology*: a textbook with a practical work. Moscow: Publishing House of Moscow State Pedagogical University, 2018, 352 p. (In Russian)
5. *Guide to Geriatric Psychiatry*. Ed. by S. I. Gavrilova. Moscow: Pul's Publ., 2014, 384 p. (In Russian)
6. Shankman S. A., Katz A. C., Dellizza A. A. et al. The Different Facets of Anhedonia and their Associations with Different Psychopathologies. *Anhedonia: A Comprehensive Handbook*. Vol. I: Conceptual Issues and Neurobiological Advances. Springer Dordrecht, 2014, pp. 3–22.
7. Gustov A. V., Melnikova T. V., Guzanova E. V. *Syndromes of Disorders of Higher Mental Functions in Neurological Practice*: textbook. Nizhnij Novgorod: Publishing House of NGMA, 2005, 367 p. (In Russian)
8. Glozman Zh. M. *Neuropsychological Examination: Qualitative and Quantitative Assessment of Data*. Moscow: Smysl Publ., 2012, 270 p. (In Russian)
9. Nasreddine Z. S., Phillips N. A., Bedirian V. et al. The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: A Brief Screening Tool for Mild Cognitive Impairment. *Journal of the American Geriatrics Society*, 2005, vol. 53, pp. 695–699.



10. Melnikova M. M., Duma S. N., Levchenko O. I. Possibilities of Art Therapy as a Psychological and Pedagogical Technique in the System of Long-term Care for the Elderly. *World of Science, Culture and Education*, 2022, no. 3, iss. 94, pp. 54–56. (In Russian)
11. Voevoda M. I., Sukhanov A. V., Duma S. N. et al. *MED Coloring: Coloring for Cognitive Training in the Elderly*. Novosibirsk: Atlas Publ., 2021, 48 p. (In Russian)
12. Guseva M. E. *Art Therapy. Color Therapy*. Moscow: Kvadraton Publ., 2018, 112 p. (In Russian)
13. Callahan C. M., Unverzagt F. W., Hui S. L. et al. Six-item Screener to Identify Cognitive Impairment Among Potential Subjects for Clinical Research. *Medical Care*, 2002, vol. 40, pp. 771–781.

### **Информация об авторах**

*М. М. Мельникова* – кандидат медицинских наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, melnicovamm@yandex.ru

*С. Н. Дума* – кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник, врач-невролог высшей категории, заведующая Научно-исследовательским институтом терапии и профилактической медицины – филиал Федерального исследовательского центра Институт цитологии и генетики СО РАН, duma.svetlana@yandex.ru

*М. Г. Чухрова* – доктор медицинских наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, mba3@ngs.ru

*Н. А. Малкина* – кандидат медицинских наук, научный сотрудник отдела гериатрической психиатрии, Научный центр психического здоровья РАМН, natmal@inbox.ru

### **Information about the authors**

*M. M. Melnikova* – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Novosibirsk State Pedagogical University, melnicovamm@yandex.ru

*C. N. Duma* – Candidate of Medical Sciences, Senior Researcher, Doctor Neurologist of the Highest Category, Head of the Research Institute of Therapy and Preventive Medicine – Branch of the Federal Research Center Institute of Cytology and Genetics, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, duma.svetlana@yandex.ru

*M. G. Chuhrova* – Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, mba3@ngs.ru

*N. A. Malkina* – Candidate of Medical Sciences, Researcher of the Department of Geriatric Psychiatry, Scientific Center of Mental Health of the Russian Academy of Medical Sciences, natmal@inbox.ru

Статья поступила в редакцию 20.01.2023; одобрена после рецензирования 21.02.2023; принята к публикации 24.02.2023.

The article was submitted 20.01.2023; approved after reviewing 21.02.2023; accepted for publication 24.02.2023.



# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

---

Развитие человека в современном мире. 2023. № 1  
Human Development in the Modern World. 2023. no. 1

Научная статья

УДК 159.9.07

## Рефлексия как условие самоорганизации учащихся

Алексей Константинович Осницкий<sup>1</sup>, Асиет Кадырбечевна Беданоква<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Лаборатория дифференциальной психологии и психофизиологии  
Психологического института Российской академии образования,  
Москва, Россия

*Аннотация.* В статье рассматриваются результаты исследования формирующейся системы саморегуляции деятельности и регуляторного опыта у школьников начальной и средней ступени обучения. Последовательно изучаются закономерности и возможности развития рефлексии в начальной и средней ступени школьного обучения. На первом этапе методика СМДДО используется для диагностики регуляторного опыта учителей, дети первого года обучения оцениваются по результатам «компьютерной методики – прохождение лабиринта», и по результатам освоения причин успешности/неуспешности прохождения по лабиринту (сенсомоторная методика и вербальное оценивание «внутренних» и «внешних», «стабильных» и «нестабильных» причин их успешных и неудачных действий. Кроме того, исследуется связь развития рефлексии с преобладанием наглядно-образного и формально-логического инструментария детей и педагогов.

На втором этапе изучаются возможности развития рефлексии детей, завершающих начальную ступень обучения (4 класс) с помощью методики «Субъектно-рефлексивный анализ планирования и реализации деятельности». Обсуждаются результаты специальных занятий по этой методике, связанной с организацией самостоятельных занятий ребенка, с их планированием и реализацией. Обсуждается их связь с развитием саморегуляции и субъектности учащихся на этом этапе развития.

На третьем этапе исследования обсуждаются возможности диагностической методики СМДДО для учащихся 7 классов, позволяющей им отразить характеристики их опыта саморегуляции и возможные перспективы обучения и профилизации.

В заключении показано, что, при определенной организации детской деятельности можно расширить сферу рефлексии учащихся, причем по ее результатам можно получать представление о возможностях самоорганизации детей и подростков.

*Ключевые слова:* саморегуляция, регуляторный опыт, рефлексия успешности, рефлексия планирования и реализации, рефлексия профориентирования.

*Для цитирования:* Осницкий А. К., Беданоква А. К. Рефлексия как условие самоорганизации учащихся // Развитие человека в современном мире. 2023. № 1. С. 72–89.

## Reflection as a condition for self-organization of students

Alexey K. Osnitsky<sup>1</sup>, Asiet K. Bedanokova<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia*

*Abstract.* The article discusses the results of a study of the emerging system of self-regulation of activities and regulatory experience among primary and secondary school students. Regularities and opportunities for the development of reflection in the primary and secondary stages of schooling are consistently studied. At the first stage, the SMDDO methodology is used to diagnose the regulatory experience of teachers, children of the first year of study are evaluated according to the results of the “computer method - passing the maze”, and according to the results of mastering the reasons for the success / failure of passing through the maze (sensory-motor method and verbal assessment of “internal” and “external” reasons, “stable” and “unstable” reasons for their successful and unsuccessful actions. In addition, the relationship between the development of reflection and the predominance of visual-figurative and formal-logical tools of children and teachers is investigated.

At the second stage, the possibilities of developing the reflection of children completing the initial stage of education (grade 4) are studied using the “Subjective-reflexive analysis of planning and implementation of activities” methodology. The results of special classes according to this methodology, related to the organization of the child's independent studies, their planning and implementation, are discussed. Their connection with the development of self-regulation and subjectivity of students at this stage of development is discussed.

At the third stage of the study, the possibilities of the diagnostic methodology of SMDO for students of grade 7 are discussed, allowing them to reflect on the characteristics of their experience of self-regulation and possible prospects for learning and profiling.

In conclusion, it is shown that, with a certain organization of children's activities, it is possible to expand the scope of reflection of students, and according to its results, one can get an idea of the possibilities of self-organization of children and adolescents.

*Keywords:* self-regulation, regulatory experience, success reflection, planning and implementation reflection, career guidance reflection.

*For citation:* Osnitsky A. K., Bedanokova A. K. Reflection as a condition for self-organization of students. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 1, pp. 72–89. (In Russ.)

**Введение.** Социализация ребенка, начинаясь с воспитания в семье, далее продолжается в школьных процессах обучения и воспитания. Школа приобщает детей к освоению научных понятий и знаний о причинно-следственных закономерностях в окружающем мире. Далее социализация связана с профессиональным ориентированием и морально-ценностным приобщением подростка к миру, в котором он будет жить. В школьный период развиваются умения, помогающие ориентироваться в повседневной жизни, складывается определенный уровень знаний, необходимый для взаимодействия с другими людьми, формируются средства саморегуляции поведения и деятельности.

Становление и совершенствование психических функций в деятельности и через деятельность исследовалось в работах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского,

П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, П. И. Зинченко, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, А. А. Смирнова и многих других отечественных авторов. Неоднократно отмечалось, что многие из психических явлений формируются через взаимодействие человека с окружающим миром. Установлены основные признаки деятельно организованной активности человека: осознанность, целенаправленность, предметность, орудийность, технологичность, ее преобразующий характер и ценность (смысл) для человека и окружающих. Кроме того, выявлены существенные черты, отличающие деятельность человека от похожего на нее поведения животных: связь с сознанием, проектируемость и самодеятельность, субъектность активности человека, с присущей ему инициативностью и ответственностью [11; 21; 22]. Продолжением представлений, развиваемых физиологами и психологами России, стала концепция осознанной саморегуляции деятельности, побуждаемой целями [1; 8].

К настоящему времени развитие этой концепции показало, что в учебной деятельности усилия учащихся, поначалу регулируемые мотивами, постепенно переходят на управление целями (мотивы определяют энергетическую подпитку, общую направленность активности). Цели связаны с направленностью на определенное предметное содержание и возможные его преобразования. Не мотивы определяют нашу предстоящую активность (они определяют активность в ином аспекте – личностном, отношенческом), а перечень целей, который имеется у нас на некоторый отрезок будущего. Именно перечень целей становится средством организации становления субъектности, а затем визитной карточкой человека как субъекта активности [12; 14; 18].

Подчеркнем, что мы понимаем «цель» как осознание человеком необходимости осуществить то или иное преобразование (в себе, в окружении, в практически действенном или в идеальном плане) [27]. При таком понимании цель связывается не только с предметом, на который направлена активность, но и с возможностями самого человека. Систему саморегуляции, с точки зрения возможностей ее использования в процессе осуществления деятельности и презентированности ее самому человеку, мы рассматриваем как реализацию регуляторных умений, объединенных в комплексы, соответствующие основным регуляторным функциям (целеполаганию, моделированию условий, программированию действий, оценке результатов и возможной коррекции) [13], и опирающихся в своей реализации на образно-понятийную картину освоенного человеком мира [2; 5; 9; 18]. Процессы саморегуляции [8] объединяют и систематизируют множество действий по организации активности, а компоненты регуляторного опыта формируют и содержат субъективный и субъектный инструментарий, необходимый для организации процессов саморегуляции [18; 19].

Более подробно механизмы реализации системы саморегуляции и обеспечивающего ее регуляторного опыта субъекта, во взаимодействии его компонентов: ценностного, рефлексивного, операционального, привычно активизирующего и сотрудничества раскрыто в статьях А. К. Осницкого [19; 20].

В нашей работе мы приводим результаты исследования формирующейся системы саморегуляции деятельности (учебной и неучебной) [8] и регуляторного опыта [14; 19] у школьников начальной ступени обучения и выявляем возникающие в связи с этим проблемы. Акцент изучения делается на исследовании рефлексии, важнейшего, по нашему мнению, компонента регуляторного опыта.

В первом исследовании мы изучали закономерности становления рефлексии (определяющей рефлексии, по В. В. Давыдову [4]) у первоклассников и зависимость этого становления от взаимодействия с учителем. Во втором – на заключительном этапе начальной ступени обучения – исследовалась роль развития рефлексии в становлении общей системы саморегуляции и регуляторного опыта [14; 18]. В третьем – оценивалась система сформированности регуляторного опыта у учащихся 7 класса – совокупность показателей их подготовленности к профессиональному самоопределению [16].

**Начальный этап исследования возможностей рефлексии.** В исследовании формирования регуляторного опыта первоклассников акцент был сделан на выявлении условий, способствующих развитию опыта рефлексии учащихся, их способности выделить учебную задачу и отыскать ее решение. Эта способность, как неоднократно отмечалось, определяет ориентировку детей в решении учебных задач, отношение детей к своим успехам/неуздачам и критериям оценки причин, приводящих к успеху/неуздачам. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что все идеальное содержание сознания – это и отражение реального бытия, и результат познавательной деятельности субъекта, а рефлексию определял как способность к самоосознаванию, способность вырабатывать собственное отношение к жизни, преобразовывать ее, выходить за пределы ситуаций [21; 22]. Им же задано своеобразие деятельности как вида активности человека, ее проективный характер: постоянная связь с сознанием, планированием. Последнее рассматривается не как фантазирование, а как «работа сознания» по мысленной (а нередко и с апробированием в действии) организации предстоящих действий.

В отечественной психологии анализу феномена рефлексии посвящена статья Д. А. Леонтьева и А. Ж. Авериной [10]. В современной зарубежной ментальности наблюдается недооценка процессов рефлексии у человека. Так, Ж.-П. Сартр то отрицает значение рефлексии в деятельности человека в его мироощущении [23], отождествляя феномен рефлексии с его патологической разновидностью – закликивающейся рефлексией, то пишет: «Свобода – это то, что я сделал из того, что сделали из меня». В Америке, в соответствии с менталитетом и системой воспитания, предпочитают использовать понятия рефлексии в контексте самомониторинга, обеспечивающего им успешность самопрезентации во взаимоотношениях с окружающими [29], и склонны недооценивать значение рефлексии в поведении. Так, профессор Стэнфордского университета R. M. Sapolsky [28] пишет: «Я абсолютно уверен в том, что такого понятия, как свобода воли, не существует... Просто нужно понять тот факт, что мы не выбираем путь менять себя – нас изменяют обстоятельства, и в этом прямое влияние биологии».

В. В. Давыдов в концепции развивающего обучения рассматривал развитие рефлексии как важнейшее условие для формирования процессов обобщения в познании и развития теоретического мышления [3; 4].

**Методы.** Ценности ориентировки в учебных действиях так или иначе задаются педагогами: их методами обучения и используемым инструментарием. Поэтому в обследуемых пяти первых классах мы начали с анализа индивидуальных психологических особенностей учителей. Для этого использовалась методика «СМДДО» [16], которая помимо работы с подростками в целях профориентации и для ознакомления подростков с их собственными возможностями решения учебных и повседневных задач, на взрослых профессионалах может быть использована

для определения комфортности в избранной профессии и выявления проблем в профессиональной деятельности.

Рефлексия не единственный компонент регуляторного опыта, обеспечивающий деятельную субъектную саморегулируемую активность и расширяющий познание, именно рефлексивные процедуры обеспечивают человеку презентированность собственного инструментария в регуляции своих усилий, связанных с задачами саморегуляции деятельности [14; 18].

Разделяя представления о развитии любой способности ребенка изначально в интерпсихической ситуации, и о последующем выращивании рефлексивных отношений внутри группы работающих детей (В. И. Слободчикова и Г. А. Цукерман, [24]), мы соотносим этот процесс и со становлением «субъектности» ученика, и с формированием осознанной психической саморегуляции [8].

**Результаты исследования и их обсуждение.** В таблице 1 приведены результаты рефлексивного анализа учителями своих регуляторных возможностей, применительно к выполнению предлагаемых им заданий.

Таблица 1

**Результаты выявления индивидуальных психологических особенностей преподавателей начальных классов**

Показатели СМДДО	Учителя пяти первых классов					
	1А	1Б	1В	1Г	1Д	
Преобладающие интересы	П	П	Ч	ЧХ	ПЗ	
Наличие умений		П	П	ЧХ	ПЧЗ	
Положительное отношение к вынужденной работе	П	П	ПЧ	ЧХ	ПЗ	
Наибольшая адаптированность усилий	П	П	П	ЧХ	Ч	
Склонность к определенной сфере труда	П	П	П	ЧХ	ПЗ	
Направленность активности: на достижение успеха (+); на избегание неудачи (-); и на то, и на другое (=)	+	=	+	+	+	
Ценность общения: высокая (+); низкая (-)	-	-	+	+	+	
Показатели рефлексии: высокие (+); низкие (-)	-	-	+	+	+	
Критичность оценивания своих умений:						
завышенная (+); средняя (=); низкая (-)	-	-	+	+	+	
Используемые средства в %:	логические	27	24	22	16	32
	образные	35	36	36	41	27
	смешанные	38	40	42	43	41

Условные обозначения: П – «человек – природа»; Т – «человек – техника»; Ч – «человек – человек»; З – «человек – знаковые системы»; Х – «человек – художественный образ».

По данным, зафиксированным в таблице, удалось установить:

1. Предпочтительные средства работы:

– *логические* – понятийные и знаково-символические средства оперирования в профессиональной сфере;

– *образные* – видимые, слышимые, ощущаемые образные средства оперирования в профессиональной сфере;

– *смешанные* – используются в равной степени и те, и другие.



2. Сферы трудовой деятельности, наиболее ценные для учителя и преобладающие в его активности:

- «человек – природа» для учителей классов 1А, 1Б, 1В;
- «человек – художественный образ» – учитель класса 1Г;
- «человек – знаковые системы» – учитель класса 1Д.

3. Установлен наиболее *высокий уровень отрефлексированности своих интересов и умений* у преподавателей 1В, 1Г, и 1Д классов.

4. Определена наибольшая ценность сотрудничества у учителей классов 1В, 1Г и 1Д; и ослабленный опыт сотрудничества у учителей классов 1А и 1Б.

5. Лишь у преподавателя класса 1Д в перцептивной, мыслительной и практически-преобразующей активности выявлено преобладание формально-логического инструментария используемых средств; в наименьшей степени этот инструментарий задействован в активности преподавателя класса 1Г, в инструментарии которого преобладают наглядно образные средства.

Мы полагаем, что сформированность субъектной позиции учителя, особенностей его активности и опыта привычной активизации как компонента субъектной активности определяют не только успех деятельности самого педагога, но и оказывает влияние на формирование опыта субъектной активности учащихся. Поэтому дальнейшее исследование ориентировки детей в решении учебных задач и отношения к успеху/неуспеху своих действий проводилось в классах 1Г и 1Д.

У педагогов этих классов одинаково выражены опыт сотрудничества и уровень рефлексии, они одинаково критичны в самооценивании интересов и умений, у них преобладает направленность активности на достижение успеха, а отличаются они лишь по склонности к разным сферам трудовой деятельности и по предпочтительно используемому инструментарии. Условно их можно обозначить как «литератора» и «математика».

В исследовании дети обоих классов выполняли сенсомоторное задание «Лабиринт» – вариант компьютерный методики из пакета «Готовность к школе» (Москва, КУДИЦ).

Выполняя задание и управляя «мышью», ребенок («почтальон») ведет стрелочку курсора по нужной ему дорожке, чтобы прийти к нужному домику (дорожка при этом окрашивается в красный цвет, а все отклонения от дорожки и нужного маршрута сопровождается «неприятный» звук). Успешный приход в нужный домик завершается его окрашиванием в голубой цвет и музыкальным сопровождением. Отмечаются ошибки при прохождении маршрута: в задачу ребенка входит не только правильно определить по адресу домик, но и как можно ровнее пройти по дорожке и определить по данному адресу домик.

В компьютерном варианте методики успешность или неуспешность своих действий при прохождении лабиринта дети могли контролировать на уровне сенсомоторики и на уровне осмысления (рефлексии).

Отметим, что при подготовке к работе по методике «Лабиринты» с детьми специально обсуждались понятия, связанные с причинными объяснениями успеха/неуспеха (каузальными атрибуциями). Ученики начали понимать, что успех их продвижения по лабиринту определяется присущими каждому из них *внутренними средствами (способностями)* – тому, чему они уже успели научиться, и что они уже знают; и *настойчивостью*, которая может быть разной, в зависимости от желаний или усталости в данный момент). Следовательно, способности можно рассматри-

вать как то, что они «накопили» и что ими может быть использовано постоянно, а настойчивость – как то, что у них может меняться в зависимости от желания или утомления. Помимо внутренних свойств, присущих ученикам, есть и *внешние*, от них не зависящие обстоятельства, которые могут влиять на успешность их действий: *трудность/легкость* задания и *везение/невезение* им в действиях. Кроме того, ученики узнали, что их способности и трудность/легкость заданий **стабильное** (относительно постоянное) свойство, а их настойчивость и везение/невезение **нестабильны**, т. е. меняются в зависимости обстоятельств. После того, как экспериментатор (Т. В. Долгодворова) убедилась, что дети научились различать обнаруживаемые ими свойства, она просила детей объяснить успехи и неудачи своих действий, связанных с продвижением по лабиринту. В процессе работы дети оценивали в баллах свои успехи и неудачи [25; 26].

Таблица 2

Результаты выполнения заданий учащимися классов 1Г и 1Д,  
успешно справившимися с заданием «Лабиринты» (в %)

Лабиринты	Учащиеся 1Г класса		Учащиеся 1Д класса	
	успевающие	слабоуспевающие	успевающие	слабоуспевающие
№ 1–4 – простые	62	75	25	50
№ 7–10 – сложные	88	25	12	25

Анализ результатов прохождения по лабиринту показал, что результаты слабоуспевающих в обоих классах мало чем различаются, а результаты успевающих учащихся класса 1Г явно превосходят результаты учащихся 1Д, что объясняется преобладанием в их средствах манипуляций, требующих наглядно-образного мышления. Сопоставление результатов «прохождения лабиринтов» детьми из разных классов с ранее полученной информацией о преобладающих средствах в инструментарии педагогов свидетельствует о том, что в работе с детьми, в обучении их правилам выполнения заданий (в данном случае – прохождение «лабиринтов») преподавателю необходимо учитывать не только в какой форме (наглядно-образной или знаково-символической) следует подать материал, но и то, «какими средствами ребенок может воссоздать эти предметно-содержательные характеристики изучаемого материала в его собственной регуляторно-аналитической системе, в контексте постоянно формируемой картины мира, картины взаимоотношений и взаимодействия с людьми» [12].

В результатах оценивания своих успехов и неудач успевающие учащиеся предпочитают объяснять свои успехи и неудачи «внутренними» и «нестабильными» причинами (способностями и настойчивостью), в то время как слабоуспевающие больше прибегают к «внешним» и «стабильным» причинным объяснениям.

Сопоставление успешности учения двух классов и освоения причинных объяснений успехов и неудач за первое полугодие показало, что в классе 1Г (где преподаватель сам был ориентирован и опирался в своей работе на наглядно образные средства) дети были более успешными в учебе в первом полугодии по сравнению с детьми 1Д класса (где преподаватель более опирался на формально-логические, знаковые средства). Иными словами, дети 1Г класса опережали в учебе детей 1Д класса потому, что преподаватель в большей степени опирался на доступные детям наглядно-образные средства.

**Соотношение оценивания успешности выполнения заданий в зависимости от причинных объяснений успешности/неуспешности при выполнении теоретических и практических заданий**

класс	Причины объяснения успеха/неуспеха	Стабильные: способности и трудность-легкость заданий		Нестабильные: настойчивость и везение-невезение	
		успевающие ученики	слабоуспевающие ученики	успевающие ученики	слабоуспевающие ученики
1Г	Внутренние: способности и настойчивость	27/50	0/0	36/25	36/75
	Внешние: трудность-легкость и везение-невезение	0,9/12	36/0	27/12	27/25
1Д	Внутренние: способности и настойчивость	18/38	55/25	36/25	0/0
	Внешние: трудность-легкость и везение-невезение	27/12	27/63	18/23	18/12

\* значения представлены дробью, в числителе которой отмечена оценка успешности выполнения теоретического задания, в знаменателе – практического.

Анализ процесса освоения причинных объяснений успехов и неудач, который пришелся на второе полугодие обучения детей в первом классе, показал, что с этим успешнее и легче справились дети из класса 1Д, где учитель «математик», прибегал к более формализованным формам объяснения. К концу учебного года дети этих двух классов подравнялись по успешности учения. Этому способствовала (при большей опоре учителя на средства формализации) практическая работа с лабиринтами. Работа с этой рефлексивной методикой выявила:

1. Диапазон оценок учащихся, объясняющих влияние различных причин на успешность или неуспешность выполнения ими заданий. Успевающие ориентируются на высокие и средние оценки успешности и низкие оценки возможной неуспешности; слабоуспевающие учащиеся успешность ожидаемых действий оценивают чаще низкими оценками, а неуспех – более высокими.

2. Способность к различению учащимися относительной сложности учебно-практических и учебно-теоретических заданий.

3. Возможность освоения причинных объяснений успехов и неудач (внешние ситуационные или внутренние личностные, стабильные или нестабильные) и преобладающие причинные объяснения успешности, используемые первоклассниками.

4. Соотношение ожидаемых успехов и неудач по отношению к предпринимаемым усилиям в учебно-теоретических и учебно-практических действиях.

В заключение определялась дистанция, отделяющая детей и взрослых в системе отношений «учитель – ученик» (методика Рене Жиля 3 субтеста) [15]. Было выяснено, что у слабоуспевающих детей обоих классов (1Г и 1Д) преобладает сфера эмоциональных контактов, а у хорошо успевающих – отношения, связанные с учебными предметно-преобразующими действиями. Причем у хорошо успевающих класса 1Г эмоциональные и деловые отношения в системе взаимодействия с учителем уравновешены, а в классе 1Д деловые отношения преобладают над эмоциональными.

**Соотношение учащихся с различными дистанциями во взаимоотношениях с учителем  
(количество учащихся дано в %)**

Дистанция	Класс 1Г				Класс 1Д			
	успевающие		слабоуспевающие		успевающие		слабоуспевающие	
	Эмоциональные отношения	Деловые отношения	Эмоциональные отношения	Деловые отношения	Эмоциональные отношения	Деловые отношения	Эмоциональные отношения	Деловые отношения
Близкая	62	62	25	12	25	50	50	25
Средняя	38	–	63	88	37	–	50	12
Дальняя	–	38	12	–	38	50	–	62

Как показало исследование, возможное закономерное отчуждение учащихся от учителя, дистанцирование учащихся определяется не только их успешностью/неуспешностью, но и профессиональным стилем действий учителя, что ставит новые вопросы в дальнейшем изучении их взаимоотношений.

#### **Возможности развития рефлексии в связи с задачами саморегулирования.**

Специальным исследованием способностей школьников на завершающем этапе начальной ступени обучения (4 класс) был «Субъектно-рефлексивный анализ планирования и реализации деятельности» (автор методики – А. К. Осницкий), проведенный В. М. Савковой [20]. Используемая методика подводила детей к осознанию активности, инициируемой и организуемой самими учениками. Методика обращала внимание детей на постановку целей, планирование ими заданий (знакомила их с целеполаганием), моделированием условий выполнения задания, определением способов выполнения задания и временных затрат на их реализацию, оценением предполагаемых и реально выполненных заданий, внесением возможных исправлений. Одним словом, актуализировала для учащихся все формально необходимые процессы, в системе взаимодействия звеньев, обеспечивающих саморегуляцию деятельности ученика. Для успешной работы школьников начальной ступени обучения с этой методикой нужна помощь и поддержка педагогов, ведущих обучение в этих классах.

В концепции осознанной саморегуляции О. А. Конопкина [8] цель рассматривается как системообразующий фактор саморегулирования, вокруг которого объединяются все другие процессы (звенья) регуляции активности человека. Рассматривая процесс становления преднамеренного саморегулирования (становящейся субъектности ребенка), педагоги и родители большое значение придают осмысленности и пониманию всего того, что необходимо ребенку для самостоятельной реализации своих усилий. Иными словами понимания, осмысления и прочувствованности всего того, что связано с самоорганизацией усилий ребенка. Поэтому в разработках методологии развивающего обучения (В. В. Давыдов, А. З. Зак, В. И. Слободчиков, Я. А. Пономарев) исследователями придавалось важное значение формированию во внутреннем мире ребенка, его субъективности таких психологических образований, как «внутренний план действия», «определяющая рефлексия», «понимание». В становлении субъектности эти образования составляют «рефлексивный компонент» регуляторного опыта субъекта [14].

Методически изучение саморегуляции активности детей представляло собой цикл индивидуальных занятий с детьми, где школьникам предлагалось составить список дел на будущую неделю и пояснить, каковы условия и задачи, сколько времени понадобится для успешной реализации дела. Через неделю детей просили оценить результат собственной деятельности и подумать, в чем были трудности при выполнении дел. Участие педагогов необходимо было для того, чтобы помочь ребенку обратить внимание на трудности планирования и реализации дел, проследить эффективность осознания и понимания того, что отмечал ученик в бланке по планированию и в бланке выполнения намеченных им дел. В заключительной части исследования (через месяц после выполнения первого задания) в тестовой форме проводился анализ успешности выполнения значимых для ребенка дел.

В исследовании, проведенном на 30 учащихся четвертого класса (17 девочек, 13 мальчиков), участвовали два классных руководителя как эксперты, оценивающие успешность действий детей.

Действия детей оценивались при выполнении заданий с точки зрения сформированности у них регуляторных умений в системе осознанной саморегуляции [13]. Среди них выявлялись структурно-компонентные умения, динамические и личностно-стилевые особенности саморегуляции.

По результатам исследования у 9 детей выявлен низкий уровень развития саморегуляции, у 16 детей – средний, у 5 – высокий. Дети среднего уровня саморегуляции легко составляли список планируемых на неделю дел, они неплохо учитывали условия при составлении плана действий, анализировали результативность выполнения плана результатов, что свидетельствовало о наличии у них личностно-стилевых и структурно-компонентных умений. В то же время им была свойственна ригидность мышления и осторожность намерений (планировали не более трех-четырёх дел и не были уверены, сомневались, что их удастся выполнить). Детей высокого уровня саморегуляции отличала уверенность в выполнении задуманного и большее число учитываемых условий. Результаты исследования представлены на рисунке ниже.

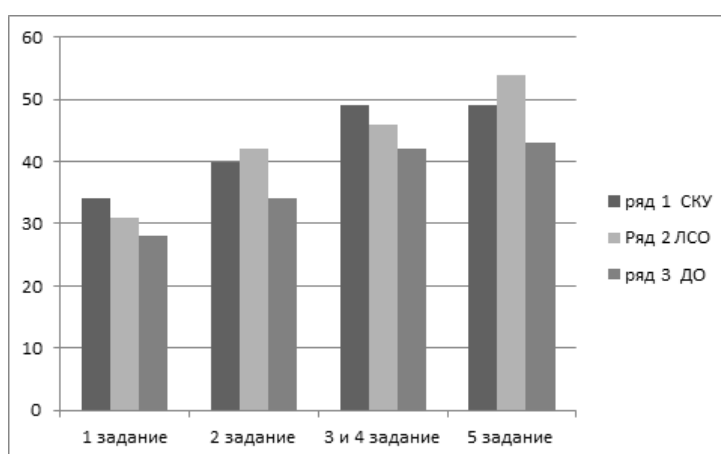


Рис. Динамика развития у учащихся умений и свойств саморегуляции в процессе работы с методикой «Субъектно-рефлексивный анализ»

Как видно из представленных и сравниваемых гистограмм, наиболее выразительно проявились личностно-стилевые особенности (ЛСО) саморегуляции и структурно-компонентные умения (СКУ). Динамические особенности (ДО) саморегуляции изменялись в меньшей мере, поскольку они связаны с природно обусловленными характеристиками активности детей. Личностно-стилевые особенности саморегуляции связаны с формирующимся отношением детей к себе, к другим, к окружающему миру. Это отношение становится характерологической чертой ребенка, связанной с рефлексией происходящего и переживаниями успешности своих действий.

Структурно-компонентные умения раскрывали способности детей к целеполаганию, моделированию условий, программированию действий, оценке результатов. Выявленные затруднения с целеполаганием и самооцениванием (неумением планировать дела и соответственно выстраивать свою деятельность) связаны с тем, что в повседневной жизни организацию активности ребенка часто берут на себя взрослые, они же контролируют и оценивают исполнение, тем самым исключая участие самого ребенка в организации его активности. В итоге дети затрудняются самостоятельно принимать решения и планировать результат.

Сложность установления причинно-следственной связи – детям было трудно связать цель с условиями, необходимыми для выполнения дела. Сказывались трудности становления логического мышления. Во взаимодействии наглядно-образного и словесно-логического, понятийного мышления все же преобладает опора на наглядность, на известные ранее действия.

Поиск эмоционального подкрепления обнаружился и проявлялся в стремлении понравиться взрослым участникам исследования, а также в тревоге по поводу правильности выполнения заданий. Сами задания и список планируемых ими дел хорошо удерживался в памяти, участники старались выполнить планируемое, если все зависело от них.

По мнению учителей-экспертов, позитивные результаты исследования были более заметны в деятельности слабо успевающих школьников. Они стали более уверенными, усидчивыми и вдумчивыми, пытающимися разобраться в решении учебных задач, но им по-прежнему необходимо было внимание и поддержка взрослых.

В. М. Савкова, исследуя атрибутику субъектности (ряд обобщенных психологических характеристик, таких как активная позиция, инициативность, надситуативность, прогнозирование и рефлексия), предлагала учителям-экспертам заполнить опросник «Шкала субъектности». Корреляционный анализ (анализ связи показателей опросника «Шкалы субъектности» и показателей методики «Субъектно-рефлексивный анализ») выявил значимую связь между регуляторными умениями и атрибутами ( $r=0,786$ , при  $p=0,01$ ). Атрибуты субъектности положительно коррелировали с личностно-стилевыми особенностями: активная позиция, ( $r=0,752$ , при  $p=0,01$ ), инициативность ( $r=0,7$ , при  $p=0,01$ ), надситуативность ( $r=0,626$ , при  $p=0,01$ ).

Проведенное исследование свидетельствует о том, что используемая в нем методика способствует развитию рефлексии: предлагаемые детям способы планирования и организации деятельности позволяют им самим контролировать и оценивать свои выполненные и невыполненные дела [20].

**Возможности рефлексии в самоопределении учащихся.** Исследование регуляторного опыта подростков сочеталось с исследованием их когнитивных, коммуникативных и личностных свойств как способностей к самостоятельной работе и дифференцированной активности соответственно формирующимся склонностям.



В работе с подростками для диагностики их регуляторного опыта мы использовали СМДДО [6; 7; 16]. Одновременно решая задачи профориентации (и подбора в классы профильного обучения), мы прежде всего были заинтересованы в том, чтобы результаты обследования учащихся были доведены до самих учащихся и до их родителей. Сам процесс проведения методики с подростками обращал их к собственному опыту, заставлял задумываться над тем, о чем раньше не задумывались. Но, приведенные в систему, результаты анализа их ответов дополняли их знания о себе систематичностью и взаимодополнительностью. Участники исследования научились сопоставлять свои способности со своими интересами и намерениями.

Образование в средней ступени обучения мы рассматриваем как подготовку учащихся к самостоятельному решению жизненно важных проблем: выбора профессии, создание семьи, определение отношений с окружающими людьми. На период средней ступени обучения также приходится самоутверждение учащихся в самостоятельности (если в возможностях они во многом уступают взрослым, то в знании, в ориентировке они могут даже опережать их). Самоутверждение в самостоятельности во многом зависит от сформированности системы саморегуляции деятельности [8; 17; 19]. Самоутверждение в самостоятельности зависит и от того, в какой мере у школьника формируются компоненты его регуляторного опыта, обеспечивающего саморегуляцию: ценностный опыт (с которым преимущественно связано наше целеполагание); операциональный опыт (опыт знаний и умений, с которыми связаны способы наших действий); опыт привычной активизации (природно обусловленный непосредственно чувственный опыт, связанный с привычными преднастройками к действиям, привычными установками во взаимоотношениях); опыт сотрудничества (опыт содействия, взаимоподдержки, взаимопомощи) и опыт рефлексии (опыт осознания, осмысления как внешних условий и обстоятельств, так и собственных возможностей, собственных способностей) [19].

Осознание своих действий и участие в принятии решений и их дальнейшей реализации определяется целостным взаимодействием компонентов регуляторного опыта (это обусловлено технологией осуществления действий и деятельности). Но в процессе освоения учебной деятельности (а затем в профессиональной) и формирования соответствующих способностей важнейшее значение приобретает опыт рефлексии, которому до сих пор не придается должного значения, особенно при оценке и осмыслении каждым учащимся собственных возможностей и способностей в соотношении их с промежуточными и конечными задачами реализуемой деятельности. Оценивается обычно конечный результат, а не те промежуточные результаты и способы, которые к нему приводят, та незаметная окружающим работа по осмыслению преобразования ситуации в конечное состояние.

Школьное обучение, нацеленное на ознакомление учащихся с научными знаниями, научными закономерностями, исходно является предметно ориентированным, т. е. соотношенным с определенной областью предметных знаний о мире, в котором мы живем, и определенной профессиональной сферой трудовой деятельности, поэтому структурирование опыта учащихся происходит и в соответствии с постигаемыми знаниями. Но знания регулярно проверяются, а преобразования, связанные с ними, и тем более те изменения в рефлексивных возможностях учащихся, происходящие по мере освоения знания, остаются за пределами аналитической работы учащихся, а нередко и учителей.

В процессе разработки процедур, способствующих становлению самостоятельности учащихся в решении проблем учения и налаживании отношений со сверстниками и взрослыми, мы в первую очередь прорабатываем возможности целеполагания и рефлексивности учащихся, полагая, что операциональный опыт, опыт сотрудничества и опыт привычной активизации будут формироваться и умножаться по мере решения практических задач.

Учащиеся в нашей диагностике работали с опросником из предложенного списка занятий, разработанного Е. А. Климовым [7], и лишь частично скорректированного нами. Наша модификация методики состояла в том, что помимо инструкции Е. А. Климова (выявление интересов), дополнительно проводилась диагностика еще по четырем инструкциям: выявление представлений учащихся о своих умениях, применяемых усилиях, отношения к принуждению, постоянства или изменчивости в интересах.

Специально отметим, что исходный опросник ДДО Е. А. Климова (с незначительными изменениями, обусловленными развитием техники), предназначенный для попарного сопоставления разного рода занятий, хорошо работает на разных возрастных выборках, нейтрален к половым и культурным различиям.

Сопоставляя попарно предъявляемые виды занятий, учащиеся отмечали всякий раз более интересные им (инструкция 1); затем отмечали занятия, для работы с которыми у них были умения (инструкция 2); далее сравнивали свое отношение к разным занятиям при вынужденном их выполнении (инструкция 3); сопоставляли затрачиваемые усилия на вынужденное выполнение этих занятий (инструкция 4); сравнивали свое отношение к занятиям «раньше» и «теперь» (инструкция 5).

Результаты сопоставления фиксировались на бланке, с которым предлагалась формальная процедура подсчетов результатов по алгоритмам, соответствующим предлагаемым инструкциям.

Анализ результатов подсчетов по отдельным параметрам применяемой методики: интересы, имеющиеся умения, положительное отношение к занятиям при вынужденном их исполнении, затрачиваемые усилия на выполнение заданий, – предоставлял возможность школьникам определить свои склонности (действенную предрасположенность к определенным занятиям и заданиям). Склонности определялись не столько к конкретным видам работы, сколько к определенной обобщенной сфере трудовой занятости: гуманитарной (преобладание взаимодействия с людьми) или технической работы (взаимодействие с техникой: инструментами, механизмами, приборами) и, кроме того, уточнялась подготовленность к теоретической или практической работе.

Информация о склонностях дополнялась показателями способностей, производными от полученных результатов диагностики: способности к практической или теоретической работе. Для нас важно было не столько дать рекомендации к конкретной области труда (профессиям биономического, технономического, социономического, сигнономического, артономического типа, которые в современном мире часто пересекаются и взаимодополняются [6]), сколько выявить общие и специальные способности школьников и проследить их связь с самостоятельностью.

Противоречивость оценок склонности к определенным видам занятий, наблюдаемая у некоторых учащихся, объясняется, опять же, слабостью рефлексии в оценке своих возможностей.

Анализ и сопоставление результатов самооценивания учащихся, определивших свои склонности (интересы, умения, усилия, отношение к вынужденному выполнению разного рода занятий, неизбежному в социализированных видах деятельности), позволяет дать оценку рефлекслируемых ими способностей.

Главная наша цель состояла в том, чтобы подтолкнуть учащихся к попыткам раскрыть свои предрасположенности и способности, от которых зависит успешность их действий. Учащиеся далеко не всегда озабочены размышлениями о своих возможностях, и уж тем более не занимаются последовательным их выяснением. Их, естественно, больше интересует все то, чем они могут блеснуть в глазах окружающих.

Когда учащиеся включаются в работу с опросником СМДДО, они впервые упорядоченно берутся осмысливать свои возможности и соотносить их с видами труда, иначе говоря обращаются к рефлексии своих возможностей. В итоге они оценивают свои способности к практической и теоретической деятельности и выясняют свою предрасположенность к гуманитарной или технической сфере трудовой деятельности. Многократные предшествующие диагностические исследования с помощью СМДДО доказали свою конструктивность в формировании ценностного и рефлексивного компонентов регуляторного опыта учащихся, обеспечивающих им успешность в учении и решении практических задач [16; 19].

Специально отметим, что все выявляемые показатели полезны как в целях профориентирования, так и в целях организации учебных занятий в школе.

**Выводы.** В заключении представим показатели, получаемые в процессе диагностики.

1. Показатели склонности – предрасположенности к какой-либо сфере занятий и заданий, производные от нижеперечисленных характеристик, регистрируемых с помощью СМДДО:

- интерес к какой-либо сфере занятий;
- умелость в этой же сфере занятий;
- предпочтение заданий при вынужденном их выполнении в этой сфере деятельности;
- свойственная испытуемому в этой сфере легкость реализации умений (адаптивность).

2. Показатели самоорганизации:

- коммуникативность (высокая, средняя, низкая);
- критичность умелости (сниженная, завышенная или нормальная);
- ориентация направленности активности (на достижение успеха, на избегание неудач или сбалансированная);
- динамика интересов (сужение, расширение или стабильность);
- рефлексивность (высокая, средняя, низкая);
- средства ориентировки, определяемые преобладанием образного, логического или смешанного инструментария.

3. Общая способность к самостоятельности, самодеятельности (обнаруживается или не обнаруживается).

4. Специальные способности:

- к гуманитарной или технической сфере занятости;
- к практическим действиям, связанным с предметными преобразованиями;
- к действиям, связанным с теоретическими умозаключениями.

5. Субъективные показатели, полученные при обработке результатов заполнения бланка опросника и свидетельствующие о возможной перегруженности учащихся, получили объективное подтверждение дополнительными показателями мозговой и сердечной активности, препятствующими нормальному режиму функционирования.

Ниже в таблице приведены результаты диагностики с помощью СМДДО пяти седьмых классов обычной школы. Диагностика проводилась для решения задачи последующего профилирования обучения детей.

Таблица 5

**Характеристики когнитивного, коммуникативного и личностного развития способностей учащихся 7 классов (107 человек)**

Показатели СМДДО (в %)	девочки	мальчики
Обнаружили склонности	91	80
Не обнаружили склонности	9	20
Направленность активности на достижение успеха («У» больше, чем «Н»)	59	71
Сбалансированность достижения успеха и избегания неудачи («У» = «Н»)	12	7
Направленность активности на избегание неудачи («Н» больше, чем «У»)	29	22
Коммуникативность «связанная с общением» (умения в сфере Ч)	52	39
Обособленность «нет связи с общением» (нет умений в сфере Ч)	48	61
Сформированность рефлексии (согласованность И, У, П, А)	89	79
Несформированность рефлексии (несогласованность И, У, П, А)	11	21
Завышенная критичность в оценке умений (меньше 16)	38	31
Критичность в границах нормального диапазона умений (16–28)	54	54
Сниженная критичность в оценке умений (более 28)	10	15
Преобладание образного инструментария (образный+смешанный)	46	30
Преобладание логического инструментария (логический+смешанный)	4	20

Условные обозначения: И – интересы, У – умения, П – положительное отношение к вынужденной работе, А – адаптивность усилий, «У» – успех, «Н» – неуспех (неудача).

В целом, исследование показало, что при соответствующей организации возможно расширить сферу рефлексии учащихся, она доступна им. По результатам ее анализа можно составить представление о возможностях детей и подростков, потенциале их самоорганизации.

Если на начальной ступени обучения овладение рефлексией способствует переходу к дифференцированной социализированной оценке успешности учащимися своих действий, оценке своих возможностей в осуществляемых преобразованиях, в различной предметности своих действий, то к завершению начальной ступени обучения он может быть подготовлен к самостоятельной рефлексии, связанной с организацией его учебных и внеучебных дел. В подростковом возрасте рефлексия собственной активности и собственных возможностей становится уже условием самоопределения в жизни, самоопределения в выборе жизненного пути. Поэтому в ней представлены уже характеристики регуляторного опыта учащихся, отражающего возможные их перспективы.

### Список источников

1. Беданоква А. К., Осницкий А. К. Самораскрытие способностей учащимися в занятиях по профориентированию // Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм. 2021. № 1. С. 212–217.
2. Психологические проблемы переработки знаковой информации / под ред. В. Ф. Рубахина. М.: Наука, 1977. 276 с.
3. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3-4. С. 14–18.
4. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. 1991. № 6. С. 5–13.
5. Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Образ в психической регуляции деятельности. М.: Наука, 1986. 173 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионала. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 400 с.
7. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 1990. 159 с.
8. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: URSS, 2018. 320 с.
9. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Московского университета, 1981. 584 с.
10. Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж. Рефлексивность как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 360–381.
11. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М.: Педагогика, 1991. 296 с.
12. Осницкий А. К. Диагностика самостоятельности учащихся в школе и СПТУ: методическое пособие для практических психологов. Иваново: ИППК, 1991. 63 с.
13. Осницкий А. К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. 1992. № 1-2. С. 52–59.
14. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
15. Осницкий А. К. Выявление проблем ребенка и родителей с помощью «Фильм-теста» Рене Жиля // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 55–62.
16. Осницкий А. К. Профессиональное ориентирование учащихся при специализации обучения // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 136–148.
17. Осницкий А. К. Диагностика возможностей учащихся в профконсультировании // Психологическая диагностика. 2004. № 2. С. 13–24.
18. Осницкий А. К. Исследование характеристик регуляторного опыта учащихся начальной ступени обучения // Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека: сборник статей. М.: Психологический институт РАО, 2006. С. 158–203.
19. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности. М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. 232 с.
20. Осницкий А. К., Савкова В. М., Иовлева Т. Е. Проведение субъектно-рефлексивного анализа планирования и реализации деятельности младших школьников // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7, № 4А. С. 27–38.
21. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989. 781 с.
22. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
23. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. М.: Республика, 2000. 639 с.
24. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 25–35.



25. Степанский В. И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудач на регуляцию деятельности // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 59–74.
26. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003 860 с.
27. Bugental J. F. T. *Psychotherapy Isn't What You Think*. Phoenix: Ztig, Nucker and Co. 1999. 278 p.
28. Sapolsky R. M. *Why Zebras Don't Get Ulcers*. New York: Henry Holt & Co., 2004. 560 p.
29. Snyder M. Self-monitoring of Expressive behavior // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1974. Vol. 30. P. 526–537.

## References

1. Bedanokova A. K., Osnitsky A. K. Self-disclosure of Abilities by Students in Classes on Vocational Guidance. *Differential Psychology and Psychophysiology Today: Abilities, Education, Professionalism*, 2021, no. 1, pp. 212–217. (In Russian)
2. *Psychological Problems of the Processing of Sign Information*. Ed. by V. F. Rubakhin. Moscow: Nauka Publ., 1977, 276 p. (In Russian)
3. Davydov V. V., Slobodchikov V. I., Tsukerman G. A. Junior Schoolboy as the Subject of Learning Activity. *Questions of Psychology*, 1992, no. 3-4, pp.14–18. (In Russian)
4. Davydov V. V. Learning Activity: The State and Problems of Research. *Questions of Psychology*, 1991, no. 6, pp. 5–13. (In Russian)
5. Zavalova N. D., Lomov B. F., Ponomarenko V. A. *Image in the Psychic Regulation of Activity*. Moscow: Nauka Publ., 1986, 173 p. (In Russian)
6. Klimov E. A. *The Psychology of a Professional*. Moscow: Publishing House of Institute of Practical Psychology; Voronezh: MODEK Publ., 1996, 400 p. (In Russian)
7. Klimov E. A. *How to Choose a Profession*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1990, 159 p. (In Russian)
8. Konopkin O. A. *Psychological Mechanisms of the Regulation of Activity*. Moscow: URSS Publ., 2018, 320 p. (In Russian)
9. Leontiev A. N. *Problems of the Development of the Psyche*. Moscow: Publishing House of University of Moscow, 1981, 584 p. (In Russian)
10. Leontiev D. A., Averina A. J. Reflexivity as a Component of the Personal Potential. *Personal Potential Structure and Diagnostics*. Ed. by D. A. Leontiev. Moscow: Smysl Publ., 2011, pp. 360–381. (In Russian)
11. Lomov B. F. *Problems of General, Pedagogical and Engineering Psychology*. Moscow: Pedagogika Publ., 1991, 296 p. (In Russian)
12. Osnitsky A. K. *Diagnostics of Student Autonomy in School and High School: the methodical manual for practical psychologists*. Ivanovo: IPPK Publ., 1991, 63 p. (In Russian)
13. Osnitsky A. K. Self-regulation Skills in Students' Professional Self-determination. *Questions of Psychology*, 1992, no. 1-2, pp. 52–59. (In Russian)
14. Osnitsky A. K. Problems of Research of Subjective Activity. *Questions of Psychology*, 1996, no. 1, pp. 5–19. (In Russian)
15. Osnitsky A. K. Revealing of Problems of the Child and Parents with the Help of “Film-test” by Rene Gill. *Questions of Psychology*, 1997, no. 1, pp. 55–62. (In Russian)
16. Osnitsky A. K. Professional Orientation of Students in Specialization of Training. *Questions of Psychology*, 1998, no. 3, pp. 136–148. (In Russian)
17. Osnitsky A. K. Diagnostics of Possibilities of Students in Professional Counseling. *Psychological Diagnostics*, 2004, no. 2, pp. 13–24. (In Russian)
18. Osnitsky A. K. Research of Characteristics of Regulative Experience of Students of an Elementary Level of Training. *Personal and Cognitive Aspects of Self-regulation of Human Activity: digest of articles*. Moscow: Publishing House of Psychological Institute RAS, 2006, pp. 158–203. (In Russian)



19. Osnitsky A. K. *Psychological Mechanisms of Independence*. Moscow, Obninsk: IG-Sotsin Publ., 2010, 232 p. (In Russian)
20. Osnitsky A. K., Savkova V. M., Iovleva T. E. Carrying Out the Subject-reflexive Analysis of Planning and Realization of Activity of Younger Schoolchildren. *Psychology. Historical and Critical Reviews and Contemporary Research*, 2018, vol. 7, no. 4A, pp. 27–38. (In Russian)
21. Rubinstein S. L. *Fundamentals of General Psychology*. Moscow: Pedagogika Publ., 1989. 781 p. (In Russian)
22. Rubinstein S. L. *Being and Consciousness. Man and the World*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2003, 512 p. (In Russian)
23. Sartre J.-P. *Being and Nothingness: The Experience of Phenomenological Ontology*. Moscow: Respublika Publ., 2000. 639 p. (In Russian)
24. Slobodchikov V. I., Tsukerman G. A. Genesis of Reflexive Consciousness in Younger School Age. *Questions of Psychology*, 1990, no. 3, pp. 25–35. (In Russian)
25. Stepanyuk V. I. The Influence of Success and Failure Avoidance Motivation on the Regulation of Activity. *Questions of Psychology*, 1981, no. 6, pp. 59–74. (In Russian)
26. Heckhausen H. *Motivation and Activity*. Saint Petersburg: Piter Publ.; Moscow: Smysl Publ., 2003, 860 p. (In Russian)
27. Bugental J. F. T. *Psychoterapy Isn't What You Think*. Phoenix: Ztig, Nucker and Co. 1999, 278 p.
28. Sapolsky R. M. *Why Zebras Don't Get Ulcers*. New York: Henry Holt & Co., 2004, 560 p.
29. Snyder M. Self-monitoring of Expressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974, vol. 30, pp. 526–537.

### **Информация об авторах**

*А. К. Осницкий* – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Лаборатория дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования, [osnizak@mail.ru](mailto:osnizak@mail.ru)

*А. К. Беданоква* – научный сотрудник, Лаборатория дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования, [asieta@mail.ru](mailto:asieta@mail.ru)

### **Information about the authors**

*A. K. Osnitsky* – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Chief Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, [osnizak@mail.ru](mailto:osnizak@mail.ru)

*A. K. Bedanokova* – Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, [asieta@mail.ru](mailto:asieta@mail.ru)

Статья поступила в редакцию 15.01.2023; одобрена после рецензирования 16.02.2023; принята к публикации 18.02.2023.

The article was submitted 15.01.2023; approved after reviewing 16.02.2023; accepted for publication 18.02.2023.



Научная статья

УДК 159.9.07

## Личностные предикторы эмоционального выгорания у педагогов

Татьяна Валентиновна Белашина<sup>1</sup>, Анастасия Владимировна Гудзь<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье представлен анализ проблемы проявления симптомов эмоционального выгорания у педагогов в зависимости от совокупности обуславливающих их личностных и индивидуально-типологических особенностей. Представлен обзор теоретических и эмпирических исследований, раскрывающих проблему проявления черт личности и эмоционального выгорания у работников образовательной системы. Отмечено, что одной из крайне востребованных областей научно-исследовательской работы по-прежнему остается проблема изучения личности человека и связанных с ней компонентов, особенностей ее развития и становления на разных этапах онтогенеза, проявление и влияние совокупности определенных индивидуально-типологических особенностей и личностных черт на характер деятельности, образ жизни и систему взаимоотношений человека. Приведены результаты эмпирического исследования на выборке, которую составили 63 человека (6 мужчин и 57 женщин) – учителя начальных классов и педагоги- предметники. Методы: при помощи расчета средних значений были определены наиболее выраженные у испытуемых параметры личностных особенностей и эмоционального выгорания. При помощи регрессионного анализа были построены регрессионные модели и выделены личностные предикторы для переменных эмоционального выгорания. Результаты: проведенный регрессионный анализ показал, что проявление симптомов эмоционального выгорания у педагогов обусловлено рядом личностных и индивидуально-типологических особенностей: ригидность, лабильность, спонтанность, сензитивность, фрустрация и тревожность. Наибольший вклад ( $R^2=0,35$ ) в формирование синдрома эмоционального выгорания вносят фрустрация и тревожность, а также ригидность и лабильность ( $R^2= 0,24$ ). На основании полученных результатов можно выделить наиболее характерные черты личности педагога, склонного к эмоциональному выгоранию (по степени вклада каждой переменной в регрессионную модель): ощущение невозможности удовлетворения потребностей; наличие внутреннего напряжения; сложность в изменении стратегий поведения, мнения; способность к быстрому выполнению поставленных задач, умение выделять главное; подверженность влиянию внешних факторов на состояние и поведение; неспособность различать и ощущать внешние раздражители, низкий уровень чувствительности. Особое внимание вызывает влияние двух прямо противоположных особенностей личности, что, вероятно, и приводит к истощению (ригидности и лабильности). В контексте деятельности педагогов это может быть обусловлено противоречивыми требованиями, предъявляемыми к личности учителя. Люди этой профессии должны быть одновременно системными, структурными, своевременно предоставляя отчетность, соблюдать требования к организации образовательного процесса и, вместе с тем, проявлять гибкость и креативность при организации собственной деятельности.

*Ключевые слова:* личностные особенности, индивидуально-типологические особенности личности, эмоциональное выгорание, регрессионный анализ, предикторы.

Для цитирования: Белашина Т. В., Гудзь А. В. Личностные предикторы эмоционального выгорания у педагогов // Развитие человека в современном мире. 2023. № 1. С. 90–100.

Original article

## Teacher's personal predictors of emotional burnout

Tatiana V. Belashina<sup>1</sup>, Anastasia V. Gudz<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

*Abstract.* The article presents an analysis of the problem of the manifestation of symptoms of emotional burnout in teachers, depending on the totality of the personal and individual-typological characteristics that determine them. A review of theoretical and empirical studies is presented that reveals the problem of manifestation of personality traits and emotional burnout among employees of the educational system. It is noted that one of the highly demanded areas of research work is still the problem of studying the personality of a person and its associated components, the features of its development and formation at different stages of ontogenesis, the manifestation and influence of a combination of certain individual typological features and personality traits on character, activity, lifestyle and system of human relationships. The results of an empirical study are presented on a sample of 63 people (6 men and 57 women) - primary school teachers and subject teachers. Methods: using the calculation of average values, the most pronounced parameters of personal characteristics and emotional burnout were determined in the subjects. Using regression analysis, regression models were built and personal predictors for burnout variables were identified. Results: the conducted regression analysis showed that the manifestation of symptoms of emotional burnout in teachers is due to a number of personal and individual typological features: rigidity, lability, spontaneity, sensitivity, frustration and anxiety. The greatest contribution ( $R^2=0.35$ ) to the formation of burnout syndrome is made by frustration and anxiety, as well as rigidity and lability ( $R^2=0.24$ ). Based on the results obtained, it is possible to identify the most characteristic personality traits of a teacher prone to emotional burnout (according to the degree of contribution of each variable to the regression model): a feeling of the impossibility of satisfying needs; the presence of internal tension; difficulty in changing behavioral strategies, opinions; the ability to quickly complete tasks, the ability to highlight the main thing; susceptibility to the influence of external factors on the state and behavior; inability to distinguish and feel external stimuli, low level of sensitivity. Particular attention is drawn to the influence of two directly opposite personality traits, which probably leads to exhaustion (rigidity and lability). In the context of the activities of teachers, this may be due to conflicting requirements for the personality of the teacher. People of this profession should be both systemic and structural, providing timely reporting, comply with the requirements for organizing the educational process and, at the same time, show flexibility and creativity in organizing their own activities.

*Keywords:* personality traits, individual-typological features of personality, emotional burnout, regression analysis, predictors.

*For citation:* Belashina T. V., Gudz A. V. Teacher's personal predictors of emotional burnout. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 1, pp. 90–100. (In Russ.)

**Введение.** Проблемное поле современной психологии охватывает крайне широкий спектр психических феноменов и предполагает постоянное развитие, дополнение и совершенствование существующих концепций и теорий, разработку новых направлений, подходов и методов, отвечающих актуальным запросам общества. Одной из крайне востребованных областей научно-исследовательской работы по-прежнему остается проблема изучения личности человека и связанных с ней компонентов, особенностей ее развития и становления на разных этапах онтогенеза, проявление и влияние совокупности определенных индивидуально-типологических особенностей и личностных черт на характер деятельности, образ жизни и систему взаимоотношений человека [7–9; 14].

В психологии под индивидуально-типологическими особенностями личности часто подразумевают «совокупность черт темперамента, характера и способностей» [16, с. 56]. Темперамент определяет реакции человека на окружающий мир – других людей, обстоятельства жизни; характер – его поступки в отношении других людей; способности человека – его успехи в различных видах деятельности. Характер тесно связан с темпераментом и типологическими особенностями нервной системы, которые определяют внешнюю форму его выражения, являясь одновременно социальным приобретением личности.

Учет индивидуально-типологических особенностей и черт личности в профессиональной деятельности позволяет более эффективно справиться с поставленными задачами, преодолевать скорое возникновение профессиональной деформации и эмоционального выгорания. Это крайне актуально для работников образовательной системы, деятельность которых предполагает систематическое взаимодействие с людьми и сопровождается большими эмоциональными нагрузками.

По мнению многих ученых и исследователей всестороннее изучение проблемы определяющих особенностей личности в проявлении эмоционального выгорания является крайне важным вопросом [1; 2; 11; 13]. Так, В. Е. Орел отмечает, что «проблема интерпретации корреляций между личностными чертами и выгоранием представляется довольно сложной и нуждается в более детальной разработке» [12].

В одной из своих работ К. Маслач отмечает: «Признавая, как много нам еще необходимо узнать о профессиональных опасностях выгорания, было бы поспешно и, вероятно, не нужно требовать определенных ответов на данную проблему... И хотя пока мы уверены, что решим ее, мы думаем, что у нас есть некоторая довольно ясная программа, как это можно сделать» [17].

Эмоциональное выгорание является предметом исследований ученых всего мира уже более 40 лет. За это время были созданы модели осмысления, выработаны подходы к изучению феномена выгорания, расширено содержание самого термина, разработаны способы его профилактики [3–6]. Однако на сегодняшний день как отечественные, так и зарубежные ученые по-прежнему продолжают дискутировать об особенностях проявления эмоционального выгорания, факторах и механизмах его возникновения у специалистов разных профессиональных групп, а также основах организации процесса реабилитации специалистов, которые демонстрируют уже сложившиеся признаки синдрома [2].

Синдром эмоционального (профессионального) выгорания является одним из самых неблагоприятных проявлений в деятельности педагогов и обусловлен ситуацией систематического взаимодействия с другими людьми [3]. «Эффективность педагогической деятельности во многом зависит не только от того, как учитель умеет

координировать свои действия, поступки, высказывания и эмоции, но и от состояния его физического, психического и социального благополучия» [9].

**Цель статьи** – выявление личностных особенностей как предикторов эмоционального выгорания у педагогов.

**Методы.** Эмпирическое исследование было проведено на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 14» г. Искитим Новосибирской области; Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 9» г. Искитим Новосибирской области. Выборку исследования составили 63 человека (6 мужчин и 57 женщин) – учителя начальных классов и педагоги-предметники.

В исследовании был использован следующий диагностический инструментарий: «Индивидуально типологический опросник» Л. Н. Собчик [15]; «Диагностика уровня эмпатии» В. В. Бойко [3]; опросник «Самооценка психических состояний личности» Г. Айзенка; «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко [3]. Математико-статистическая обработка полученных данных осуществлялась с применением компьютерных программ MS Excel и SPSS Statistics 19.0 [10]. Была осуществлена оценка центральной тенденции по исследуемым параметрам, выявление личностных предикторов эмоционального выгорания произведено при помощи регрессионного анализа.

**Результаты исследования и их интерпретация.** С целью определения количественных оценок выраженности индивидуально-типологических свойств личности применялся опросник Л. Н. Собчик. Результаты оценки центральной тенденции с расчетом средних значений представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения по параметрам индивидуально-типологического опросника Л. Н. Собчик

Исследуемая переменная	Среднее значение ( $M_x$ )
Экстраверсия	5,6
Спонтанность	4,9
Агрессивность	4,4
Ригидность	5,2
Интроверсия	5,1
Сензитивность	5,8
Тревожность	5,5
Лабильность	5,6

Анализ полученных результатов показал, что у испытуемых наиболее выражены такие переменные, как *сензитивность* ( $M_x=5,8$ ), *экстраверсия* ( $M_x=5,6$ ), *лабильность* ( $M_x=5,6$ ) и *тревожность* ( $M_x=5,5$ ). Это характеризует их как людей, обладающих повышенной чувствительностью и ранимостью. Высокий показатель экстраверсии обозначает направленность педагогов на общение с людьми, открытость. Также для испытуемых характерна высокая лабильность, что говорит о способности быстро реагировать на изменения обстоятельств, переключаться с одной задачи на другую, не допуская ошибок. Вместе с этим наблюдается склонность к повышенному беспокойству.

С целью оценки умения сопереживать и понимать мысли и чувства других людей была применена «Методика диагностики уровня эмпатических способностей

В. В. Бойко». В результате обработки данных были получены следующие данные (табл. 2).

Таблица 2

**Средние значения по параметрам методики диагностики уровня эмпатических способностей  
В. В. Бойко**

Исследуемая переменная	Среднее значение (M <sub>x</sub> )
Рациональный канал	2,6
Эмоциональный канал	3,3
Интуитивный канал	2,9
Установки, способствующие эмпатии	3,2
Проникающая способность	3,3
Идентификация в эмпатии	3,1
Общий показатель	18,5

Анализ полученных результатов показал, что у испытуемых наиболее выражены следующие переменные: *эмоциональный канал* ( $M_x=3,3$ ), *проникающая способность эмпатии* ( $M_x=3,3$ ), *установки, способствующие эмпатии* ( $M_x=3,2$ ). При этом *общий показатель уровня эмпатических способностей* ( $M_x=18,5$ ) свидетельствует о заниженном уровне эмпатии, что может проявляться в сложностях в установлении контакта, низком уровне сопереживания другому человеку.

Однако важнейшим из условий достижения результативности профессиональной деятельности педагога, согласно позиции Н. Е. Водопьяновой, является наличие достаточно высокого уровня эмпатии, позволяющего выработать эффективные стратегии взаимодействия с каждым субъектом педагогического процесса [7]. Автор также отмечает, что «факт меньшей предрасположенности к выгоранию лиц с высокой эмпатичностью объясняется, тем, что тонкое понимание переживаний других людей противостоит дегуманизации межличностных отношений, а эмоциональное сопереживание – это определенная эмоциональная «подпитка» или некоторый дополнительный ресурс для «горения без затухания»» [8].

С целью выявления параметров тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности применялся опросник «Самооценка психических состояний личности» Г. Айзенка. Результаты средних значений представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты расчета средних значений по параметрам опросника  
«Самооценка психических состояний личности» Г. Айзенка**

Исследуемая переменная	Среднее значение (M <sub>x</sub> )
Шкала тревожности	8,7
Шкала фрустрации	8,8
Шкала агрессии	8,1
Шкала ригидности	11,1

Анализ полученных результатов показал, что у испытуемых высокое значение по шкале *ригидности* ( $M_x=11,1$ ). Это характеризует их как людей, испытывающих сложности в изменении стратегий поведения или мнения. Высокое значение по этому показателю может быть обусловлено спецификой деятельности педагогов. К факторам, влияющим на развитие ригидности, можно отнести большое количество отчетности, методические разработки, необходимость жесткого соблюдения



требований и стандартов, детальное проектирование уроков. Вместе с тем ригидность может стать фактором деструктивной профессионализации педагога и оказывать негативное влияние на состояние здоровья.

С целью определения признаков эмоционального выгорания проведено исследование при помощи методики диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко. В результате обработки данных были получены следующие данные (табл. 4).

Таблица 4

**Средние значения по параметрам методики диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко**

Исследуемая переменная	Среднее значение (M <sub>x</sub> )
Напряжение	33,4
Переживание психотравмирующих обстоятельств	13,3
Неудовлетворенность собой	7,1
Загнанность в клетку	4,3
Тревога и депрессия	4,4
Резистенция	54,3
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	16,0
Эмоционально-нравственная дезориентация	9,1
Расширение сферы экономии эмоций	13,9
Редукция профессиональных обязанностей	15,1
Истощение	38,3
Эмоциональный дефицит	10,8
Эмоциональная отстраненность	9,3
Личностная отстраненность (деперсонализация)	8,5
Психосоматические и психовегетативные	9,4

Представленные данные позволяют увидеть, что наибольшее значение группы соответствует 2 фазе выгорания *резистенция* ( $M_x=54,3$ ), что является показателем того, что группе характерно стремление к психологическому комфорту и снижению давления внешних обстоятельств. Также наибольшие показатели выявлены по симптомам *неадекватное избирательное эмоциональное реагирование* ( $M_x=16,0$ ), *редукция профессиональных обязанностей* ( $M_x=15,1$ ), *расширение сферы экономии эмоций* ( $M_x=13,9$ ) и *переживание психотравмирующих обстоятельств* ( $M_x=13,3$ ). Это говорит о склонности ограничивать эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования на ситуации, стремлении меньше сил и времени тратить на свою работу. Группе характерно желание минимизировать контакты и восприятие условий деятельности травмирующими.

Для выявления личностных предикторов эмоционального выгорания у педагогов использовался множественный регрессионный анализ. Наиболее характерные для такой выборки компоненты фаз эмоционального выгорания выступали в качестве зависимых переменных, а индивидуально-типологические особенности и черты личности – в качестве предикторов. В результате регрессионного анализа были построены регрессионные модели и выделены личностные предикторы для переменных эмоционального выгорания (табл. 5).

**Личностные предикторы эмоционального выгорания у педагогов**

Зависимая переменная	R <sup>2</sup>	F	p	Значимые предикторы*	β
Резистенция	0,24	10,9	0,000	Ригидность Лабильность	0,4 0,2
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	0,15	6,6	0,003	Лабильность Спонтанность	0,3 -0,2
Эмоционально-нравственная дезориентация	0,18	7,6	0,001	Ригидность Сензитивность	0,4 -0,3
Расширение сферы экономики эмоций	0,16	13,0	0,001	Ригидность	0,4
Редукция профессиональных обязанностей	0,15	6,5	0,003	Лабильность Ригидность	0,3 0,2
Переживание психотравмирующих обстоятельств	0,35	17,8	0,000	Фрустрация Тревожность	0,3 0,3
Эмоциональный дефицит	0,13	5,8	0,005	Ригидность Спонтанность	0,3 -0,2

\* для анализа выделены предикторы с наиболее высокими значениями β-коэффициентов, обуславливающих вклад каждой переменной в регрессионную модель

На переменную *неадекватное избирательное эмоциональное реагирование* влияют лабильность и спонтанность ( $R^2=0,15$  при  $p=0,003$ ). Положительное влияние оказывает лабильность ( $\beta=0,3$  при  $p=0,003$ ), отрицательное – спонтанность ( $\beta=-0,2$  при  $p=0,003$ ). Это указывает на склонность человека в профессиональных отношениях реагировать на потребности партнера «по настроению», в поведении проявляется выраженная переменчивость настроения и подверженность влиянию внешних факторов на состояние и поведение. При этом чем больше человек склонен к эмоциональной вовлеченности, тем сильнее проявляется этот симптом. В то же время чем более испытуемый самостоятелен, независим в суждениях, обладает непосредственностью, тем меньше степень формирования симптома *неадекватное избирательное эмоциональное реагирование*.

На переменную *эмоционально-нравственная дезориентация* влияют *ригидность* и *сензитивность* ( $R^2=0,18$  при  $p=0,001$ ). Положительное влияние оказывает *ригидность* ( $\beta=0,4$  при  $p=0,001$ ), отрицательное – *сензитивность* ( $\beta=-0,3$  при  $p=0,001$ ). Это говорит о том, что развитию безразличия в профессиональных отношениях способствует неумение гибко реагировать на изменение ситуации и низкий уровень чувствительности человека, неспособность различать и ощущать внешние раздражители. Таким образом, чем выше уровень ригидности, тем выше показатель формирования симптома. При этом чем выше уровень чувствительности человека, тем меньше степень проявления симптома «*эмоционально-нравственная дезориентация*».

На переменную *расширение сферы экономики эмоций* влияет *ригидность* ( $R^2=0,16$  при  $p=0,001$ ). *Ригидность* оказывает положительное влияние ( $\beta= 0,4$  при  $p=0,001$ ). Это говорит о том, что на развитие эмоциональной замкнутости и отчуждения прямое влияние отказывает сложность в изменении стратегий поведения или мнения.

На переменную *редукция профессиональных обязанностей* влияют *лабильность* и *ригидность* ( $R^2=0,15$  при  $p=0,003$ ). Положительное влияние оказывают

такие характеристики, как *ригидность* ( $\beta=0,2$  при  $p=0,003$ ), *лабильность* ( $\beta=0,3$  при  $p=0,003$ ). Это указывает на то, что стремление меньше времени тратить на выполнение профессиональных обязанностей обусловлено сложностью в изменении стратегий поведения, мнения и одновременно необходимостью быстро реагировать на изменения обстоятельств, переключаться с одной задачи на другую, не допуская ошибок. При этом в большей степени (30 %) оказывает влияние проявление лабильности. Это свидетельствует о том, что чем выше способность быстро корректировать программу деятельности в соответствии с требованиями ситуации, тем сильнее проявляется симптом выгорания. Эта тенденция может быть обусловлена ригидностью системы образования в целом, когда внутренняя потребность и возможность быстро внедрять изменения «сталкивается» с многообразием внешних препятствий.

На переменную *переживание психотравмирующих обстоятельств* влияют *фрустрация* и *тревожность* ( $R^2=0,35$  при  $p=0,000$ ). Положительное и равноценное влияние оказывают такие характеристики, как *фрустрация* ( $\beta=0,3$  при  $p=0,000$ ) и *тревожность* ( $\beta=0,3$  при  $p=0,000$ ). Это указывает на то, что систематически переживаемое состояние фрустрации в профессиональной деятельности педагогов как отсутствие возможности удовлетворения желаний и потребностей (например, реализации интересных идей, участия в творческих или интеллектуальных конкурсах, проектах и др.) и постоянно присутствующая необходимость заниматься рутинной, бюрократической работой, а также пребывание в состоянии повышенной тревожности обуславливают проявление состояния эмоциональной уязвимости испытуемых и являются предпосылками восприятия широкого спектра ситуаций и обстоятельств как психотравмирующих.

На переменную *резистенция* влияют *ригидность* и *лабильность* ( $R^2=0,24$  при  $p=0,000$ ). Положительное влияние оказывают такие характеристики, как *ригидность* ( $\beta=0,4$  при  $p=0,000$ ), *лабильность* ( $\beta=0,2$  при  $p=0,000$ ). При этом наибольший вклад (40 %) вносит ригидность. Это указывает на то, что на формирование избыточного эмоционального истощения прямое влияние оказывают сложность в изменении стратегий поведения, мнения и одновременно необходимостью быстро реагировать на изменения обстоятельств, переключаться с одной задачи на другую, не допуская ошибок. Таким образом, чем сильнее внутренний конфликт, обусловленный высоким уровнем ригидности и необходимостью проявления гибкости, тем выше показатель формирования второй фазы выгорания.

На переменную *эмоциональный дефицит* влияют *ригидность* и *спонтанность* ( $R^2=0,13$  при  $p=0,005$ ). Положительное влияние оказывает *ригидность* ( $\beta=0,3$  при  $p=0,005$ ), отрицательное – *спонтанность* ( $\beta=-0,2$  при  $p=0,005$ ). Это указывает на то, что на уменьшение эмоционального вклада в работу влияет сложность в изменении стратегий поведения, мнения и подверженность влиянию внешних факторов на состояние и поведение. Таким образом, чем более испытуемый склонен к проявлению самостоятельности и непосредственности, тем меньше степень формирования симптома «эмоциональный дефицит».

**Выводы.** Полученные результаты показали, что проявление симптомов эмоционального выгорания у педагогов обусловлено рядом индивидуально-типологических особенностей личности: *ригидность, лабильность, спонтанность, сензитивность, фрустрация и тревожность*. Наибольший вклад ( $R^2=0,35$ ) в формирование

синдрома эмоционального выгорания вносят фрустрация и тревожность, а также ригидность и лабильность ( $R^2=0,24$ ).

На основании полученных результатов можно выделить наиболее характерные черты личности педагога, склонного к эмоциональному выгоранию (по степени вклада каждой переменной в регрессионную модель):

- ощущение невозможности удовлетворения потребностей;
- наличие внутреннего напряжения;
- сложность в изменении стратегий поведения, мнения;
- способность к быстрому выполнению поставленных задач, умение выделять главное;
- подверженность влиянию внешних факторов на состояние и поведение;
- неспособность различать и ощущать внешние раздражители, низкий уровень чувствительности.

Особое внимание вызывает влияние двух прямо противоположных особенностей личности, что, вероятно, и приводит к истощению (ригидности и лабильности). В контексте деятельности педагогов это может быть обусловлено противоречивыми требованиями, предъявляемыми к личности учителя. Люди этой профессии должны быть одновременно системными, структурными, своевременно предоставляя отчетность, соблюдать требования к организации образовательного процесса и вместе с тем проявлять гибкость и креативность при организации собственной деятельности.

При этом человек, способный быстро реагировать и внедрять изменения, «сталкивается» с ригидностью системы образования в виде многообразия внешних препятствий на пути к инновациям. Именно это противоречие, вероятно, является определяющим в развитии чрезмерного эмоционального истощения, появлении защитных реакций, которые делают педагога эмоционально закрытым, отстраненным и безразличным.

### Список источников

1. Бенькова О. А. Проявление симптомов эмоционального выгорания в деятельности педагога // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 22. С. 174–177.
2. Бичанина Т. В., Рослякова Н. И., Галушко И. Г. Профилактика профессионального выгорания педагогов // Вестник науки. 2018. № 8 (8), Т. 3. С. 161–164.
3. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 2009. 278 с.
4. Большой психологический словарь / сост. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. 672 с.
5. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. М.: РГБ, 2008. 299 с.
6. Водопьянова Н. Е. Профессиональное выгорание и ресурсы его преодоления // Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. С. 548–574.
7. Волкова Е. Н. Личностные особенности учителя XXI века: анализ эмпирических исследований проблемы // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 3. С. 126–157.
8. Володина С. А. Эмпатия как необходимое условие эффективности профессиональной деятельности педагога // Проблемы современного образования. 2018. № 1. С. 56–60.
9. Лебедева И. М. Влияние различных факторов на синдром эмоционального выгорания педагогов [Электронный ресурс]. URL: <https://lebedeva.razvitie.edusite.ru/kolegam-pedagogam.html> (дата обращения: 10.01.2023).

10. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2004. 392 с.
11. Нуркенова А. С. Особенности профессионального эмоционального выгорания учителя средней школы // Калининградский вестник образования. 2019. № 4. С. 9–15.
12. ОREL В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 90–101.
13. Подгоренко С. В. Особенности профессионального выгорания у профессиональной группы педагогов, методы профилактики // Современная образовательная среда: теория и практика: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Интерактив плюс, 2018. С. 117–126.
14. Селюкова Е. А. Влияние индивидуально-типологических особенностей на личностное становление педагогов в современном образовательном пространстве // Вестник Московского Университета МВД России. 2008. № 9. С. 30–31.
15. Собчик Л. Н. Индивидуально-типологический опросник. СПб.: Боргес, 2010. 60 с.
16. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб.: Речь, 2005. 624 с.
17. Maslach C., Schaufeli W. B., Marek T. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and research. Washington: Taylor & Francis, 1993. P. 19–32.

## References

1. Benkova O. A. Manifestation of the Symptoms of Emotional Burnout in the Teacher's Activity. *Proceedings of the Sociosphere Research Center*, 2012, no. 22, pp. 174–177. (In Russian)
2. Bichanina T. V., Roslyakova N. I., Galushko I. G. Prevention of Professional Burnout of Teachers // *Bulletin of Science*, 2018, no. 8 (8), vol. 3, pp. 161–164. (In Russian)
3. Boyko V. V. *Syndrome of "Emotional Burnout" in Professional Communication*. Saint Petersburg, 2009, 278 p. (In Russian)
4. *Big Psychological Dictionary* / comp. B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko. Saint Petersburg: Prime-Evroznak Publ., 2004, 672 p. (In Russian)
5. Vodopyanova N. E. *Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention*. Moscow: RGB Publ., 2008, 299 p. (In Russian)
6. Vodopyanova N. E. Professional Burnout and Resources for Overcoming it. *Health Psychology: a textbook for universities*. Ed. G. S. Nikiforova. Saint Petersburg: Piter Publ., 2006, pp. 548–574. (In Russian)
7. Volkova E. N. Personal Characteristics of the Teacher of the XXI Century: Analysis of Empirical Studies of the Problem. *Education and Science*, 2022, vol. 24, no. 3, pp. 126–157. (In Russian)
8. Volodina S. A. Empathy as a Necessary Condition for the Effectiveness of a Teacher's Professional Activity. *Problems of Modern Education*, 2018, no. 1, pp. 56–60. (In Russian)
9. Lebedeva I. M. *The Influence of Various Factors on the Syndrome of Emotional Burnout of Teachers* [Electronic resource]. URL: <https://lebedeva.razvitie.edusite.ru/kolegam-pedagogam.html> (date of access: 10.01.2023) (In Russian)
10. Nasledov A. D. *Mathematical Methods of Psychological Research. Analysis and Interpretation of Data*. Saint Petersburg: Rech Publ., 2004, 392 p. (In Russian)
11. Nurkenova A. S. Features of Professional Emotional Burnout of a Secondary School Teacher. *Kaliningrad Bulletin of Education*, 2019, no. 4, pp. 9–15. (In Russian)
12. Orel V. E. The Phenomenon of "Burnout" in Foreign Psychology: Empirical Research. *Psychological Journal*, 2001, vol. 22, no. 1, pp. 90–101. (In Russian)
13. Podgorenko S. V. Features of Professional Burnout Among a Professional Group of Teachers, Methods of Prevention. *Modern Educational Environment: Theory and*

*Practice*: collection of materials of the IV International scientific and practical conference. Cheboksary: Interactive Plus Publ., 2018, pp. 117–126. (In Russian)

14. Selukova E. A. Influence of Individual Typological Features on the Personal Formation of Teachers in the Modern Educational Space. *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2008, no. 9, pp. 30–31. (In Russian)

15. Sobchik L. N. *Individual Typological Questionnaire*. Saint Petersburg: Borges Publ., 2010, 60 p. (In Russian)

16. Sobchik L. N. *Psychology of Individuality. Theory and Practice of Psychodiagnosics*. Saint Petersburg: Rech Publ., 2005, 624 p. (In Russian)

17. Maslach C., Schaufeli W. B., Marek T. Burnout: Multidimensional Perspective. *Professional Burnout: Recent Developments in the Theory and Research*. Washington: Taylor & Francis, 1993, pp. 19–32.

### **Информация об авторах**

*Т. В. Белашина* – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, [tatyanabelashina@mail.ru](mailto:tatyanabelashina@mail.ru)

*А. В. Гудзь* – руководитель экономического управления, Новосибирский государственный педагогический университет, [stasy852005@yandex.ru](mailto:stasy852005@yandex.ru)

### **Information about the authors**

*T. V. Belashina* – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, [tatyanabelashina@mail.ru](mailto:tatyanabelashina@mail.ru)

*A. V. Gudz* – Head of Economic Department, Novosibirsk State Pedagogical University, [stasy852005@yandex.ru](mailto:stasy852005@yandex.ru)

Статья поступила в редакцию 15.01.2023; одобрена после рецензирования 17.02.2023; принята к публикации 18.02.2023.

The article was submitted 15.01.2023; approved after reviewing 17.02.2023; accepted for publication 18.02.2023.





Научная статья

УДК 159.9

## Опыт оказания психолого-педагогической помощи средствами голосовой терапии молодым людям с расстройством аутистического спектра

Валентина Станиславовна Чернявская<sup>1</sup>, Наталья Наумовна Санина<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Владивостокский государственный университет экономики и сервиса,  
Владивосток, Россия

<sup>2</sup>Институт образовательной политики «Эврика», Москва, Россия

*Аннотация.* Во введении показана актуальность описания опыта работы психолога с молодыми людьми с расстройством аутистического спектра (РАС), поскольку методы работы, ориентированные на этот возраст, наименее разработаны. Дан краткий обзор исследований, касающихся РАС. Сформулирована цель статьи, направленная на обоснование успешности применения авторской программы (метода) сенсорной интеграции на основе голосовой терапии для реабилитации и улучшения качества жизни молодых людей с РАС. Описаны методы работы и дано обоснование их результатов. Показаны основные проблемы молодых людей с этим видом расстройства, дано понятие голосовой терапии и описаны ее возможности. Представлены результаты реализации многоэтапной программы голосовой терапии в комплексе с организацией других видов чувственного опыта. Описаны конкретные методики работы, основанные на использовании голосовой терапии в интеграции с актуализацией таких видов чувственного опыта, как тактильный, слуховой, двигательный, вибрационный, зрительный и др. Обоснованы и подробно описаны способы организации дыхательных, телесных упражнений, освоения голосовых резонаторов, овладения голосовыми регистрами и др. Показана значимость позитивного эмоционального взаимодействия с участниками группы и актуализации таких переживаний, как удивление, восхищение, интерес и др. для успешного включения участников группы в работу и получения развивающего и корректирующего результата. Представлен перечень музыкальных произведений, изобразительных ресурсов, предметных средств, игр, используемых в процессе коррекции и реабилитации молодых людей с РАС.

В заключении показано, что курс голосовой терапии, сопряженный с методом сенсорной интеграции, оказывает позитивное влияние на развитие личности, психики и улучшение качества жизни молодых людей с аутизмом. Они легче вступают во взаимодействие с другими, у них появляется желание говорить, в том числе и о своих чувствах, актуализируется процесс самопонимания. Молодые люди с РАС начинают чувствовать себя востребованными и активно участвующими в жизни.

*Ключевые слова:* молодые люди с РАС, психологическая помощь, голосовая терапия, сенсорная интеграция, дыхание, музыка, цвет, телесность, эмоциональная сфера, личность, интеграция в социум.

*Для цитирования:* Чернявская В. С., Санина Н. Н. Опыт оказания психолого-педагогической помощи средствами голосовой терапии молодым людям с расстройством аутистического спектра // Развитие человека в современном мире. 2023. № 1. С. 101–111.

Original article

## Experience in providing psychological and pedagogical assistance by means of voice therapy to young people with autism spectrum disorder

Valentina S. Chernyavskaya<sup>1</sup>, Natalia N. Sanina<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok, Russia

<sup>2</sup>Educational Policy Institute "Evrika", Moscow, Russia

*Abstract.* The introduction shows the relevance of describing the experience of a psychologist working with young people with autism spectrum disorder (ASD), since the methods of work focused on this age are the least developed. A brief review of research related to ASD is given. The purpose of the article is formulated, aimed at substantiating the success of the application of the author's program (method) of sensory integration based on voice therapy for the rehabilitation and improvement of the quality of life of young people with ASD. The methods of work are described and the substantiation of their results is given. The main problems of young people with this type of disorder are shown, the concept of voice therapy is given and its possibilities are described. The results of the implementation of a multi-stage program of voice therapy in combination with the organization of other types of sensory experience are presented. Specific methods of work based on the use of voice therapy in integration with the actualization of such types of sensory experience as tactile, auditory, motor, vibrational, visual, etc. are described. Methods for organizing breathing, bodily exercises, mastering voice resonators, mastering voice registers and others. The importance of positive emotional interaction with group members and the actualization of such experiences as surprise, admiration, interest, etc. is shown for the successful inclusion of group members in work and obtaining a developing and corrective result. A list of musical works, visual resources, subject means, games used in the process of correction and rehabilitation of young people with ASD is presented. In conclusion, it is shown that the course of voice therapy, coupled with the method of sensory integration, has a positive effect on the development of personality, psyche and improvement of the quality of life of young people with autism. They interact more easily with others, they have a desire to talk, including about their feelings, the process of self-understanding is actualized. Young people with ASD begin to feel needed and actively involved in life.

*Keywords:* young people with ASD, psychological help, voice therapy, sensory integration, breathing, music, color, physicality, emotional sphere, personality, social integration.

*For citation:* Chernyavskaya V. S. Sanina N. N. Experience in providing psychological and pedagogical assistance by means of voice therapy to young people with autism spectrum disorder. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 1, pp. 101–111. (In Russ.)

Помочь человеку стать более непринужденным и более выражающим себя,  
помочь понять и убрать барьеры или блоки на пути самовыражения,  
что, в свою очередь, ведет к увеличению ощущения себя.

А. Лоуэн

**Введение.** Проблема дезонтогенеза развития является одной из наиболее сложных для психологического исследования, т. к. предполагает многосторонний анализ проявлений, связанных с отклонением от нормы. Одним из таких все чаще встречающихся проявлений является расстройство аутистического спектра (РАС) как слож-

нейшее комплексное нарушение, в основе которого лежит искажение восприятия на уровне слуха, зрения, осязания, обоняния и глубокой внутренней чувствительности, что существенно нарушает процесс взаимодействия человека с окружающим миром.

Как отмечают Е. С. Гомозова, И. А. Костина, С. Гринспен, Б. Нейсона и др., у людей с РАС нарушена сенсорная интеграция (обработка и синтез сенсорных сигналов), затруднен контакт глаз, отмечаются трудности в отношении телесных ощущений, а также с общей и артикуляционной моторикой, наблюдается поверхностное дыхание, повышенная тревожность, трудности с включенностью в ту или иную деятельность, монотонная, замедленная речь или полное ее отсутствие (мутизм), сложности с эмоциональной сферой и общением.

Ряд исследователей (Э. Дж. Айрес, Д. Алвин, Э. Уорик, Е. С. Гомозова, С. Гринспен и др.) отмечают, что в основе коррекционно-развивающих программ, направленных на актуализацию компенсаторных механизмов для нивелировки дефектов, а также оказания психологической помощи лицам с РАС, должен лежать диалог и выстроена коммуникация, переживаемая аутичным человеком как безопасная [1; 2; 6; 7; 19; 20; 23; 24]. Важно отметить, что разработка методов оказания психологической помощи молодым людям с РАС особенно важна, поскольку именно этому возрасту в настоящее время уделяется меньше внимания, в сравнении с детьми.

Характерные для аутизма фрагментарность восприятия и несбалансированность представительства полушарий в процессе восприятия эмоций ставят вопрос о поиске особых возможностей выстраивания отношений с аутичными людьми. Специфика проявления эмоциональных особенностей при РАС требует выявления доступных человеку сенсорных ресурсов, актуализируя, например, возможность включаться в процесс посредством музыки [2; 3; 9; 15; 17; 21].

Роль тела и голоса в развитии человека отмечали многие исследователи и дефектологи. Так, Э. Айрес показала динамику сенсорной интеграции в преодолении скрытых проблем ребенка [1]. И. С. Константиновой выявлены позитивные нейропсихологические результаты музыкальных занятий с особыми детьми [9]. В. Ю. Баскаком описано значение телесных практик в компенсации дефектов [4]. Различные варианты работы с телом для преодоления психологических проблем представлены А. Лоуэном [13]. Роль вокала и работы с голосом описаны В. П. Морозовым [14], В. В. Емельяновым [8], Т. М. Власовой, А. Н. Пфафенродт [5], Г. П. Стуловой [25], Е. И. Чёрной [26], восприятия музыки Е. О. Назайкинским [15], позитивное влияние обращения к искусству и наглядности представлено Л. Д. Назаровой [16], Ю. Б. Павловой, Т. Ю. Хотылевой [20].

**Цель статьи** – обоснование успешности применения авторской программы (метода) сенсорной интеграции на основе голосовой терапии для реабилитации молодых людей с РАС.

Анализ различных исследований и собственный опыт позволили авторам статьи сделать вывод о том, что голосовая терапия является особенно важным ресурсом для преодоления существенной части дефицитов молодых людей с РАС. В. П. Морозов утверждает, что голосовая функция располагает целой системой регулировочных обратных связей [10; 11]. Эта система включает в себя такие органы чувств, как слух (восприятие акустических характеристик звука), виброрецепция (восприятие вибрации костей и тканей тела), барорецепция (восприятие изменения воздушного давления), проприорецепция (осознание работы мышц во время голосообразова-

ния), осязание (ощущение и восприятие вибрации кожных покровов), зрение (копирование мимических движений, степени открытия рта, нижней челюсти и осанки). Также во время звучания происходит вибрационный массаж этой зоны. Лицевые резонаторы, озвучивающие голос (гайморовы и лобные пазухи) находятся вокруг глаз; вестибулярный аппарат – корректировка и соотнесение положения тела и головы во время голосообразования. Таким образом, голосовое выражение, с одной стороны, является результатом координированной работы почти всех органов чувств, с другой – его источником. Поэтому мы предлагаем голосовую терапию для работы с молодыми людьми с аутизмом рассматривать как метод **сенсорной интеграции**.

**Методы работы и обоснование их результатов.** Метод сенсорной интеграции направлен на восстановление таких процессов нервной системы, как прием, обработка и интеграция информации, которая поступает от всех органов чувств. Он предполагает развитие всех видов чувствительности и восстановление их координированной работы. У людей с аутистическим спектром этот процесс нарушен, что в свою очередь сказывается на особенностях реакций и поведения.

Для усиления эффекта сенсорной интеграции, большей включенности в процесс занятия через актуализацию интереса и инициирование эмоционального подъема, а также для развития воображения, расширения представлений и кругозора в работу включены приемы из программы «Введение в язык искусства» [3]. Указанная программа основана на принципах театральной педагогики, ориентированной на эмоциональную вовлеченность всех участников процесса, активизацию и расширение личного сенсорного, двигательного и эмоционального опыта, на внимание и уважение к личности [3].

Только эмоционально значимое взаимодействие приводит к развитию. Эмоции – это те силы, которые позволяют вступать в контакт с окружающим миром и способствуют развитию. Поэтому занятия проводятся на основе формулы: «Удивление – восхищение – интерес – желание – действие».

Для реализации нашего подхода выбраны такие методы, упражнения и материал, которые радуют, восхищают и увлекают, «рождают» творческий импульс у педагогов, а также увлекают и раскрывают потенциал участников групп.

В работе рекомендуется использовать следующий инвентарь: мячи, различные по весу, твердости и размеру, для сочетания телесных ощущений, словесного обозначения и соответствующей «плотности» голоса; тактильные «лапки» (карточки с различной на ощупь поверхностью), применяемые как средство обогащения тембральной окраски голоса. Используются также картинки с изображением природы: деревьев или цветов (дуб, береза, ива, сосна, одуванчик или пион), животных – они предназначены для упражнений по расширению голосовых возможностей [12; 18].

У детей с аутизмом уровень развития воображения существенно ограничен. Поскольку зрительные стимулы способствуют формированию образов, результативным в сенсорной интеграции является использование разноцветных тканей (по К. Линклейтер), что дает возможность расширения акустических границ восприятия, в результате голоса участников такой практики начинают насыщаться новыми «красками». Действительно, звуки транслируют восприятие разных цветов, звуковое отражение зеленого цвета отличается от красного и от других цветов. Таким образом, на основе взаимодействия разных видов чувствительности у участников с РАС возникают новые нейронные цепочки связей: тактильно-слухо-двигательно-вибрационные, слухо-зрительно-вибрационные и т. д.

Молодые люди с РАС отличаются узостью акустических границ и очень скудным набором выразительных интонаций. Расширение звуковысотного, динамического диапазона голоса, диапазона произносимых звуков и интонаций способствует расширению границ слуховой и звуковой чувствительности. В связи с этим происходит снижение тревожности, развиваются волевые процессы и появляются возможности к большей социальной адаптации.

Визуальные стимулы в виде карточек с изображением деревьев или цветов способствуют расширению голосовых возможностей, обогащению репертуара голосового проявления, освоению новых стилей поведения, активизации личного опыта и развития фантазии. Картины природы с изображением растений, животных и птиц используются с различными вариантами инструкций: «нарисовать» голосом звуковую атмосферу картины; внимательно рассмотреть картину и «стать» этим деревом или цветком, и звуком отобразить его характер.

Проигрывание звуковой картины дождя или шума деревьев помогает снизить беспокойство по поводу шипящих и свистящих звуков, которые, как правило, с трудом воспринимаются этими людьми. В дальнейшем этот опыт используется для создания звуковой атмосферы стихотворения или песни.

Интересен также опыт исследования молодыми людьми с РАС звучания голоса в разных резонаторах (головных, грудных). Этот опыт используется для ассоциативного «знакомства с собой» разным: нудным, истеричным, нежным, спокойным, решительным. Появляется возможность в игровой форме «примерить» на себя роль и голос другого человека, тем самым расширив личный репертуар поведения.

У этих упражнений есть еще одна задача в контексте сенсорной интеграции: освоение небного и зубного резонаторов дает множество сенсорных ощущений в области рта – это важный аспект для неговорящих людей, которые восполняют их пережевыванием несъедобных предметов.

Овладение голосовыми регистрами, работа по развитию умения звучать на разной высоте помогает осознанию понятий, связанных с пространством, развивает способность ориентироваться в пространстве собственного тела и концентрировать внимание на его ощущениях. Для этих целей предлагаются такие задания, как руками «слушать» вибрацию низких, средних и высоких звуков и искать, где эти звуки «живут» в теле. При этом шаги сопровождаются низким голосом, движения руками на уровне груди – средним голосом, а движения руками над головой – высоким голосом.

Источником «питания» мозговых центров является двигательная активность. На нижнем «этаже» – это ноги, на среднем – руки, а на верхнем «этаже» – голос. Полноценное насыщение мозга сенсорными раздражителями происходит тогда, когда задействованы все этажи деятельности мозга.

Дж. Айрес особую роль отводит вестибулярному аппарату, который координирует все остальные виды чувствительности [1]. Для стимулирования вестибулярного аппарата вводятся голосовые игры и упражнения по освоению голосовых регистров, сопровождаемые прыжками, передвижением тела в пространстве. Например, игры «футбол» или «тхэквондо», в которых задействованы ноги в сочетании с низкочастотными звуками голоса; «бадминтон», в который включены руки и высокочастотные звуки; «перекидывание мяча на уровне груди» сочетаются со звуками средней частоты. В случае игры «колокола» большой колокол «БУМ» озвучивается низким голосом, при этом участники раскачивают его руками вниз и с большой



амплитудой движений. Средний колокол «БМ» озвучивается средним голосом, его раскачивают на уровне груди с меньшей амплитудой. Маленький колокольчик «БИМ» раскачивается над головой с маленькой амплитудой движений. Гласные, которыми происходит озвучивание, подираются тоже не случайно, в зависимости от их частотной характеристики.

Плавный переход из одного регистра в другой развивает гибкость голоса для преодоления монотонности речи и освоения речевых интонаций, связанных с вопросом, восклицанием и утверждением. Эти интонации практически отсутствуют у молодых людей с РАС. Чтобы найти вопросительную или восклицательную интонацию, необходимо найти эту высоту тона в диапазоне и научиться ею пользоваться.

В результате такой работы тело оживает, становится более целостным, восстанавливается способность ощущать его, что снижает тревожность и рождает более адекватные реакции на происходящее.

Еще одно направление – работа с дыханием. Дыхание – важный показатель присутствия, в контакте с самим собой и во взаимодействии с миром. По В. Ю. Баскакову, «общение – это прежде всего обмен дыханием. Дышать – это значит наводить мосты с миром» [4, с. 9].

Если говорить в этом контексте о людях с аутизмом, то дыхание у них, как правило, поверхностное и затаенное, а с пониманием своих переживаний и общением имеются большие трудности. Поэтому важным моментом на занятиях является так называемое «раздыхивание», оживление живота через углубленное дыхание. Для того, чтобы объяснить, что вдох нужно пропускать в живот, не раздувая грудной клетки, используется образ вазы с узким горлышком и круглым основанием. Для вовлечения участников в занятие используются фрукты, которые предлагается нюхать и заполнять этим запахом живот.

Для удлинения выдоха помогает упражнение «Дыхательная лента», которую каждый участник непрерывно «достаёт из рта и передает друг другу» [22]. Впоследствии на эту дыхательную ленту – дыхательную волну – нанизываются слоги, словосочетания, а после и слова.

Наблюдение показывает, что после такой работы участники начинают вступать во взаимодействие, у них появляется желание говорить, в том числе и о своих чувствах.

А. Лоуэн писал о том, что эмоциональная энергия стимулирует активность мышц [13]. Человек не сможет почувствовать какую-то эмоцию, пока он не сможет выразить ее жестом, взглядом, тональностью своего голоса или с помощью какого-то телесного движения. Это связано с тем, что чувство сопровождает восприятие (например, можно вспомнить эмоциональный тон ощущений) и выражается определенными движениями.

Для пробуждения чувств, понимания своего эмоционального состояния и развития способности распознавать эмоции других подбираются музыкальные произведения, в которых ярко представлена та или иная эмоция или состояние человека. Используя природную способность тела откликаться на ритмы и другие элементы музыкального языка, создающие образ, участникам занятий сначала предлагается позволить «родиться движениям» (двигаться так, как хочется под эту музыку), а затем и голосу, соответствующему по настроению движениям тела. Причем им бывает легче не просто «звучать», а произносить какой-либо слог или чистоговорку, например, «Маланья – болтунья». Затем это чувство или состояние называется определенным словом, что можно рассматривать как начало рефлексии.



Такая последовательная работа: «музыка – рождение эмоции через пластическое интонирование – голосовое выражение – название эмоции» приносит существенный результат. Развивается координация движений, пробуждаются творческие способности, появляется возможность проявить себя. В процессе такой работы задействуются оба полушария головного мозга, стимулируется их взаимодействие и, как следствие, развивается мышление.

Для описанного упражнения предлагается использовать следующие музыкальные произведения:

1. Раздражение, злость – этюд № 1 С. Прокофьева.
2. Радость – Ж. Бизе «Галоп», симфония № 1 «Классическая» 4 часть С. Прокофьева.
3. Грусть – А. Шнитке музыка из фильма «Сказка странствий».
4. Страх – А. Лядов «Баба яга».
5. Интерес или удивление – «Фонарики», музыка из фильма «Сказка странствий».
6. Отвращение – С. Губайдуллина «Чакона».

Поскольку у молодых людей с аутизмом нарушена связь между ощущениями, эмоциями и движениями, обязательным элементом занятия становится «пение песни своего настроения» со словами приветствия и прощания, с обязательным включением движений и мимики. Если молодому человеку трудно идентифицировать свое состояние, ему предлагаются на выбор изображения силуэтов людей, находящихся в разных эмоциональных состояниях, или карточек с изображением мимики для ответа на вопрос: «Ты какой сейчас, такой или такой?», далее на этой основе можно искать «звуковой жест». Отметим, что С. Эйзенштейн так назвал интонацию голоса.

После озвучивания одним участником своего состояния, всем участникам группы предлагается постараться максимально точно повторить то, что они услышали и увидели. Для этих же целей существует упражнение «Передай звук настроения». Участники «вкладывают» в свои ладошки звук своего настроения и передают его в ладошки соседа. Тот, принимая его, какое-то время «звучит» вместе с предыдущим участником, а затем один, как бы давая обратную связь. Далее ему предлагается попытаться осознать, что он сам чувствует, и передать звучанием это переживание своему соседу.

Такой опыт телесно-голосового проживания чувств и эмоций учит вслушиваться в свое внутреннее состояние и находить социально-приемлемые способы поведения и выражения себя, способствует выходу из своего замкнутого внутреннего мира, дает опыт вступления в контакт, сосредоточения и проявления интереса к другому человеку. Подражание голосовому проявлению другого и повторение одновременно с этим его мимики и жеста может заложить основы формирования эмпатии, которая отсутствует у людей с аутизмом.

Известно, что руки человека связаны с чувствами, кисти рук – с голосом и речью, движения пальцев – наша вторая речь, непосредственный помощник в «вынимании из себя звука слова» [22]. В связи с этим на описываемых занятиях активно используется фонетическая ритмика [5], та ее часть, в которой работа со звуками речи идет в содружестве с движениями рук и кистей. В этих движениях отражается напряженность, сила, длительность и артикуляция произносимого звука, что помогает соединить работу речедвигательного и слухового анализаторов с общей моторикой тела,

позволяет включить в речевой процесс большее число сенсорных каналов и делает речь более четкой.

Рассмотрим упражнение с использованием руки как способа взаимодействия и тренировки опыта передачи внутреннего состояния.

Звуки А, О, У, Э, И и движения фонетической ритмики, соответствующие им, предлагается воспроизводить легким, мягким, резким, твердым голосом и определенным жестом:

*«А» – движение рук через низ в стороны;*

*«О» – постепенное соединение «круглых рук» на уровне груди;*

*«У» – движение обеими руками от рта вперед (кисти от себя, пальцы вверх);*

*«Э» – движение руками вниз и в стороны;*

*«И» – движение обеими руками от плеча вверх (ладони смотрят в потолок).*

Эти гласные звуки с соответствующими жестами фонетической ритмики, используются также для тренировки эмоций. Пример:

*«О» – удивление или страх;*

*«А» – радость или восхищение;*

*«У» – злость или отвращение;*

*«Э» – спокойствие, любование или удивление;*

*«И» – восторг.*

Эти упражнения делаются в парах и обязательно сопровождаются взглядом, посылку общения глазами с большим трудом дается этим молодым людям.

Для «заземления» и ощущения веса тела используется несколько вариантов упражнений: тяжелые шаги с одновременным произношением «тяжелых» по ощущениям звуков речи, например, «Б», «Д»; иногда в сочетании с низкочастотными гласными «У» и «О» и соответствующей высотой тона.

Превращение в дерево, которое «вырастает» из полуприседа: участник, отталкивая пол, словно «прорастает» в землю со скрипом (штро – бас), затем с глиссандированным движением вверх по диапазону распускает «крону» – округлые руки в стороны, обращая их вверх к солнцу.

Тяжелый прыжок с низким звуком «УУУххх» в присед, с последующим покачиванием – укоренением в пол и расслаблением верхней части тела. Упражнение выполняется в паре: стоя напротив друг друга и держась за руки. Лучше, когда одним из пары будет сам ведущий, чтобы проконтролировать расслабленность и тяжесть тела участника группы.

Для тренировки пластичности движений, предлагается мягкое движение с одновременным произношением мягких слогов: «Мю, Мё, Мя, Ню, Нё, Ня». Для легкого движения используются йотированные гласные или слоги «Лю, Лё, Ля, Лу, Ло, Ла, Ту, То, Та» на стаккато.

А. Лоуэн полагал, что цель такой работы состоит в том, чтобы «помочь человеку стать более непринужденным и более выражающим себя, помочь понять и убрать барьеры или блоки на пути самовыражения, что в свою очередь ведет к увеличению ощущения себя» [13, с. 56]. Это высказывание о цели терапии отражает результат, который и наблюдается после курса голосовой терапии у молодых людей с аутизмом. У них появляется желание больше проявлять себя, заявлять о себе голосом. Они начинают чувствовать себя востребованными и активно участвующими в жизни.

**Заключение.** Таким образом, результатом реализации авторской многоэтапной программы голосовой терапии, основанной на взаимодействии разных видов чув-

ствительности для молодых людей с РАС (метод сенсорной интеграции), является возникновение новых нейронных связей: тактильно-слухо-двигательно-вибрационных, слухо-зрительно-вибрационных и др. Появление таких комплексов после описанной многогранной работы в соответствии с целями и методами программы сенсорной интеграции сопряжено с выраженными психологическими и личностными изменениями: молодые люди с РАС начинают вступать во взаимодействие с другими, появляется определенный уровень самопонимания, у них появляется желание говорить, в том числе и о своих чувствах, они становятся более интегрированными в социум.

### Список источников

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М.: Теревинф, 2001. 272 с.
2. Алвин Д., Уорик Э. Музыкальная терапия для детей с аутизмом. М.: Теревинф, 2004. 205 с.
3. Басина Н. Э., Сулова О. А. С кисточкой и музыкой в ладошке... М.: ЛИНКА-пресс, 1997. 124 с.
4. Баскаков В. Ю. Свободное тело. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004. 224 с.
5. Власова Т. М., Пфафенродт А. Н. Фонетическая ритмика: пособие для учителя. М.: ВЛАДОС, 1996. 240 с.
6. Гомозова Е. С. Базовые принципы методики Floortime // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15, № 4. С. 35–41. DOI: 10.17759/autdd.2017150405
7. Гринспен С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. М.: Теревинф, 2013. 512 с.
8. Емельянов В. В. Развитие голоса: координация и тренинг. СПб.: Лань: Планета музыки, 2010. 191 с.
9. Константинова И. С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога. М.: ЛитРес, 2015. 349 с.
10. Костин И. А. Размышления о помощи в социализации молодых людей с аутистическими расстройствами // Аутизм и нарушения развития. 2009. Т. 7, № 1. С. 39–43.
11. Кроссли Р. «Безмолвные». Глава 6 // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16, № 3. С. 63–68. DOI: 10.17759/autdd.2018160308
12. Линклейтер К. Освобождение голоса. М.: ГИТИС, 1993. 175 с.
13. Лоуэн А. Психология тела. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2007. 151 с.
14. Морозов В. П. Тайны вокальной речи. Л.: Наука, 1967. 204 с.
15. Назайкинский Е. О. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 383 с.
16. Назарова Л. Д. Фольклорная арт-терапия. СПб.: Речь, 2002. 239 с.
17. Нейсон Б. О. ключевых проблемах аутизма. Эмоциональность на спектре // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15, № 3. С. 58–68. DOI: 10.17759/autdd.2017150308
18. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 1997. 341 с.
19. Никольская О. С. Аутизм лечится общением // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14, № 4. С. 35–38. DOI: 10.17759/autdd.2016140406
20. Павлова Ю. Б., Хотылева Т. Ю. Круглый год. Методика развития и коррекции речи // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16, № 2. С. 48–52. DOI: 10.17759/autdd.2018160207

21. Румянцева З. В., Боброва Э. В., Тепло-Ситский П. Е. Развитие способности человека к эстетическому диалогу в восприятии музыкального искусства: психологический аспект музыкально-исполнительского творчества // Развитие человека в современном мире. 2021. № 1. С. 7–25.
22. Санина Н. Н., Пискулина В. П., Афонина Н. С. В созвучии красок, мелодий и слов...: из опыта работы педагогов в школе раннего развития. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2015. 57 с.
23. Санина Н. Н. Мелодекламация или пение? (особенности обучения пению детей с нарушением слуха). Екатеринбург: УрГПУ, 2012. 8 с.
24. Стейнберг А. С., Восков А. Л. Деятельность группы поддержки для взрослых людей с синдромом Аспергера в России // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18, № 2. С. 55–62. DOI: 10.17759/autdd.2020180208
25. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М.: Прометей, 1992. 270 с.
26. Чёрная Е. И. Основы сценической речи. Фонационное дыхание и голос: учебное пособие. СПб.: Лань: Планета музыки, 2016. 176 с.

### Reference

1. Ayres E. J. *The Child and Sensory Integration. Understanding Hidden Developmental Problems*. Moscow: Terevinf Publ., 2001, 272 p. (In Russian)
2. Alvin D., Warwick E. *Music Therapy for Children with Autism*. Moscow: Terevinf Publ., 2004, 205 p. (In Russian)
3. Basina N. E., Suslova O. A. *With a Brush and Music in the Palm...* Moscow: LINKApress Publ., 1997, 124 p. (In Russian)
4. Baskakov V. Y. *Free Body*. Moscow: Publishing House of Institute of Humanitarian Research, 2004, 224 p. (In Russian)
5. Vlasova T. M., Pfafenrodt A. N. *Phonetic Rhythmics: manual for teachers*. Moscow: VLADOS Publ., 1996, 240 p. (In Russian)
6. Gomozova E. S. Basic Principles of the Floortime Methodology. *Autism and Developmental Disorders*, 2017, vol. 15, no. 4, pp. 35–41, doi: 10.17759/autdd.2017150405 (In Russian)
7. Greenspan S. *On Your Own with Autism: Using the Floortime Methodology to Develop Relationships, Communication, and Thinking*. Moscow: Terevinf Publ., 2013, 512 p. (In Russian)
8. Emelyanov V. V. *Development of the Voice: Coordination and Training*. Saint Petersburg: Lan' Publ., Planet of Music Publ., 2010, 191 p. (In Russian)
9. Konstantinova I. S. *Music Lessons with a Special Child: A Neuropsychologist's View*. Moscow: LitRes Publ., 2015, 349 p. (In Russian)
10. Kostin I. A. Reflections on Assistance in Socialization of Young People with Autism Disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 2009, vol. 7, no. 1, pp. 39–43. (In Russian)
11. Crossley R. "The Besmirchers". Chapter 6. *Autism and Developmental Disabilities*, 2018, vol. 16, no. 3, pp. 63–68, doi: 10.17759/autdd.2018160308 (In Russian)
12. Linklater K. *Freeing the Voice*. Moscow: Publishing House of GITIS, 1993, 175 p. (In Russian)
13. Loewen A. *Psychology of the Body*. Moscow: Publishing House of Institute of Humanitarian Research, 2007, 151 p. (In Russian)
14. Morozov V. P. *Secrets of Vocal Speech*. Leningrad: Nauka Publ., 1967, 204 p. (In Russian)
15. Nazaikinsky E. O. *On the Psychology of Musical Perception*. Moscow: Myzika Publ., 1972, 383 p. (In Russian)
16. Nazarova L. D. *Folklore Art Therapy*. Saint Petersburg: Rech Publ., 2002, 239 p. (In Russian)

17. Nason B. O. Key Problems of Autism. Emotionality on the Spectrum. *Autism and Developmental Disorders*, 2017, vol. 15, no. 3, pp. 58–68, doi:10.17759/autdd.2017150308 (In Russian)
18. Nikolskaya O. S., Baenskaya E. R., Liebling M. M. *The Autistic Child: Ways to Help*. Moscow: Terevinf Publ., 1997, 341 p. (In Russian)
19. Nikolskaya O. S. Autism is Cured by Communication. *Autism and Developmental Disorders*, 2016, vol. 14, no. 4, pp. 35–38, doi: 10.17759/autdd.2016140406 (In Russian)
20. Pavlova Y. B., Khotyleva T. Yu. Methodology of Development and Correction of Speech. *Autism and Developmental Disorders*, 2018, vol. 16, no. 2, pp. 48–52, doi: 10.17759/autdd.2018160207 (In Russian)
21. Rumyantseva Z. V., Bobrova E. V., Teplov-Sitsky P. E. Development of the Ability of Man to Aesthetic Dialogue in the Perception of Musical Art: The Psychological Aspect of Music and Performance Creativity. *Human Development in the Modern World*, 2021, no. 1, pp. 7–25. (In Russian)
22. Sanina N. N., Piskulina V. P., Afonina N. S. *In the Consonance of Colors, Melodies and Words...: From the Experience of Teachers in the School of Early Development*. Ekaterinburg: Publishing House of the Urals University, 2015, 57 p. (In Russian)
23. Sanina N. N. *Melodeclamation or Singing? (Peculiarities of Teaching Singing to Children with Hearing Impairment)*. Ekaterinburg: Publishing House of UrGPU, 2012, 8 p. (In Russian)
24. Steinberg A. S., Voskov A. L. Activities of Support Groups for Adults with Asperger's Syndrome in Russia. *Autism and Developmental Disorders*, 2020, vol. 18, no. 2, pp. 55–62, doi: 10.17759/autdd.2020180208 (In Russian)
25. Stulova G. P. *The Development of Children's Voice in the Process of Learning to Sing*. Moscow: Prometej Publ., 1992, 270 p. (In Russian)
26. Chernaya E. I. *Fundamentals of Stage Speech. Phonation Breath and Voice: textbook*. Saint Petersburg: Lan' Publ., Planeta muzyki Publ., 2016, 176 p. (In Russian)

### **Информация об авторах**

*В. С. Чернявская* – доктор педагогических наук, профессор кафедры философии и юридической психологии, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, valstan13@mail.ru

*Н. Н. Санина* – практикующий психолог, телесно-голосовой терапевт, Институт образовательной политики «Эврика», nat.sanina@gmail.com

### **Information about the author**

*B. S. Chernyavskaya* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Philosophy and Legal Psychology, Vladivostok State University of Economics and Service, valstan13@mail.ru

*H. N. Sanina* – Practicing Psychologist, Body-voice Therapist, Educational Policy Institute “Evrka”, nat.sanina@gmail.com

Статья поступила в редакцию 20.02.2023; одобрена после рецензирования 11.03.2023; принята к публикации 12.03.2023.

The article was submitted 20.02.2023; approved after reviewing 11.03.2023; accepted for publication 12.03.2023.





## *Уважаемые коллеги!*



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом научном периодическом журнале «Развитие человека в современном мире», отражающем проблемы современной теоретической и практической психологии. Журнал выходит 4 раза в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

Журнал адресован преподавателям вузов и средне специальных учебных заведений, научным сотрудникам, практикующим психологам и педагогам, аспирантам, соискателям, магистрантам и студентам в психолого-педагогической области.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, работники системы общего и дополнительного образования.

Требования к статьям и условия публикации в журнале.

### 1. Общие положения.

1.1. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.2. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (не в соавторстве с научным руководителем) предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

1.3. Редакционная коллегия производит отбор поступивших материалов и распределяет их по рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.4. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.5. Автор (соавторы), в соответствии с приведенными ниже требованиями, условиями, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте.

1.6. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.7. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.



2. Требования к материалам и рукописям.

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи и заявку в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (без соавтора с научным руководителем), также прилагают отзыв научного руководителя на статью.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы:

- а) УДК (на русском языке);
- б) данные об авторе (на русском и английском языках);
- в) заголовок статьи (на русском и английском языках);
- г) аннотация (на русском и английском языках);
- д) ключевые слова (на русском и английском языках);
- е) список источников (на русском языке, в алфавитном порядке)
- ж) References (литература на английском языке).

2.3. Объем статьи может составлять до 30 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2,5 см с каждого края.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи и отражать ее структуру. Рекомендуется в статьях, содержащих результаты эмпирического исследования, в структуру аннотации включать: введение, цель статьи, методы, результаты, обсуждение результатов, выводы. В теоретических статьях рекомендуется в аннотацию включать: введение, цель статьи, основная часть (в основной части могут выделены соответствующие тематические подразделы (параграфы), выводы.

Текст аннотации должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Объем аннотации не менее 200 – 250. Шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал 1,5, выравнивание по ширине.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Текст статьи. При подготовке рукописи автору необходимо определиться с жанром – теоретическое, эмпирическое или методическое исследование.

В структуру статей, описывающих **эмпирические исследования**, рекомендуется включать следующие разделы: **ВВЕДЕНИЕ, МЕТОДЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ, ВЫВОДЫ**. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой, содержание рукописи должно отражать новизну исследовательского подхода автора.

В статьях **теоретической направленности** рекомендуется выделять следующие разделы: **ВВЕДЕНИЕ, ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ** (в основной части могут быть выделены соответствующие тематические подразделы (параграфы), **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой. Во **ВВЕДЕНИИ** должна быть сформулирована цель статьи, содержание статьи должно отражать новизну теоретической позиции автора.

В статьях **методической направленности** рекомендуется выделять **ВВЕДЕНИЕ**, предлагаемые **МЕТОДЫ** (психологической помощи, психоконсультирования, психокоррекции, исследовательские методы, развития личности, психических процессов и пр.) и их обоснование, **РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ**,

**ВЫВОДЫ.** Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой. Во **ВВЕДЕНИИ** должна быть сформулирована цель статьи.

2.7. Список источников. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

Все источники, на которые были даны ссылки в тексте, должны быть включены в список источников. Авторы должны специально проверить это соответствие!

В рукописи должны быть представлены источники на русском и иностранных языках (рекомендуемая доля иностранных источников не менее 30 %, от общего количества). Литература должна отражать современное состояние проблемы исследования. Литература составляется в алфавитном порядке – сначала русскоязычные, затем – иностранные источники. Для эмпирических и методических статей список литературы должен включать не менее 15 источников, для теоретических – не менее 25. References оформляется в соответствии с требованиями.

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию и названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом данные объекты должны быть расположены после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman, размер кегля 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки и схемы сохраняются как картинки (они не должны быть редактируемыми в текстовом редакторе Word).

3. Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей.

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Развитие человека в современном мире», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редакционную коллегию.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи.

3.5. Рецензенты обращают внимание на следующие вопросы: соответствие названия статьи ее содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая / методическая направленность данной работы; теоретическая / практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование научных библиографических источников, индексированных в базах данных (РИНЦ, SCOPUS). При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала.

Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.6. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.7. Статьи аспирантов, соискателей и магистрантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

3.8. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 70 % (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

3.9. Более подробные требования к оформлению статьи можно найти на сайте журнала

3.10. В связи с размещением журнала в системе РИНЦ с авторами заключаются договоры, предусматривающие передачу авторских прав на конкретную статью издателю журнала. Договор в бумажном виде привозится автором лично, отправляется по почте России, либо сканированный вариант подписанного договора высылается на электронную почту.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ, кафедра общей психологии и истории психологии.

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: [razv.cheloveka.journal@nspu.ru](mailto:razv.cheloveka.journal@nspu.ru)