

# СМАЛЬТА

Международный научно-практический  
и методический журнал

## № 3, 2023



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

### Редакционная коллегия

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

### Учредитель:

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

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2023  
Все права защищены

Журнал Смальта/Smalta зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76348 от 19 июля 2019 г. Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Буторин Г. Г., Бенько Л. А. Принципы организации коррекционной помощи детям с детским церебральным параличом.....	5
Ветерок Е. В. Теоретический анализ феномена инфантильности в зарубежной науке .....	14
Кравченко С. В. Понятие «смысл жизни» в истории философских учений: к проблеме поиска общих оснований научного понятия .....	22
Мордас Е. С. Тело женщины: ситуация, пространство, время: философский аспект .....	38

### АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Перевозкин М. С. Личностные особенности молодежи в зависимости от знака зодиака .....	54
Складанюк В. Н. Формирование элементарных математических представлений у младших школьников с нарушением речи.....	70

### НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

Маракова А. А., Соколова А. Д. Особенности переживания ситуаций неопределенности в юношеском возрасте: теоретический экскурс.....	86
---	----

Журнал основан в 2014 г.  
Выходит 4 раза в год  
Электронная верстка И. Т. Ильюк  
Редактор М. В. Праско  
Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск,  
ул. Виллойская, 28, т. 8 (383) 244-18-93  
Адрес издательства и типографии:  
630126, г. Новосибирск,  
ул. Виллойская, 28, т. 8 (383) 244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.  
Усл.-печ. л. 10,3. Уч.-изд. л. 8,1.  
Тираж 500 экз. Заказ № 112.  
Формат 70×108/16.  
Цена свободная  
Дата выхода в свет 09.10.2023  
Отпечатано в Издательстве НГПУ

# SMALTA

International scientific-practical  
and methodical journal

## № 3, 2023



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

### Editorial board

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

### The founders of the journal:

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

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2023  
All rights reserved

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

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

## CONTENTS

### THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY AND OTHER HUMAN SCIENCES

<b>Butorin G. G., Benko L. A.</b> Principles of Organization of Correctional Care for Children with Cerebral Palsy .....	5
<b>Veterok E. V.</b> Theoretical Analysis of the Phenomenon of Infantilism in Foreign Science .....	14
<b>Kravchenko S. V.</b> The Concept of “The Meaning of Life” in the History of Philosophical Doctrines: On the Problem of Finding Common Foundations of the Scientific Concept .....	22
<b>Mordas E. S.</b> A Woman’s Body: Situation, Space, Time: The Philosophical Aspect.....	38

### CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

<b>Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M., Perevozkin M. S.</b> Personal Characteristics of Young People Depending on the Sign of the Zodiac.....	54
<b>Skladanyuk V. N.</b> Formation of Elementary Mathematical Concepts in Junior Schoolchildren with Speech Impairment .....	70

### SCIENTIFIC DEBUT

<b>Marakova A. A., Sokolova A. D.</b> Features of Experiencing Situations of Uncertainty in Adolescence: Theoretical Excursus.....	86
--	----

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. V. Prasko Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-18-93 Editors publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer’s sheets: 10,3. Publisher’s sheets: 8,1. Circulation 500 issues Order № 112. Format 70×108/16 Release date 09.10.2023
---	---

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

---

СМАЛЬТА 2023, № 3

SMALTA 2023, no. 3

Обзорная статья

УДК 159.97+376.2

DOI: 10.15293/2312-1580.2303.01

## Принципы организации коррекционной помощи детям с детским церебральным параличом

Буторин Геннадий Геннадьевич<sup>1</sup>, Бенько Лариса Александровна<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Южно-Уральский государственный медицинский университет,  
г. Челябинск, Россия

*Аннотация.* Цель статьи – провести анализ структуры организации форм, методов и способов оптимизации процесса коррекционной помощи детям с диагнозом «детский церебральный паралич». В настоящее время существует проблема в организации процесса комплексной реабилитации детей, страдающих детским церебральным параличом. Она проявляется в слабой проработке общих методологических основ, недостаточном уровне взаимодействия между звеньями структуры и отсутствии общего мониторинга качества оказанных воздействий и оценки эффективности реабилитационных мероприятий в целом. Предполагается, что полученные результаты позволят более полно определить потенциальные возможности структуры организации коррекционной помощи детям с церебральным параличом и помогут точнее выявлять проблемные места в процессе социально-педагогического и клинико-психологического сопровождения таких детей. В представленной статье сформулированы основные подходы, которые помогают по-новому взглянуть на систему специального воспитания и обучения детей с церебральным параличом. Прежде всего, система эффективной поэтапной помощи окажется наиболее результативной, если она будет выстроена на основе ранней диагностики и систематической лечебной, педагогической и социальной работы с такими детьми. Кроме того, необходимо совершенствовать существующую систему помощи детям с диагнозом «детский церебральный паралич» путем создания актуальных моделей, основанных на принципах открытого для межведомственного и междисциплинарного взаимодействия пространства. Для этого нужны программы, основанные на постоянном изучении ребенка и представляющие собой единый процесс комплексной реабилитации с функцией постоянного мониторинга.

*Ключевые слова:* детский церебральный паралич, ранняя диагностика, реабилитация, коррекция, психологическое сопровождение, междисциплинарное взаимодействие.

*Для цитирования:* Буторин Г. Г., Бенько Л. А. Принципы организации коррекционной помощи детям с детским церебральным параличом // СМАЛЬТА. 2023. № 3. С. 5–13. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2303.01>

© Буторин Г. Г., Бенько Л. А., 2023



## Principles of Organization of Correctional Care for Children with Cerebral Palsy

Gennady G. Butorin<sup>1</sup>, Larisa A. Benko<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>South Ural State Medical University, Chelyabinsk, Russia

*Abstract.* The purpose of this work was to analyze the structure of the organization of forms, methods and ways to optimize the process of correctional care for children diagnosed with cerebral palsy. Currently, there are some problems in the organization of the process of comprehensive rehabilitation of children suffering from cerebral palsy. It manifests itself in the weak elaboration of the general methodological foundations, insufficient level of interaction between the links of the structure and the lack of general monitoring of the quality of the impacts and evaluation of the effectiveness of rehabilitation measures. It is assumed that the results will allow to determine the potential structure of the organization of correctional care for children with cerebral palsy and will help to more accurately identify problem areas in the process of socio-pedagogical and clinical-psychological support of such children. In the presented article were formulated the main approaches which help to take a new look at the system of special education and training of children with cerebral palsy. First of all, the development and implementation of a system of effective phased care will be most effective if it will be built on the basis of early diagnosis and systematic medical, pedagogical and social work with such children. In addition, it is necessary to improve the existing system of assistance to children diagnosed with cerebral palsy by creating relevant models based on the principles of an open space for interdepartmental and interdisciplinary interaction. This requires programs based on continuous study of the child and representing a single process of comprehensive rehabilitation with the function of constant monitoring.

*Keywords:* children cerebral palsy, early diagnosis, rehabilitation, correction, psychological conduction, interdisciplinary interaction.

*For Citation:* Butorin G. G., Benko L. A. Principles of Organization of Correctional Care for Children with Cerebral Palsy. *SMALTA*, 2023, no. 3, pp. 5–13. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2303.01>

**Введение.** В динамике и направлении развития процессов реабилитации и адаптации детей с церебральным параличом (ДЦП) в последнее десятилетие явно прослеживается тенденция повышения требований к теоретическим и практическим моделям, а также к совершенствованию процесса в целом, что наиболее полно отражает содержание и характер помощи таким детям.

Известно, что в настоящее время существует проблема в организации процесса комплексной реабилитации детей, страдающих ДЦП, которая проявляется в слабой проработке общих методологических основ, недостаточном уровне взаимодействия между звеньями структуры, отсутствии общего мониторинга качества оказанных воздействий и оценки эффективности реабилитационных мероприятий в целом.

Цель статьи – провести анализ структуры организации, форм, методов и способов оптимизации процесса коррекционной помощи детям с диагнозом «детский церебральный паралич». Предполагается, что полученные результаты позволят более полно определить потенциальные возможности структуры организации кор-



реакционной помощи детям с ДЦП и помогут точнее выявлять проблемные места в процессе социально-педагогического и клинико-психологического сопровождения таких детей, что облегчит поиск решений, направленных на повышение эффективности мероприятий комплексной реабилитации детей с ДЦП.

**Анализ состояния проблемы.** Статистические данные свидетельствуют об увеличении количества детей, страдающих ДЦП [24]. В сложившейся ситуации не вызывает сомнений, что назрела необходимость в разработке и внедрении системы эффективной поэтапной помощи данной категории пациентов. Как представляется, она окажется наиболее результативной, если будет выстроена на основе ранней диагностики и систематической лечебной, педагогической и социальной работы с детьми, страдающими церебральным параличом.

В настоящий момент в России реализуется принятая еще в середине прошлого века и во многом, надо признать, целесообразная и продуктивная система помощи разным группам населения с нарушениями психофизического развития, в том числе и детям с церебральным параличом. Так, вполне успешно работает ранее созданная сеть специализированных учреждений, находящихся в ведомствах министерств здравоохранения, просвещения и социальной защиты. Сюда относятся поликлинические отделения по месту проживания, отделения неврологии и психоневрологические больницы, учреждения санаторно-курортного оздоровления специальной направленности, дома ребенка, учреждения дошкольного воспитания, специализированные интернаты и школы-интернаты для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Весь комплекс лечебно-реабилитационной помощи в обобщенном виде можно представить следующим образом.

На базе детских участковых поликлиник ведется наблюдение и амбулаторное лечение врачами (педиатр, невропатолог, ортопед), которые могут дать рекомендации по лечению и уходу за ребенком на дому, а в случае необходимости выдать направление в специализированные консультационные центры. При выраженных нарушениях показано пребывание в стационаре. Также достаточно эффективными являются мероприятия санаторно-курортного лечения.

Кроме того, в систему воспитания детей с ДЦП младшего возраста входят специализированные дошкольные образовательные учреждения, где проводится лечение, воспитание, психологическая и педагогическая коррекция нарушений в развитии, обучение и подготовка к школе данной категории дошкольников.

Дальнейшее воспитание детей с ДЦП принято осуществлять в школах-интернатах, специализирующихся на образовании и лечении детей с проблемами опорно-двигательного аппарата. По окончании школы предусмотрена возможность продолжить образование с целью получения трудовой специальности в профессиональных лицеях, колледжах и высших учебных заведениях с предоставлением определенных законодательством льгот, а также в специализированных учреждениях среднего профессионального образования по выбранной профессии с учетом рекомендаций медико-социальной экспертной комиссии.

К сожалению, следует признать, что такая система помощи, которая в свое время была прогрессивна и в некоторых случаях даже опережала возможности медицины и педагогики, в настоящий момент устарела, имеет значительные недостатки и во многом не соответствует имеющимся физическим, духовным и образовательным потребностям детей. Она не способна их удовлетворить в полной мере в силу определенной изолированности от социума, узконаправленности и ограниченности



воздействия, отсутствия системно-комплексного подхода к интеграции в различные области жизни общества, недостаточной разработанности методик и во многих случаях отсутствия программ реабилитации и адаптации, в полной мере учитывающих индивидуальные особенности детей с ограниченными возможностями.

Своеобразие качества жизни детей с церебральным параличом охарактеризовано наличием тяжелого хронического заболевания, ведущего к инвалидности с частым нахождением в условиях госпитализации, что вызывает постоянное беспокойство близких и приводит к изолирующему от социальных контактов воспитанию с малоактивным образом повседневного поведения. В силу этого формируется определенное несоответствие между потребностью в реализации личностного потенциала и отсутствием возможностей осуществления данных потребностей в объективных обстоятельствах.

В настоящее время формируется система, которая помогает по-новому взглянуть на систему специального воспитания и обучения детей с церебральным параличом [8; 9; 10]. Ранее существовало распространенное мнение, что мероприятия коррекционной помощи при ДЦП эффективны исключительно в тех случаях, когда не имеет места наглядное проявление грубых нарушений интеллектуальных способностей, в иных случаях воздействия не дают нужных результатов [6; 16]. Современный взгляд на данную проблему, основанный на богатом опыте практической работы, должен учитывать иные подходы [2; 18; 21].

Можно с полной уверенностью утверждать, что меры педагогического воздействия имеют свой полезный результат во всех случаях, обусловленных патологией нервной системы, включая и детей с нарушением интеллектуальных способностей. Многие исследователи в своих работах делают ставку на комплексное воздействие в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения в развитии [13; 16; 17].

Цели реабилитации и адаптации всегда носят индивидуальный характер и являются динамичным процессом, направленным на оптимальное в каждом конкретном случае развитие двигательных, когнитивных и психических функций, ориентированным на улучшение качества жизни, что, в свою очередь, определяет независимость и самовыражение личности каждого ребенка.

С учетом вышесказанного можно выделить и сформулировать основные подходы в коррекционной помощи детям с церебральным параличом.

Во-первых, системный подход должен базироваться на теории функциональных систем и системогенеза [1] и теории системной организации высшей психической деятельности и системном структурно-динамическом изучении психического развития ребенка [3; 4]. В данном контексте необходимы глубокие исследования, что позволит своевременно фиксировать недостатки традиционных методик и сформировать научную базу для постановки актуальных целей и определения конструктивных задач, что будет способствовать созданию эффективных программ в области специальной педагогики. Н. М. Назарова указывает, что «системный подход означает учет всех актуальных и потенциальных образовательных возможностей и потребностей ребенка в процессе педагогического сопровождения, а также всего контекста его ближайшего окружения, его актуальной жизненной ситуации и истории его жизни» [15, с. 47].

Во-вторых, было бы целесообразно проводить работу с опорой на санцентрическую, гуманистическую парадигмы в педагогике и психологии, что подразумевает под собой концентрацию внимания не на болезни и недостатках, а на личности





ребенка, у которого уже есть свои особые потребности, а значит, она нуждается и в некоторых определенных условиях жизнедеятельности, ориентированных на полноценную социализацию [14; 18; 19].

В-третьих, реализация комплексного подхода должна базироваться на изучении целостности личности ребенка и ее взаимоотношениях с окружающей действительностью, постоянном наблюдении, находящихся в динамике познавательных, эмоционально-волевых, соматических и психических процессов, влияющих на физическое и интеллектуальное развитие.

Комплексный характер реабилитации и адаптации предусматривает параллельное воздействие группы («команды») специалистов-единомышленников, работающих по согласованным программам в организационных моделях коррекционной помощи, одновременно оказывающих воздействие на двигательную, когнитивную и психическую сферы с помощью системы взаимосвязанных форм и методов [12; 13; 20].

Тем не менее в настоящее время существует система социальных и образовательных учреждений постоянного или периодического пребывания детей с церебральным параличом, звенья которой разрознены и сконцентрированы только на своей деятельности [15; 23; 25]. Отсутствие креативного пространства и неготовность, а в некоторых случаях, в силу отсутствия знаний в смежных областях, и неспособность к конструктивному диалогу и плодотворному сотрудничеству, недопонимание значимости одномоментности воздействия коррекционных мероприятий на все функциональные системы – всё это делает реабилитационную помощь детям с ДЦП недостаточно полноценной [5; 17; 19]. В сложившейся ситуации задачи комплексного сопровождения диагностических и коррекционных мероприятий можно назвать наиболее существенными.

В-четвертых, необходимо использовать дифференцированный и индивидуальный подходы в организации диагностической и коррекционной помощи. Такие подходы должны рассматриваться одними из основных и предусматривать создание наиболее оптимальных условий для детей с определенным типом нарушений. И. Э. Унт [22] в качестве основных указывает индивидуализацию и дифференциацию. При этом дифференцированный подход предполагает всестороннее изучение детей и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей. В результате оценки данных медицинского и психологического обследований, дополненной личными наблюдениями, определяются педагогические характеристики воспитанников, отражающие состояние основных линий развития, которые позволяют разрабатывать методы группового воздействия. Следует заметить, что в настоящее время меры дифференцированного подхода в коррекционной помощи детям с церебральным параличом достаточно затруднительны в силу неоднородности и сложности дефекта [7; 11; 14].

Ситуации, когда в случае применения методов группового коррекционного воздействия создаются искусственные задержки успешного продвижения отдельных детей, недопустимы. В таких случаях необходимо иметь в инструментариях наличие дополнительных заданий, превышающих программные требования, что, в свою очередь, послужит развитию интереса к занятиям. Оценивание результата в данной ситуации не может быть основано на критериях общей нормы и должно иметь в своем арсенале меры стимулирующего воздействия и нести в себе личностно ориентированные воспитательные функции, основанные на индивидуальном подходе.



Управление процессом комплексной реабилитации, основанное на описанных выше подходах, должно учитывать существенные отличия среди показателей у детей с церебральным параличом, принимая во внимание объективные и субъективные факторы, создавать оптимальную среду и способствовать формированию условий, ориентированных на цели активной социальной интеграции каждого ребенка.

**Заключение.** Учитывая все вышесказанное, можно сделать следующие выводы.

Сформированная структура организации помощи детям с ДЦП не удовлетворяет потребности современного общества и не соответствует необходимым подходам оказания коррекционной помощи детям с церебральным параличом. Возникающая в процессе, уже отягощенная диагнозом деформация личности и приобретенные вторичные деструкции усугубляют трудности адаптации к реабилитационному процессу и создают препятствия, а в некоторых случаях – полную невозможность к включению в существующие модели общего образования.

Необходимо совершенствовать существующую систему помощи детям с диагнозом «детский церебральный паралич» путем создания актуальных моделей, основанных на принципах открытого для межведомственного и междисциплинарного взаимодействия пространства. Для этого нужны программы, предусматривающие постоянное изучение ребенка и представляющие собой единый процесс комплексной реабилитации с функцией постоянного мониторинга. Кроме того, существенным представляется оптимальное соотношение мер воздействия по лечению и коррекции, восстановлению и адаптации, развитию и воспитанию, образованию и профопределению, ориентированных на качества и свойства «интегральной» индивидуальности, с конечной целью полной социализации и возможностью самореализации как полноценной личности.

### Список источников

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 447 с.
2. Ботта Н., Ботта П. Лечебное воспитание детей с двигательными расстройствами церебрального происхождения. Л.: Медицина. Ленинградское отделение, 1964. 150 с.
3. Выготский Л. С. Психология. М.: Эксмо-Пресс, 2000. 1008 с.
4. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. 133 с.
5. Гилёва Н. В., Пахомова Ю. М. Комплексная помощь детям с ДЦП в Уральском федеральном округе // Инновационная наука. 2016. № 11-2. С. 161–163.
6. Гончарова М. Н., Гринина А. В., Мирзоева И. И. Реабилитация детей с заболеваниями и повреждениями опорно-двигательного аппарата. Л.: Медицина. Ленинградское отделение, 1974. 207 с.
7. Данилова Л. А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом. Л.: Медицина, 1977. 95 с.
8. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании // Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / сост. Н. Д. Соколова, Л. В. Калининкова. М.: Аспект-Пресс, 2001. 448 с.
9. Кривосудова Ю. В. Коррекционно-психолого-педагогическое сопровождение детей с ДЦП в условиях ДОУ компенсирующего вида // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2015. № 4. С. 58–61.
10. Кисилевская Н. А. Особенности психомоторного развития детей раннего возраста с детским церебральным параличом и их медико-психолого-педагогическая коррекция // Сибирский медицинский журнал. 2008. № 8. С. 105–107.



11. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М.: Академия, 2001. 192 с.
12. Лильин Е. Т., Доскин В. А. Детская реабилитология. М.: Литтерра, 2011. 630 с.
13. Мастюкова Е. М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом. М.: Просвещение, 1991. 156 с.
14. Медведева Е. А. Особенности социокультурного становления личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в образовательном пространстве: монография. М.: Изд. МГГУ им. М. А. Шолохова, 2007. 309 с.
15. Педагогические системы специального образования / под. ред. Н. М. Назаровой. М.: Академия, 2008. 397 с.
16. Семенова К. А. Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных детским церебральным параличом: руководство для врачей / под ред. Н. М. Маджидова. Ташкент: Медицина, 1979. 488 с.
17. Серганова Т. И. Как победить детский церебральный паралич: разумом специалиста, сердцем матери. СПб.: ТАС, 1995. 191 с
18. Симонова Т. Н. Современные подходы к изучению нарушений психического развития дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 127 с.
19. Симонова Т. Н., Симонов В. Г. Специальная коррекционно-развивающая среда как фактор социально-психологической адаптации детей с тяжелыми двигательными нарушениями // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. № 3. С. 178–181.
20. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога. М.: ВЛАДОС, 2019. 256 с.
21. Эйдинова М. Б., Правдина-Винарская Е. Н. Детские церебральные параличи и пути их преодоления. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959. 216 с.
22. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 188 с.
23. Устинова Н. В., Яхин К. К. Программа психосоциальной реабилитации родителей детей, больных детским церебральным параличом // Казанский медицинский журнал. 2003. Т. 84, № 1. С. 44–47.
24. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gks.ru/> (дата обращения: 23.04.2023).
25. Штиццына Л. М., Мамайчук И. И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 2004. 367 с.

## References

1. Anokhin P. K. *Essays on the Physiology of Functional Systems*. Moscow: Medicina Publ., 1975, 447 p. (In Russian)
2. Botta N., Botta P. *Therapeutic Education of Children with Motor Disorders of Cerebral Origin*. Leningrad: Medicina. Leningradskoe otделение Publ., 1964, 150 p. (In Russian)
3. Vygotsky L. S. *Psychology*. Moscow: Eksmo-Press Publ., 2000, 1008 p. (In Russian)
4. Vygotsky L. S. *Mental Development of Children in the Learning Process*. Moscow; Leningrad: Uchpedgiz, 1935, 133 p. (In Russian)
5. Gileva N. V., Pakhomova Yu. M. Comprehensive Assistance to Children with Cerebral Palsy in the Ural Federal District. *Innovative Science*, 2016, no. 11-2, pp. 161–163. (In Russian)
6. Goncharova M. N., Grinina A. V., Mirzoeva I. I. *Rehabilitation of Children with Diseases and Injuries of the Musculoskeletal System*. Leningrad: Medicina. Leningradskoe otделение Publ., 1974, 207 p. (In Russian)



7. Danilova L. A. *Methods of Correction of Speech and Mental Development in Children with Cerebral Palsy*. Leningrad: Medicina Publ., 1977, 95 p. (In Russian)
8. *Children with Disabilities: Problems and Innovative Trends in Education and Upbringing*. Textbook on the Course “Correctional Pedagogy and Special Psychology”. Comp. N. D. Sokolova, L. V. Kalinnikova. Moscow: Aspect-Press Publ., 2001, 448 p. (In Russian)
9. Krivosudova Yu. V. Correctional, Psychological and Pedagogical Support of Children with Cerebral Palsy in Conditions of a Compensating Type of Preschool. *Bulletin of the Taganrog Institute named after A. P. Chekhov*, 2015, no. 4, pp. 58–61. (In Russian)
10. Kisilevskaya N. A. Features of Psychomotor Development of Young Children with Cerebral Palsy and their Medical, Psychological and Pedagogical Correction. *Siberian Medical Journal*, 2008, no. 8, pp. 105–107. (In Russian)
11. Levchenko I. Yu., Prikhodko O. G. *Learning Technologies and Education of Children with Disorders of the Musculoskeletal System*. Moscow: Akademiya Publ., 2001, 192 p. (In Russian)
12. Liljin E. T., Doskin V. A. *Children's Rehabilitation*. Moscow: Litterra Publ., 2011, 630 p. (In Russian)
13. Mastjukova E. M. *Physical Education of Children with Cerebral Palsy*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1991, 156 p. (In Russian)
14. Medvedeva E. A. *Features of the Soci-Cultural Formation of the Personality of a Child with Mental Development Problems by Means of Art in the Educational Space*: Monograph. Moscow: Publishing House of Moscow State Open Pedagogical University named after M. A. Sholokhov, 2007, 309 p. (In Russian)
15. *Pedagogical Systems of Special Education* / ed. N. M. Nazarova. Moscow: Akademiya Publ., 2008, 397 p. (In Russian)
16. Semenova K. A. *Medical Rehabilitation and Social Adaptation of Patients with Cerebral Palsy: a Guide for Doctors*. Edited by N. M. Majidova. Tashkent: Medicina Publ., 1979, 488 p. (In Russian)
17. Serganova T. I. *How to Defeat Cerebral Palsy: with the Mind of a Specialist, with the Heart of a Mother*. Saint Petersburg: TAS Publ., 1995, 191 p. (In Russian)
18. Simonova T. N. *Modern Approaches to the Study of Disorders of Mental Development of Preschoolers with Severe Motor Disorders*: Monograph. Saint Petersburg: Publishing House of A. I. Herzen State Pedagogical University, 2008, 127 p. (In Russian)
19. Simonova T. N., Simonov V. G. Special Correctional and Developmental Environment as a Factor of Socio-Psychological Adaptation of Children with Severe Motor Disorders. *Izvestiya Volgograd State Pedagogical University*, 2010, no. 3, pp. 178–181. (In Russian)
20. Strebeleva E. A. *Correctional and Developmental Education of Children in the Process of Didactic Games: a Manual for a Teacher-Defectologist*. Moscow: VLADOS Publ., 2019, 256 p. (In Russian)
21. Eidinova M. B., Pravdina-Vinarskaya E. N. *Infantile Cerebral Palsy and Ways to Overcome Them*. Moscow: Publishing House of Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1959, 216 p. (In Russian)
22. Unt I. E. *Individualization and Differentiation of Learning*. Moscow: Pedagogika Publ., 1990, 188 p. (In Russian)
23. Ustinova N. V., Yakhin K. K. Program of Psychosocial Rehabilitation of Parents of Children with Cerebral Palsy. *Kazan Medical Journal*, 2003, vol. 84, no. 1, pp. 44–47. (In Russian)
24. *Federal State Statistics Service* [Electronic resource]. URL: <http://www.gks.ru/> (date of access: 23.04.2023).
25. Shipitsyna L. M., Mamaichuk I. I. *Psychology of Children with Disorders of the Musculoskeletal System*: Textbook. Moscow: VLADOS Publ., 2004, 367 p. (In Russian)



### **Информация об авторах**

**Буторин Геннадий Геннадьевич** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Южно-Уральский государственный медицинский университет, г. Челябинск, Россия, g1966@mail.ru

**Бенько Лариса Александровна** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии, Южно-Уральский государственный медицинский университет, г. Челябинск, Россия, larisbenco@mail.ru

### **Information about the Authors**

**Gennady G. Butorin** – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, South Ural State Medical University, Chelyabinsk, Russia, g1966@mail.ru

**Larisa A. Benko** – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, South Ural State Medical University, Chelyabinsk, Russia, larisbenco@mail.ru

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

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

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflict of interest.**

Поступила: 20.06.2023

Одобрена после рецензирования: 20.07.2023

Принята к публикации: 25.09.2023

Received: 20.06.2023

Approved after peer review: 20.07.2023

Accepted for publication: 25.09.2023



## Теоретический анализ феномена инфантильности в зарубежной науке

**Ветерок Екатерина Владимировна**

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

*Аннотация.* В статье представлены теоретические аспекты изучения феномена инфантильности на материале современных зарубежных исследований. Проанализирована специфика феномена инфантильности как перманентного состояния, которое связано с отношением субъекта к социальной действительности и детерминировано его реакциями на ранний эмоциональный опыт. Проанализированы основные зарубежные исследования, посвященные изучению факторов, обуславливающих возникновение инфантильного поведения. В процессе теоретического анализа установлено, что к структурным компонентам инфантильности можно отнести следующие: недостаточность самореализации, эмоциональной стабильности, жизнестойкости, рефлексивности, экстернальный локус контроля. Данные компоненты определяются следующим образом. Недостаточность самореализации представляет собой нивелирование личностного потенциала индивида, что обуславливает снижение эффективности его социального функционирования. Недостаточность эмоциональной стабильности предполагает неспособность поддерживать собственное внутреннее равновесие в субъективно стрессогенных условиях. Недостаточность жизнестойкости выступает как ограничение навыков регуляции эмоций и поведения в сложных для индивида ситуациях. Недостаточность рефлексивности отражается в неадекватной оценке актуальной социальной реальности и своего места в ней. Экстернальный локус контроля выражается в перекладывании ответственности за свою жизнь на других людей. Выявлено, что в настоящее время в научных исследованиях остается ряд нерешенных проблем, связанных с проблемой инфантильности и ее коррекцией.

*Ключевые слова:* инфантильность, самореализация, эмоциональная стабильность, жизнестойкость, рефлексивность, экстернальный локус контроля.

*Для цитирования:* Ветерок Е. В. Теоретический анализ феномена инфантильности в зарубежной науке // СМАЛЬТА. 2023. № 3. С. 14–21. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2303.02>



## Theoretical Analysis of the Phenomenon of Infantilism in Foreign Science

**Ekaterina V. Veterok**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

*Abstract.* The article presents the theoretical aspects of studying the phenomenon of infantilism on the material of modern foreign studies. The specificity of the phenomenon of infantilism as a permanent state is analyzed, which is associated with the subject's attitude to social reality and is determined by his reactions to early emotional experience. The main foreign studies devoted to the study of the factors that cause the emergence of infantile behavior are analyzed. In the process of theoretical analysis, it was found that the structural components of infantilism include the following: lack of self-realization, emotional stability, resilience, reflexivity, external locus of control. These components are defined as follows. The lack of self-realization is a leveling of the individual's personal potential, which causes a decrease in the effectiveness of his social functioning. The lack of emotional stability implies the inability to maintain one's own internal balance in subjectively stressful conditions. Lack of resilience acts as a limitation of the skills of regulating emotions and behavior in difficult situations for an individual. The lack of reflexivity is reflected in the inadequate current social reality and its place in it. The external locus of control is expressed in shifting responsibility for one's life to other people. It has been revealed that currently there are a number of unresolved problems in scientific research related to the problem of infantilism and its correction.

*Keywords:* infantilism, self-realization, emotional stability, resilience, reflexivity, external locus of control.

*For Citation:* Veterok E. V. Theoretical Analysis of the Phenomenon of Infantilism in Foreign Science. *SMALTA*, 2023, no. 3, pp. 14–21. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2303.02>

В современной действительности актуализируется проблема инфантильности личности и социума в целом. Специфика данного феномена обусловлена различными внутриличностными факторами. Анализ инфантильности как формы эмоционального и поведенческого реагирования в зарубежной науке основан на теоретико-методологических положениях S. Schmidt [20], E. Thunman [23], S. Varga [24], H. Hickson [7] и др. Важно подчеркнуть, что содержание и структура инфантильности в настоящее время недостаточно определены, что обуславливает актуальность проблемы исследования.

Инфантилизм как психическое состояние представляет собой задержку психического развития, при котором у взрослого человека сохраняются черты характера, присущие детскому и подростковому возрасту [18]. Инфантилизм характеризуется как нарушение темпа качественного преобразования психических функций, при котором развитие психики было характерно для более раннего возрастного периода, следствием чего являлись задержка формирования сложных опосредованных форм поведения, недоразвитие личности, способствующее нарушению произвольной деятельности [12]. К проявлениям инфантилизма относятся следующие особенности:



несамостоятельность, неорганизованность, недостаточность практических навыков, инициативы, низкая выносливость к психическим нагрузкам, а также недостаточные социальная зрелость и адаптированность [4].

Ряд зарубежных авторов [16] рассматривают инфантильность как стратегию поведения, направленную на избегание ответственности и независимого жизненного выбора. Y. N. Chen [2] отмечает, что инфантильность выступает как относительно устойчивое состояние личности, отражающее отношение субъекта к социальной реальности и возникающее как реакция на эмоциональный опыт. Y. V. Sabelnikova, N. L. Khmeleva [19] определяют изучаемый феномен как организацию личности, включающую в себя черты и модели поведения, типичные для более ранних возрастных периодов и не соответствующие фактическому возрасту субъекта, проявляющиеся в первую очередь в эмоционально-волевой сфере. Исследователи акцентируют внимание на том, что к основным компонентам инфантильности относятся такие, как снижение рефлексивности, самореализации, жизнестойкости, эмоционально-волевые нарушения, искажение социальных ролей [17]. S. Schmidt [20] подчеркивает, что структурными компонентами инфантильности выступают следующие: пассивность, недостаточность саморегуляции и рефлексивности, эмоциональная неустойчивость, безответственность, внешний локус контроля. Как следствие, значимыми компонентами инфантильности являются: недостаточность самореализации, эмоциональной стабильности, жизнестойкости, рефлексивности и экстернальный локус контроля. Данные компоненты обладают определенной спецификой. В частности, недостаточность самореализации проявляется как снижение психического потенциала субъекта, что выражается в различных сферах его функционирования [5]. По мнению L. G. Hammershøj [6], отсутствие самореализации выступает как отказ выйти за пределы своей личности в социальную реальность. E. Thunman [23], S. Varga [24] отмечают, что недостаточность самореализации коррелирует с искажением нравственных ценностей, что позволяет связать инфантильность с несформированностью моральных конструктов. N. S. Nehra, S. Rangnekar [11] рассматривают эмоциональную нестабильность как проявление инфантильности, подчеркивая, что корреляция данных феноменов обуславливает социальную дезадаптацию. С точки зрения зарубежных исследователей [21], эмоциональная нестабильность в контексте инфантильности проявляется как зависимость от переживаний других людей, что выражается в неспособности сохранять собственное психическое равновесие.

W. Cai [1] подчеркивает, что инфантильность в первую очередь связана с недостаточностью рефлексивности как самообъективации. В данном случае речь идет об искажении конструкта, который мотивируется внутриличностно и обладает нормативными аспектами, касающимися жизни размышляющего индивида. A. Marathe, A. Sen [8] определяют недостаточность рефлексивности как нарушение целенаправленного когнитивного действия и извлечения из него смысла. M. M. Merritt [9] предполагает, что снижение рефлексивности в рамках связи с инфантильностью выражается как пассивное наблюдение, не позволяющее субъекту адекватно оценивать собственное поведение и поведение других людей. В свою очередь, это препятствует формированию ответственного отношения к обстоятельствам социальной действительности. H. Stroobants [22], H. Enckell [3] рассматривают нарушение рефлексивности как искажение процесса критической оценки содержания, процесса или предпосылок собственных усилий по интерпретации





и приданию смысла внутреннему и внешнему опыту. С. Murphy, Т. O'Mahony [10] акцентируют внимание на том, что нарушение рефлексивности выступает как фактор, препятствующий преодолению инфантильности субъекта.

Т. С. Pannells, А. F. Claxton [14] подчеркивают, что инфантильность в первую очередь связана с экстернальным локусом контроля, что проявляется как наделение ответственностью за собственную жизнь других людей или случайных обстоятельств. S. Periasamy, J. S. Ashby [15] считают, что инфантильность обусловлена экстернальным локусом контроля как предиктором отсутствия оценки своей роли в социальном пространстве. По мнению S. M. Ogletree, R. L. Archer [13], снижение жизнестойкости в контексте инфантильности предполагает искажение психических характеристик, которые ответственны за трансформацию индивидуального негативного опыта в новые возможности. Как следствие, у субъекта нарушается способность выбирать модель поведения: сохранять стереотипность реакций или искать варианты решения проблем. М. J. Werkmäster [25] акцентирует внимание на том, что недостаточность жизнестойкости является фактором снижения качества функционирования индивида, формирования негативной картины мира, низкой стрессоустойчивости. Как следствие, индивиду с высоким уровнем инфантильности сложно сохранять внутреннюю сбалансированность в стрессовых ситуациях, что в свою очередь отражается на снижении эффективности различных видов деятельности и социальной адаптации. Кроме того, исследователь отмечает, что снижается адекватная включенность в социальное пространство, что обуславливает ограниченность социального и психического опыта субъекта и его моделей поведения.

На основе теоретического анализа зарубежной литературы определены основные возможные структурные компоненты инфантильности как относительно постоянного состояния личности, отражающего отношение индивида к социальной действительности и детерминированного реакциями на прошлый и актуальный эмоциональный опыт (табл.).

*Таблица*

**Основные структурные компоненты инфантильности и их характеристика**

№ п/п	Компонент	Характеристика
1	Недостаточность самореализации	Снижение психического потенциала субъекта, проявляющееся в различных областях его деятельности
2	Недостаточность эмоциональной стабильности	Повышенная зависимость от эмоций других людей, выражающаяся в трудностях, связанных со способностью сохранять собственное психическое равновесие
3	Недостаточность жизнестойкости	Сложности с сохранением саморегуляции в стрессовых ситуациях
4	Недостаточность рефлексивности	Пассивное наблюдение, не позволяющее субъекту адекватно оценивать социальную реальность и свою роль в ней
5	Экстернальный локус контроля	Перекалывание ответственности за свою жизнь на внешние факторы

Таким образом, в зарубежной науке инфантильность определяется как непроизвольная модель поведения, направленная на избегание ответственности и собственного жизненного выбора. Важно подчеркнуть, что инфантильность является перманентным состоянием, которое связано с отношением субъекта к социальной действительности и детерминировано реакциями индивида на ранний эмоциональный опыт. К структурным компонентам инфантильности можно отнести сле-



дующие: недостаточность самореализации, эмоциональной стабильности, жизнестойкости, рефлексивности, экстернальный локус контроля. Данные компоненты определяются следующим образом. Недостаточность самореализации представляет собой нивелирование личностного потенциала индивида, что обуславливает снижение эффективности его социального функционирования. Недостаточность эмоциональной стабильности предполагает неспособность поддерживать собственное внутреннее равновесие в субъективно стрессогенных условиях. Недостаточность жизнестойкости выступает как ограничение навыков регуляции эмоций и поведения в сложных для индивида ситуациях. Недостаточность рефлексивности отражается в неадекватной оценке актуальной социальной реальности и своего места в ней. Экстернальный локус контроля выражается в перекладывании ответственности за свою жизнь на других людей. Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что полученные данные могут быть использованы в процессе консультирования лиц, склонных к инфантильности, что позволит реализовать комплексный подход к психологической помощи лиц данной категории. Перспективами дальнейших работ в этом направлении могут стать исследования, посвященные изучению специфики проявления инфантильности с учетом половозрастных особенностей субъектов.

#### Список источников

1. *Cai W.* Natural Reflection, Phenomenological Reflection and Hyperreflexivity // *Journal of the British Society for Phenomenology*. 2018. Vol. 49, Issue 4. Pp. 308–320. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071773.2018.1432091>
2. *Chen Y. N.* The Relationship between Personality Traits, Emotional Stability and Mental Health in Art Vocational and Technical College Students during Epidemic Prevention and Control // *Psychology Research and Behavior Management*. 2023. Vol. 16. Pp. 2857–2867. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S417243>
3. *Enckell H.* Reflection in psychoanalysis: On symbols and metaphors // *The International Journal of Psychoanalysis*. 2010. Vol. 91, Issue 5. Pp. 1093–1114. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1745-8315.2010.00320.x>
4. *Go J. J.* Structure, Choice, and Responsibility // *Ethics & Behavior*. 2020. Vol. 30, Issue 3. Pp. 230–246. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508422.2019.1620610>
5. *Hahn H.* The Global Consequence of Participatory Responsibility // *Journal of Global Ethics*. 2009. Vol. 5, Issue 1. Pp. 43–56. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449620902765336>
6. *Hammershøj L. G.* The Social Pathologies of Self-Realization: A Diagnosis of the Consequences of the Shift in Individualization // *Educational Philosophy and Theory*. 2009. Vol. 41, Issue 5. Pp. 507–526. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00383.x>
7. *Hickson H.* Critical Reflection: Reflecting on learning to be Reflective // *Reflective Practice*. 2011. Vol. 12, Issue 6. Pp. 829–839. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.616687>
8. *Marathe A., Sen A.* Empathetic Reflection: Reflecting with Emotion // *Reflective Practice*. 2021. Vol. 22, Issue 4. Pp. 566–574. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1927693>
9. *Merritt M. M.* Varieties of Reflection in Kant's Logic // *British Journal for the History of Philosophy*. 2015. Vol. 23, Issue 3. Pp. 478–501. DOI: <https://doi.org/10.1080/09608788.2015.1018129>
10. *Murphy C., O'Mahony T.* Submitting the 'Right' Reflection // *Reflective Practice*. 2023. Vol. 24, Issue 3. Pp. 347–360. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2198204>



11. Nehra N. S., Rangnekar S. Relationship Understanding between Emotional Stability, Self-Disclosure and Social Adjustment // *Journal of Intercultural Communication Research*. 2017. Vol. 46, Issue 6. Pp. 558–578. DOI: <https://doi.org/10.1080/17475759.2017.1387165>
12. Nollkaemper A. The Duality of Shared Responsibility // *Contemporary Politics*. 2018. Vol. 24, Issue 5. Pp. 524–544. DOI: <https://doi.org/10.1080/13569775.2018.1452107>
13. Ogletree S. M., Archer R. L. Interpersonal Judgments: Moral Responsibility and Blame // *Ethics & Behavior*. 2011. Vol. 21, Issue 1. Pp. 35–48. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508422.2011.537569>
14. Pannells T. C., Claxton A. F. Happiness, Creative Ideation, and Locus of Control // *Creativity Research Journal*. 2008. Vol. 20, Issue 1. Pp. 67–71. DOI: <https://doi.org/10.1080/10400410701842029>
15. Periasamy S., Ashby J. S. Multidimensional Perfectionism and Locus of Control // *Journal of College Student Psychotherapy*. 2002. Vol. 17, Issue 2. Pp. 75–86. DOI: [https://doi.org/10.1300/J035v17n02\\_06](https://doi.org/10.1300/J035v17n02_06)
16. Rawat C., Pant K., Valentina L. Impact Analysis: Family Structure on Social and Emotional Maturity of Adolescents // *The Anthropologist*. 2014. Vol. 17, Issue 2. Pp. 359–365. DOI: <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891445>
17. Rawat C., Singh R. Effect of Family Type on Emotional Maturity of Adolescents // *Journal of Human Ecology*. 2017. Vol. 57, Issue 1-2. Pp. 47–52. DOI: <https://doi.org/10.1080/09709274.2017.1311655>
18. Rawat C., Singh R. The Paradox of Gender Difference on Emotional Maturity of Adolescents // *Journal of Human Ecology*. 2017. Vol. 58, Issue 3. Pp. 126–131. DOI: <https://doi.org/10.1080/09709274.2017.1305610>
19. Sabelnikova Y. V., Khmeleva N. L. Infantilism // *Russian Education & Society*. 2018. Vol. 60, Issue 1. Pp. 74–88. DOI: <https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1436297>
20. Schmidt S. Rationality and Responsibility // *Australasian Philosophical Review*. 2020. Vol. 4, Issue 4. Pp. 379–385. DOI: <https://doi.org/10.1080/24740500.2021.1964245>
21. Shirai T., Nakamura T., Katsuma K. Identity Development in Relation to Time Beliefs in Emerging Adulthood: A Long-Term Longitudinal Study // *Identity*. 2016. Vol. 16, Issue 1. Pp. 45–58. DOI: <https://doi.org/10.1080/15283488.2015.1121817>
22. Stroobants H. On Humour and Reflection // *Reflective Practice*. 2009. Vol. 10, Issue 1. Pp. 5–12. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623940802652656>
23. Thunman E. Burnout as a Social Pathology of Self-Realization // *Distinktion: Journal of Social Theory*. 2012. Vol. 13, Issue 1. Pp. 43–60. DOI: <https://doi.org/10.1080/1600910X.2012.648744>
24. Varga S. Self-Realization and Owing to Others: An Indirect Constraint? // *International Journal of Philosophical Studies*. 2011. Vol. 19, Issue 1. Pp. 75–86. DOI: <https://doi.org/10.1080/09672559.2011.539362>
25. Werkmäster M. J. Blame as a Sentiment // *International Journal of Philosophical Studies*. 2022. Vol. 30, Issue 3. Pp. 239–253. DOI: <https://doi.org/10.1080/09672559.2022.2121893>

## References

1. Cai W. Natural Reflection, Phenomenological Reflection and Hyperreflexivity. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 2018, vol. 49, issue 4, pp. 308–320. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071773.2018.1432091>
2. Chen Y. N. The Relationship between Personality Traits, Emotional Stability and Mental Health in Art Vocational and Technical College Students during Epidemic Prevention and Control. *Psychology Research and Behavior Management*, 2023, issue 16, pp. 2857–2867. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S417243>
3. Enckell H. Reflection in Psychoanalysis: On Symbols and Metaphors. *The International Journal of Psychoanalysis*, 2010, vol. 91, issue 5, pp. 1093–1114. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1745-8315.2010.00320.x>



4. Go J. J. Structure, Choice, and Responsibility. *Ethics & Behavior*, 2020, vol. 30, issue 3, pp. 230–246. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508422.2019.1620610>
5. Hahn H. The Global Consequence of Participatory Responsibility. *Journal of Global Ethics*, 2009, vol. 5, issue 1, pp. 43–56. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449620902765336>
6. Hammershøj L. G. The Social Pathologies of Self-Realization: A Diagnosis of the Consequences of the Shift in Individualization. *Educational Philosophy and Theory*, 2009, vol. 41, issue 5, pp. 507–526. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00383.x>
7. Hickson H. Critical Reflection: Reflecting on learning to be Reflective. *Reflective Practice*, 2011, vol. 12, issue 6, pp. 829–839. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.616687>
8. Marathe A., Sen A. Empathetic Reflection: Reflecting with Emotion. *Reflective Practice*, 2021, vol. 22, issue 4, pp. 566–574. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1927693>
9. Merritt M. M. Varieties of Reflection in Kant’s Logic. *British Journal for the History of Philosophy*, 2015, vol. 23, issue 3, pp. 478–501. DOI: <https://doi.org/10.1080/09608788.2015.1018129>
10. Murphy C., O’Mahony T. Submitting the ‘Right’ Reflection. *Reflective Practice*, 2023, vol. 24, issue 3, pp. 347–360. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2198204>
11. Nehra N. S., Rangnekar S. Relationship Understanding between Emotional Stability, Self-Disclosure and Social Adjustment. *Journal of Intercultural Communication Research*, 2017, vol. 46, issue 6, pp. 558–578. DOI: <https://doi.org/10.1080/17475759.2017.1387165>
12. Nollkaemper A. The Duality of Shared Responsibility. *Contemporary Politics*, 2018, vol. 24, issue 5, pp. 524–544. DOI: <https://doi.org/10.1080/13569775.2018.1452107>
13. Ogletree S. M., Archer R. L. Interpersonal Judgments: Moral Responsibility and Blame. *Ethics & Behavior*, 2011, vol. 21, issue 1, pp. 35–48. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508422.2011.537569>
14. Pannells T. C., Claxton A. F. Happiness, Creative Ideation, and Locus of Control. *Creativity Research Journal*, 2008, vol. 20, issue 1, pp. 67–71. DOI: <https://doi.org/10.1080/10400410701842029>
15. Periasamy S., Ashby J. S. Multidimensional Perfectionism and Locus of Control. *Journal of College Student Psychotherapy*, 2002, vol. 17, issue 2, pp. 75–86. DOI: [https://doi.org/10.1300/J035v17n02\\_06](https://doi.org/10.1300/J035v17n02_06)
16. Rawat C., Pant K., Valentina L. Impact Analysis: Family Structure on Social and Emotional Maturity of Adolescents. *The Anthropologist*, 2014, vol. 17, issue 2, pp. 359–365. DOI: <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891445>
17. Rawat C., Singh R. Effect of Family Type on Emotional Maturity of Adolescents. *Journal of Human Ecology*, 2017, vol. 57, issue 1-2, pp. 47–52. DOI: <https://doi.org/10.1080/09709274.2017.1311655>
18. Rawat C., Singh R. The Paradox of Gender Difference on Emotional Maturity of Adolescents. *Journal of Human Ecology*, 2017, vol. 58, issue 3, pp. 126–131. DOI: <https://doi.org/10.1080/09709274.2017.1305610>
19. Sabelnikova Y. V., Khmeleva N. L. Infantilism. *Russian Education & Society*, 2018, vol. 60, issue 1, pp. 74–88. DOI: <https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1436297>
20. Schmidt S. Rationality and Responsibility. *Australasian Philosophical Review*, 2020, vol. 4, issue 4, pp. 379–385. DOI: <https://doi.org/10.1080/24740500.2021.1964245>
21. Shirai T., Nakamura T., Katsuma K. Identity Development in Relation to Time Beliefs in Emerging Adulthood: A Long-Term Longitudinal Study. *Identity*, 2016, vol. 16, issue 1, pp. 45–58. DOI: <https://doi.org/10.1080/15283488.2015.1121817>
22. Stroobants H. On Humour and Reflection. *Reflective Practice*, 2009, vol. 10, issue 1, pp. 5–12. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623940802652656>
23. Thunman E. Burnout as a Social Pathology of Self-Realization. *Distinktion. Journal of Social Theory*, 2012, vol. 13, issue 1, pp. 43–60. DOI: <https://doi.org/10.1080/1600910X.2012.648744>



24. Varga S. Self-Realization and Owing to Others: An Indirect Constraint? *International Journal of Philosophical Studies*, 2011, vol. 19, issue 1, pp. 75–86. DOI: <https://doi.org/10.1080/09672559.2011.539362>

25. Werkmäster M. J. Blame as a Sentiment. *International Journal of Philosophical Studies*, 2022, vol. 30, issue 3, pp. 239–253. DOI: <https://doi.org/10.1080/09672559.2022.2121893>

### **Информация об авторе**

**Ветерок Екатерина Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4303-1985>, [veterocke@gmail.com](mailto:veterocke@gmail.com)

### **Information about the Author**

**Ekaterina V. Veterok** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4303-1985>, [veterocke@gmail.com](mailto:veterocke@gmail.com)

Поступила: 15.08.2023

Одобрена после рецензирования: 12.09.2023

Принята к публикации: 25.09.2023

Received: 15.08.2023

Approved after peer review: 12.09. 2023

Accepted for publication: 25.09.2023



Обзорная статья

УДК 159.923+122/129

DOI: 10.15293/2312-1580.2303.03

## **Понятие «смысл жизни» в истории философских учений: к проблеме поиска общих оснований научного понятия**

**Кравченко Светлана Витальевна**

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

*Аннотация.* В статье исследуется понятие «смысл жизни» в его историческом аспекте. Даны определение и характеристика смысла жизни, раскрыто его содержание в научной ретроспективе. Поиск осмысленности жизни – это глубинная потребность человека, часть его мировоззрения, сформированная вследствие осознания им своей смертности. В работе рассмотрены взгляды исследователей на проблему смысла жизни начиная с Античности и заканчивая работами современных авторов; проанализированы сменяющие друг друга гипотезы, конкурирующие между собой подходы относительно понимания смысла жизни. Сделаны выводы о многообразии подходов к пониманию смысла жизни, а также о вероятности искажений, затрудняющих истинное понимание жизни человеком.

*Ключевые слова:* смысл жизни, счастье, благополучие, субъективное благополучие, удовлетворенность.

*Для цитирования:* Кравченко С. В. Понятие «смысл жизни» в истории философских учений: к проблеме поиска общих оснований научного понятия // СМАЛЬТА. 2023. № 3. С. 22–37. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2303.03>

Review article

## **The Concept of “The Meaning of Life” in the History of Philosophical Doctrines: On the Problem of Finding Common Foundations of the Scientific Concept**

**Svetlana V. Kravchenko**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

*Abstract.* The article explores the phenomenon of “meaning of life” as the main construct of the institute of “life satisfaction”. The concept and characteristics of the meaning of life are given, the content of the meaning of life in a scientific retrospective is revealed. As long as humanity exists, people have been trying to find an answer to the question of what they live for. The search for meaningfulness of life is a deep human need, a part of his worldview, formed as a result of his awareness of his mortality. The paper examines the views of researchers on the problem of the meaning of life, starting from antiquity and ending with the works of modern authors; analyzes successive theories and hypotheses,



competing approaches to the meaning of life, and also identifies modern institutions of well-being and life satisfaction. Conclusions are drawn about the variety of approaches to understanding the meaning of life, as well as about the likelihood of distortions that make it difficult for a person to truly understand life.

*Keywords:* meaning of life, happiness, well-being, subjective well-being, contentment.

*For Citation:* Kravchenko S. V. The Concept of “The Meaning of Life” in the History of Philosophical Doctrines: on the Problem of Finding Common Foundations of the Scientific Concept. *SMALTA*, 2023, no. 3, pp. 22–37. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2303.03>

Одной из приоритетных задач, стоящих перед психологической наукой, является анализ потенциальных возможностей улучшения качества жизни людей. В этой связи становится актуальным изучение понятий «удовлетворенность жизнью» и «смысл жизни».

Мир изменчив, в переломные моменты резко меняются ценности, вместе с тем происходят трансформации и в представлениях о смысле жизни. При этом у одних смысл может меняться, а у других – нет. И причины у каждого будут разные. В России сейчас переломный момент, следовательно, можно ждать новую трансформацию, ситуацию утраты прежних смыслов и потребность в формировании новых.

Сегодня ментальное здоровье нации выступает важнейшим условием национальной безопасности России. Здоровье личности определяется психологической и эмоциональной стабильностью, уравновешенностью, стрессоустойчивостью, гармонией с собой и окружающим миром.

Понятие «удовлетворенность жизнью» появилось в современных профессиональных психологических и социологических исследованиях. До недавнего времени исследователи опирались на категории счастья и субъективного благополучия.

Изучение концепций смысла жизни в истории становления науки о человеке позволяет увидеть, как развивались и трансформировались учения о смысле жизни, каким образом взгляды различных философов повлияли на современные концепции о смысле жизни.

В статье исследуется понимание смысла жизни, представленное в трудах философов Античности, Средневековья и Нового времени. Для выполнения исторического анализа категории «смысл жизни» важное значение имеют работы Г. А. Гурева, Г. Н. Гумницкого, И. Т. Фролова, А. Т. Москаленко, В. В. Столина, Н. А. Головина и др.

Современное понимание категорий «смысл жизни», «счастье» и «удовлетворенность жизнью» нашло отражение в работах таких авторов, как К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалёв, В. П. Бранский, Л. И. Галиахметова, В. В. Розанов, М. Селигман, В. Франкл и др. Однако говорить о завершенности научного познания темы «смысл жизни» преждевременно. Каждый новый виток истории открывает новые смыслы, да и возвращение к ранним учениям приобретает актуальность.

Объектом теоретического исследования является понятие «смысл жизни». Предметом выступают философские основания концепций смысла жизни в истории становления науки о человеке. Целью исследования является теоретический анализ философских оснований концепций смысла жизни в истории становления науки о человеке.

Работа выполнена с использованием диалектического, логического, системного методов, анализа и синтеза.



Вопрос о смысле жизни относится к вечным вопросам бытия, сложность ответа на него обусловила появление в философии различных, часто противоположных концепций.

Впервые рассуждения о смысле жизни встречаем у Диогена Синопского, который пришел к выводу, что надо «вести аскетичный образ жизни, отказаться от материальных благ» [15, с. 76]. На первый план в учении Диогена выдвигаются духовные ценности.

Сократ считал, что смысл жизни заключается в счастье, которое невозможно без испытаний: «Жизнь без испытаний – это не жизнь» [19].

Для Платона смысл жизни – самосовершенствование [19]. По его мнению, совершенство – это те высоты, на которые подымается далеко не всякая индивидуальность. Наивысшим проявлением совершенства в человеке Платон считал совершенство духовное.

Смысл жизни, по Платону, – уйти из жизни и не возвращаться в мир чувственного бытия. Он считал, что мир восходит к высшему уровню реальности, а именно к миру идей, где существуют вечные и неизменные идеи и идеалы. Для Платона наш мир – это лишь отражение этих идей, что делает его миром иллюзий и временности [19]. Чтобы достичь истинного смысла жизни, человек должен стремиться к познанию истины и восхождению к высшим формам знания, освободившись от материальных желаний и ограничений мирского бытия. Путь к смыслу жизни, по Платону, проходит через философское постижение и отрешение от мирских увлечений.

Платон является представителем идеалистической школы концепций смысла жизни. В его учении уделяется особое значение миру идей, он призывает искать смысл в высших духовных стремлениях, истине и моральных ценностях, преодолевая преходящее и изменчивое мирское бытие.

Демокрит связывал смысл жизни с «ровным настроением духа», говорил о данном состоянии как о «счастье и благе, и цели жизни» [6, с. 161]. Согласно учению Демокрита, смысл жизни заключается в поиске удовольствия (эвдаймонии) и избегании страданий. Он верил, что удовольствие и наслаждение являются высшими ценностями, а страдания и болезни – тем, от чего следует убежать.

Для Демокрита жизнь не обременена высокими моральными принципами или стремлением к духовному развитию, как это было в учениях других философов его времени. Вместо этого он призвал наслаждаться мирскими радостями, предаваться удовольствиям и обеспечивать себе комфортные условия жизни.

Таким образом, смысл жизни, по Демокриту, сводится к поиску счастья и удовлетворения своих желаний в пределах материального мира. Он представляет школу эпикурейцев, которые разделяли подобное понимание смысла жизни, акцентируя важность удовольствий и уменьшение страданий.

Эпикур [29] считает особо важным мудрую организацию средств достижения удовольствий и наслаждений. В данном случае можно отметить некоторую односторонность учения: отвергая все духовное, Эпикур предлагает смысл жизни видеть в материальном. Можно сказать, что смысл жизни, согласно основателю эпикурейской философии, заключается в поиске удовольствия и избегании страданий.

Важным аспектом эпикурейской философии является понимание удовольствия. Эпикур делал различия между физическими и психическими удовольствиями. Он утверждал, что физическими удовольствиями (например, наслаждение пищей и на-





питками) следует умеренно наслаждаться, чтобы избежать перегрузки и ненасытности. Вместо этого он призывал к наслаждению духовными удовольствиями, такими как дружба, философия, размышления о природе мира и пр. Автор также подчеркивал важность дружбы и спокойствия в обеспечении счастья и удовлетворенности в жизни. Дружба и общение с добрыми и мудрыми людьми помогает обрести поддержку и взаимопонимание, а также наслаждаться радостными моментами вместе.

Эпикур относится к эпикурейской школе концепций смысла жизни, которая сосредотачивается на поиске счастья, наслаждения и избегании страданий. Центральным моментом его философии является понимание, что смысл жизни заключается в достижении состояния благополучия и спокойствия в душе, а не в стремлении к богатству, власти или прославлению.

О том, что поступки человека «выстраиваются в единую цель и подчиняются одному благу – стремлению к счастью» [1, с. 101], рассуждал Аристотель. По его мнению, смысл жизни заключается в том, что человеку следует найти то, что делает его счастливым. Так, Аристотелем определены три основных типа отношений к жизни, влияющих на состояние «счастья»: гедонистический (стремящийся к наслаждениям), государственный (стремящийся к почету) и созерцательный.

Смысл жизни, по Аристотелю [1], заключается в достижении эвдаймонии, что обычно переводится как «счастье» или «благоустроенность». Аристотель утверждал, что наша основная цель в жизни – развить свой потенциал и достичь полного благополучия, что обеспечивает истинное счастье.

Аристотель относится к эвдемонистической школе концепций смысла жизни. Он считал, что наша цель как людей – жить в соответствии с природой, развивая свои потенциалы и качества, что приведет к осознанному и осмысленному существованию и достижению счастья. Его этика сосредоточена на обретении внутреннего удовлетворения через эвдаймонию и разумное использование добродетелей для достижения гармонии в жизни.

Римский стоик Тит Лукреций Кар в своем знаменитом труде «О природе вещей» пишет [28, с. 122], что именно конечность бытия и делает жизнь осмысленной. Понимая неизбежность смерти, человек использует отведенное ему время жизни, не упуская возможностей.

Согласно Лукрецию, смысл жизни заключается в достижении умственного спокойствия и покоя – «атараксии». Он считал, что источником страдания и беспокойства в жизни является страх перед богами, смертью и неизвестностью. Поэтому он утверждал, что необходимо познать природу вещей, чтобы осознать, что нет ничего вечного и что вселенная состоит из атомов, которые постоянно движутся и соединяются, образуя различные формы материи.

Лукреций проповедовал философию атомизма, которая основывалась на учении Демокрита. Согласно этому учению, все сущее состоит из неделимых и неизменных частиц – атомов, которые движутся в пустоте и образуют все материальные объекты и явления.

Центральной идеей автора было то, что познание природы и осознание ее структуры поможет человеку избавиться от страхов и страданий, что позволит достичь покоя и благополучия в жизни. Важно отметить, что Лукреций подчеркивал важность умеренности и баланса в жизни, чтобы избежать чрезмерных наслаждений и страданий, которые могут возникнуть из-за искаженного восприятия мира.

Н. Кузанский [11], выдающийся немецкий философ, теолог и математик эпохи Ренессанса, связывал смысл жизни с познанием истины и поиском сверхчелове-



ского совершенства. Он считал, что человеческий разум имеет ограниченное понимание реальности и истинное знание может быть обретоено только через интеллектуальное и духовное развитие. Н. Кузанский призывал к постоянному стремлению к познанию истины, которая, по его мнению, является бесконечной и непостижимой. Он утверждал, что человек может приблизиться к истине, но никогда не достигнет ее полностью.

По мнению Н. Кузанского, в процессе осмысления жизни в сознании человека может появляться ряд искажений, усложняющих истинное понимание жизни человеком, затрудняющих его ценностную ориентацию. Устранение же таких искаженных структур и их последствий возможно на основе высокой культуры: культуры мышления, культуры деятельности, поведения, поступков и отношений человека.

Н. Кузанский также проповедовал идею о «конкордансии» (согласии) как способе объединения различных точек зрения и вероисповеданий для достижения более глубокого понимания истины. Он призывал к уважению и терпимости к разнообразию мнений и культур, чтобы создать более гармоничное и созидательное общество. Автор относится к школе концепций смысла жизни, которая акцентирует внимание на поиске истины и духовном развитии, а также на ценности терпимости и объединения разнообразных точек зрения для обогащения человеческого опыта.

Б. Паскаль [32], французский математик, физик и религиозный мыслитель, является представителем религиозной школы концепций смысла жизни. Смысл жизни, по Б. Паскалю, связан с религиозным измерением и поиском связи с божественным. Он был глубоко верующим человеком и считал, что смысл жизни и счастье можно обрести только через веру в Бога. Б. Паскаль известен своей фразой о «божественной дыре в сердце человека», которую, как он считал, человек всегда стремится заполнить. Он утверждал, что человеческая душа ощущает пустоту и неудовлетворенность, которую невозможно утолить материальными вещами или мирскими наслаждениями. Это чувство пустоты может быть заполнено только через веру в Бога и религиозную преданность.

Согласно Б. Паскалю, смысл жизни связан с поиском веры и духовного возрождения. Он представлял религию как способ нахождения ответов на глубокие вопросы о смысле жизни, справедливости и бессмертии.

Таким образом, смысл жизни по Б. Паскалю заключается в духовном измерении и поиске связи с божественным. Он является представителем религиозной школы концепций смысла жизни, которая подчеркивает роль веры, духовности и религии в поиске смысла жизни и удовлетворения жизнью [32].

Б. Паскаль выдвигал интересную гипотезу о том, что человек стремится к счастью даже тогда, когда собирается повеситься [32]. Люди, по мнению мыслителя, находят счастье в разврате, пьянстве, одурении.

Получает ли человек удовлетворение и счастье, получив желаемое? У И. Канта [8], немецкого философа эпохи Просвещения, смысл жизни связан с нравственностью и соблюдением долга. И. Кант разработал этическую систему, известную как деонтологическая этика или категорический императив, где он утверждал, что добродетель и смысл жизни заключаются в безусловном следовании моральному закону.

Согласно И. Канту, моральный закон основан на «категорическом императиве», который формулирует принцип «действовать так, чтобы твои поступки могли быть превращены в общий закон». Он призывал к универсализации своих моральных



поступков, считал, что каждый человек обязан поступать таким образом, чтобы его действия были приемлемы для всех других людей. И. Кант также подчеркивал, что человек должен ценить достоинство человеческой личности и не использовать других людей в качестве средства достижения своих целей.

Смысл жизни, по И. Канту, заключается в следовании моральным принципам и долгу, а не в преследовании собственных интересов или наслаждений. Он относится к деонтологической школе концепций смысла жизни, которая сосредотачивается на нравственных обязанностях, универсальных принципах и уважении к достоинству человека. Для И. Канта истинное счастье и смысл жизни достигаются через нравственное поведение и уважение к моральному закону. Получает ли человек удовлетворение и счастье, получив желаемое? И. Кант сделал интересный вывод на этот счет: «Дайте человеку все, чего он желает, и в ту же минуту он почувствует, что это все – не есть все» [8, с. 98]. К. Линней употребляет понятие «человек-разумный» [13, с. 57].

Г. В. Ф. Гегель [7], немецкий философ эпохи романтизма и представитель идеалистической школы концепций смысла жизни. Смысл жизни, по Гегелю, связан с процессом духовного развития и самоосознания. Он разработал философскую систему, известную как «абсолютный идеализм», или «гегелевская диалектика». Гегель утверждал, что разум или дух являются основой реальности и истинное понимание мира достигается через познание его развития и противоречий.

Гегель считал, что человек стремится к духовному совершенствованию, осуществляющееся через процесс диалектики, в котором тезисы и антитезы противопоставляются, а затем преодолеваются синтезом. Согласно автору, смысл жизни заключается в процессе самоосознания и осмыслении своего места в развивающемся мире. В его философии смысл жизни связан с достижением абсолютной истины и пониманием вселенской истории как процесса развития духа. Он видел каждую личность как часть более общей духовной реальности и призывал к участию в процессе духовного прогресса.

Смысл жизни, по Гегелю, связан с развитием духовных качеств и познанием истинной природы реальности. Он относится к идеалистической школе концепций смысла жизни, в которой особое внимание уделяется духовному росту и познанию истины в развивающемся мире. «Жизнь – это бесконечное совершенствование, – писал Гегель. – Считать себя совершенным – значит, убить себя» [7, с. 128]. Если переформулировать рассуждения Гегеля современным языком, то получится, что смысл жизни человека сводится к постоянному саморазвитию.

К. Маркс [14], немецкий философ, экономист и социолог, является представителем материалистической школы концепций смысла жизни. Смысл жизни, по К. Марксу, связан с преодолением социальных неравенств и эксплуатации. Он разработал философию материализма и исторического материализма, которая сосредотачивается на идеях классовой борьбы и эмансипации.

К. Маркс считал, что смысл жизни заключается в создании справедливого и равноправного общества, где нет эксплуатации человека человеком и где каждый может реализовать свой потенциал. Он призывал к ликвидации капиталистической системы и установлению коммунистического общества, в котором средства производства находятся в общественной собственности и богатство распределяется равномерно.

Для К. Маркса смысл жизни состоит в освобождении человека от экономического рабства и социальной несправедливости, а также в стремлении к коммунистиче-



скому обществу, где все люди могут жить в достойных условиях и развивать свои способности.

Таким образом, смысл жизни, по К. Марксу, связан с борьбой за социальную справедливость и равноправие; философ относится к материалистической школе концепций смысла жизни, которая сосредотачивается на изменении материальных условий существования и обеспечении справедливых социальных отношений [14, с. 179].

А. Шопенгауэр [34], немецкий философ, выступает представителем пессимистической школы концепций смысла жизни. Смысл жизни, по А. Шопенгауэру, связан с пониманием, что жизнь характеризуется страданиями и непрерывным желанием, которое никогда полностью не удовлетворяется. Он считал, что наши желание и стремление к удовлетворению всегда приводят к разочарованию и страданиям.

А. Шопенгауэр утверждал, что мир устроен по принципу воли к жизни (воля как некая всеобъемлющая сила, которая побуждает все существующее к существованию). Он видел эту волю к жизни как бессмысленное и всепоглощающее желание, которое не может быть окончательно удовлетворено. Все стремления, взаимодействия и борьба в этом мире связаны с этой волей к жизни и приводят к страданиям. Смысл жизни представляется бессмысленным и трагичным, потому что все усилия и стремления человека неизбежно приводят к страданиям и разочарованиям.

Шопенгауэр относится к пессимистической школе концепций смысла жизни, которая подчеркивает неизбежность страданий и недовольства в жизни и отрицает возможность нахождения полного смысла или удовлетворения в мире [34]. Счастье (например, счастливая семья) и идея совершенства (например, успешность) – иллюзии, уготованные человеку гением рода, который делает все, чтобы человек просто размножился.

Взгляды А. Шопенгауэра положили начало экзистенциализму, но все же его основоположником считается С. Кьеркегор [10]. В его трудах, как и в учении А. Шопенгауэра, человек страдает от различных условий собственной жизни, над которыми при этом он не властен [17, с. 92]. Эти умозаключения С. Кьеркегор излагает в «Пятничных заседаниях».

С. Кьеркегор, датский философ и теолог, является представителем религиозной школы концепций смысла жизни. Смысл жизни, по Кьеркегору, связан с религиозной верой и индивидуальным взаимоотношением с Богом. Он считал, что истинное счастье и смысл жизни могут быть обретены только через личную религиозную преданность и веру в Бога.

С. Кьеркегор разработал философию религиозного экзистенциализма, которая акцентирует важность личного выбора и веры в жизни человека. Он утверждал, что смысл жизни не может быть объективно определен или обнаружен внешне, а зависит от личного религиозного опыта и отношения к Богу.

Для С. Кьеркегора смысл жизни заключается в поиске и осознании своей собственной веры и истины, в индивидуальном понимании своей религиозной ответственности и отношений с божественным. Он призывал к самоотдаче, решимости в своих религиозных убеждениях, даже если они не совпадают с общепринятыми. Смысл жизни, по С. Кьеркегору, связан с религиозной верой, личным опытом и отношениями с Богом. Он относится к религиозной школе концепций смысла жизни, которая подчеркивает роль веры и духовности в поиске смысла и направлении жизни.



В рамках экзистенциалистической концепции счастья А. Камю определил, что жизнь абсурдна. Выходом же из абсурда является смерть. «Бессмысленный сизифов труд», – так высказывался А. Камю о назначении жизни [9, с. 46]. На уязвимость данной идеи А. Камю указывали многие исследователи, например Ж.-П. Сартр [22]. Человек, писал Ж.-П. Сартр, не рождается с уже заготовленной сущностью или назначением. Его существование соразмеряется со многими социальными явлениями, постепенно подводит к вопросу, «кто он в этом мире и решает, чем является он и чем являются другие» [22, с. 219]. Ж.-П. Сартр вводит понятие «выбор идеала подражания», который перекладывает с Бога на человека, тем самым усиливая гуманистическую линию экзистенциализма в философии смысла жизни.

В рамках психоаналитической концепции К. Г. Юнг [35] привнес идею, согласно которой задачей человека является обнаружить смысл жизни, выводящий человека за пределы приобретения и потребления. Если же человек не находит или теряет этот смысл, то он представляется жалким и потеряннным.

В. Франкл наделяет категорию смысла жизни экзистенциальным аспектом. «Осуществляя смысл, человек осуществляет сам себя», – пишет автор [33, с. 56]. В науке возникает термин «самотрансценденция».

Обобщая труды ученых XIX в., исследующих смысл жизни, можно отметить среди детерминант непрерывную борьбу то биологических (фрейдизм, социал-дарвинизм), то социальных факторов (позитивизм, марксизм) [26], все большее распространение получает положение о самодетерминированности человека.

Изучая концепции смысла жизни, можно вновь отметить два конкурирующих между собой подхода: это позиция Ф. Ницше о силе, красоте и добродетели и критика этого подхода, с которой выступал В. С. Соловьев.

Ф. Ницше [16] является представителем антиконформистской и индивидуалистической школы концепций смысла жизни. Смысл жизни, по Ф. Ницше, связан с самоутверждением и осмысленностью жизни через развитие своего индивидуального потенциала. Он утверждал, что человек должен создавать собственные ценности и смысл жизни вместо простого следования традициям или общественным нормам. Так, по мнению Ф. Ницше [16], смысл жизни заключается в силе и величественной красоте. Согласно учению Ф. Ницше, ценности человека должны быть, во-первых, связаны с понятием силы, понимаемой как преодоление невозможного; во-вторых, ценности провозглашаются как новые, при этом новизна их возможна благодаря перспективности воли к власти, в которой выражает себя сила, и вместе с тем новизна эта состоит в принципиально новом характере оценивания, состоящего в том, что ценность мыслится не «над», а «под» субъектом; в-третьих, творение ценностей должно обладать характером дарения, возможность которого удостоверяется тем, что ценности существуют «под» субъектом и формула выражения которых является «то, ради кого». Сила, развитая до перспективизма воли к власти, которая, в свою очередь, приводит к творящему дарению [16], – этим, по Ф. Ницше, должно характеризоваться содержание ценностей.

Ф. Ницше критикует смысл жизни, который постулирует христианство. Он призывает к возврату ценностей, которые были до Сократа. Также немецкий философ-волюнтарист оперирует понятием «сверхчеловек» и выделяет ступени, по которым человек поднимается к «сверхчеловеку». Выделяются три ступени: от следования навязываемой морали до сбрасывания с себя моральных грузов и создания свободы и «новых ценностей».



В. С. Соловьев [24] оппонирует Ф. Ницше, настаивая, что сила и красота ценны не сами по себе, а в сопряженности с добром и нравственностью. То есть в противовес поиску смысла жизни через внешние проявления, как это можно увидеть у Ф. Ницше [18], В. С. Соловьев делает упор на внутренние аспекты, в частности на внутреннюю борьбу человека с проявлениями зла и несовершенства, с целью достижения высшей нравственности и постижения добра.

Взгляды В. С. Соловьева носили религиозный характер, поэтому смысл жизни трактовался через стремление к совершенству, добру, любви к Богу, причем не изолированно, отдельными субъектами, а всем обществом. Е. Н. Трубецкой продолжал развивать философско-религиозные взгляды В. С. Соловьева на смысл жизни.

Таким образом, можно наблюдать, что античные положения эвдемонизма и гедонизма в вопросах исследования смысла жизни вновь ставятся в центр размышления. Выделяется удовлетворение как обобщающий признак любых стремлений человека.

В. Розанов [20], исследуя вопросы смысла жизни человека, делит жизнь на сознательную и бессознательную. Первая отличается целью, которую определяет человек сам для себя. Это его осознанный выбор. Цель между тем может принадлежать истинно человеку, а может быть навязана ему кем-то. И человек не всегда это понимает. Вторая, бессознательная жизнь, цели не имеет.

С. Л. Франк убежден, что смысл жизни – это разумное ее осуществление, подлинное обнаружение и удовлетворение тайных глубин нашего «я», которое невысказимо без свободы, собственной инициативы [21, с. 20].

Е. Н. Трубецкой [30] пояснял, что поиск смысла жизни индивидуален, что каждый человек должен сам постичь то, ради чего он живет, найти именно свой смысл жизни. То есть в противовес концепции В. С. Соловьева у Е. Н. Трубецкого уже виден некоторый индивидуализм.

Еще одним видным философом, занимавшимся исследованием проблем смысла жизни, являлся Н. А. Бердяев [3]. Он также принадлежал к представителям философско-религиозного течения и утверждал, что смысл жизни человека исходит от Бога. Согласно Н. А. Бердяеву, жизнь должна иметь смысл и смысл должен возвышаться над ней. Человек, рассуждал Н. А. Бердяев, конечно, имеет существенный творческий потенциал, однако живет в материальном мире и вынужден подчиняться материальной необходимости. Так, человек находится в плену у этого мира. Выбраться же из плена возможно лишь благодаря обязанности перед Богом.

Среди исследователей смысла жизни (XIX–XX вв.) можно назвать Л. Н. Толстого. Он видит смысл жизни в самой жизни и познании себя [23].

М. Тареев, русский религиозный философ, выступает противником эвдемонизма. В своей работе «Цель и смысл жизни» автор пишет о том, что счастье не постоянно [27, с. 83]. Биологически оно уходит по мере старения, да и материальный ресурс ограничен. Что касается психологического компонента счастья, так оно многолико и воспринимается людьми совершенно различным образом. М. Тареев различает два вида жизни: душевную и духовную. В первой человеку следует стремиться к проживанию собственно жизни, счастью, совершенствованию. Второй вид жизни заключается в отречении человека от самого себя (своего Эго) и от устремлений к личному счастью.

О подобном, но без противоречий, в отличие от предшественника, говорит и А. Введенский [5], устанавливая, что нельзя обрести смысл жизни и счастье отдельно во внешней среде (окружающем мире) без нахождения внутреннего смысла (души).



Таким образом, проявление интереса к смыслу жизни мы встречаем начиная с работ Диогена. В его учениях на первый план выходят духовные ценности (аскетизм). Позже появляется альтернативное направление Эпикура о важности материального для обретения счастья и смысла жизни.

Добротетель, нравственность и испытания видел в качестве смыслов Сократ [31, с. 123] Демокрит наделил категорию смысла жизни обретением внутреннего покоя. Для Платона смысл жизни в самосовершенствовании, а согласно учению Аристотеля найти смысл жизни означает стать счастливым.

Римский стоик Тит Лукреций Кар, говоря о смысле жизни, рассуждает о неизбежности смерти. Этим заключением осуществлен некий переход от Античности к Средневековью. Утверждается приоритет внутренней гармонии перед внешними благами.

Философия Нового Времени (И. Кант, И. Г. Фихте) в постижении смысла жизни взывает не к чувствам, а к разуму. Религия перестает быть абсолютom. Следование нравственному долгу идет с позиции разума, а не религии (Т. Гоббс, Дж. Локк, Г. Гегель, Л. Фейербах). Гегель, как о нем говорили, переложил Библию на философский язык. У него под разумом в первую очередь подразумевается разум самопознающей Субстанции – разум Бога. Человек лишь средство, один из этапов самопознания Субстанции – Абсолютного духа.

Основной мыслью исследователей со времен Античности до настоящего времени являлась мысль о том, что жизнь должна иметь смысл, чтобы быть благом и ценностью, и смысл должен возвышаться над ней.

В тесной взаимосвязи с понятиями «смысл» находятся дефиниции «жизненная удовлетворенность», «качество жизни», «субъективное благополучие» [12].

Интерес к исследованию смысла жизни возрождается с середины 1950-х гг. Среди основных авторов советского и постсоветского периода можно выделить Г. А. Гурева, В. П. Тугаринова, Г. Н. Гумницкого, Н. Трубникова, Б. И. Коваль.

В работах данного времени выделены следующие группы подходов к описанию смысла жизни: философские, общетеоретические, психолого-ориентированные, социологические концепции. Отдельно можно выделить концепции личностного смысла, нашедшие свое отражение в работах А. Н. Леонтьева, Б. С. Братусь, В. К. Вилюнас, О. К. Тихомирова, А. М. Малютиной и др.

Комплексный анализ работ указанных авторов позволяет сделать вывод, что лишь осознание человеком смысла своего существования позволит ему определить, по каким законам морали и разума ему жить, какова его роль в этой жизни.

Думается, вопрос о смысле жизни имеет две стороны. С одной стороны, это оценка прожитого времени и анализ достигнутых результатов за период своего существования, а с другой – это понимание своей сути.

При исследовании различных школ философии можно обозначить несколько подходов к пониманию смысла жизни на протяжении всей истории: осознание того, что основная причина нашего существования заключается в наличии самой жизни; человеческая жизнь не имеет определенного смысла; цель и назначение большинства людей опираются на создание чего-либо, на реализацию своего потенциала в акте творчества.

Вспомним, что один из ведущих представителей философии экзистенциализма Сартр размышлял о том, что каждый человек обречен на смерть, вследствие чего многие проблемы жизни будут не поняты и не решены, поэтому, возможно, и имен-



но смысла жизни не существует. Все явления и живые существа созданы без причины и случайно умирают, не неся в себе никакого смысла [22].

Человек стремится понять свою значимость для общества, чтобы осознать, какие цели ему ставить. Большинство людей стремится наполнить свою жизнь полезной и эффективной деятельностью, чтобы внести вклад в развитие общества, приобретая при этом значимость своего существования.

В настоящее время многие ученые, например М. Селигман [25], пытаются дать точное значение смысла жизни. Но история и практика показывает, что единственного правильного и верного понимания смысла жизни для всех людей не существует. Так, последователи определенной религии опираются на мнение, что главный смысл жизни осознается за пределами повседневности [2]. Но те люди, которые не верят в сверхъестественные силы, а именно атеисты, утверждают, что смысл жизни нужно искать в самой повседневности.

Каждый человек имеет различный характер, наделен индивидуальными чертами и имеет свои ценности, поэтому нельзя выделить какую-то правильную формулу выявления смысла жизни. У всех людей есть свое понимание важности и ценности: кто-то ставит себе цель построить дом, а кто-то получить Нобелевскую премию. Также не существует и определенной точки зрения на события, происходящие в жизни каждого человека.

На практике наука опирается на две точки зрения при изучении проблемы смысла жизни: человек как отдельный член общества и человек как представитель человечества и социума. При анализе смысла жизни с точки зрения человека как индивида рассматривается его личный опыт, знания и умения. Здесь человек сам направляет себя на нужный путь [2]. В случае подхода, когда человек рассматривается как представитель человечества, следует опираться на всю историю и эволюцию человеческой общности. Смысл жизни помогает развитию и процветанию общества в целом.

Проблему изучения смысла жизни философия рассматривает и с религиозной точки зрения, при которой человек стремится к познанию сверхъестественных сил, получению опыта в данном направлении и открытию в себе божественного начала.

В период развития ценностного подхода, который философия применяла для поиска смысла жизни, выделялось огромное множество ценностных форм психики. Можно сказать, что к главной из таких форм относят волю как способность людей противодействовать внешним негативным факторам и достигать своих целей. Немаловажными являются также качества самообладания, целеустремленности и решительности. Только применив в обществе все эти формы человеческой психики, возможно осмысление себя в мире [5].

Наполняя смысл жизни направлением «быть», человек в большей степени отклоняется от своих эгоистических склонностей. При данном подходе происходит уклон в сторону обогащения общества, выявления личностных полезных качеств, которые могут быть направлены в окружающий мир. Человек все больше начинает осознавать свои потребности и возможности их осуществления. Осознавая то, что жизнь слишком коротка, люди начинают все быстрее и осмысленнее подходить к вопросу понимания смысла жизни.

Смысл жизни – личностное осознание своего места в мире. При этом следует отличать смысл жизни от цели жизни. Цель жизни – это то, ради чего живет человек; какая-либо деятельность, достижение чего-то [4]. Если смысл жизни толковать через ее цели, то проблема смысла жизни сведется к рассмотрению системы целей





и их иерархии, что в итоге приведет к выполнению поставленных задач. Таким образом, вопрос о целях жизни является аспектом вопроса о смысле. Но через цели смысл жизни не может быть определен.

На протяжении длительного времени сформировались различные подходы к пониманию данной проблемы:

- никакого смысла жизни нет или он не постижим;
- смысл жизни в самой жизни;
- смысл жизни в семейных ценностях;
- существует только земное счастье и нужно насладиться им максимально, так как абсолютного смысла жизни нет;
- смысл жизни заключается в религиозном понимании мира и стремлении к посмертному существованию души.

Существующие концепции смысла жизни можно объединить в систему:

- смысл жизни состоит в получении удовольствия (гедонизм); Аристипп (ок. 435 – ок. 355 до н. э.);
- смысл жизни – достижение счастья (эвдемонизм); Аристотель (384–322 г. до н. э.), Эпикур (342/341–271/270 до н. э.);
- смысл жизни в извлечении из всего и всех пользы (утилитаризм); Дж. Бентам (1748–1832), Дж. С. Милль (1806–1873);
- смысл жизни в том, чтобы его искать (экзистенциализм); С. Кьеркегор (1813–1855), Ж.-П. Сартр (1905–1980), А. Камю (1913–1960);
- смысл жизни в получении выгоды любой ценой (прагматизм); У. Джеймс (1842–1910), Дж. Дьюи (1859–1952);
- смысл жизни в служении другим людям (этика долга); И. Кант (1724–1804);
- смысл жизни человека в его реализации (императив Пиндара); Пиндар (ок. 518–438 г. до н. э.).

Для разных личностей существует свой смысл жизни. Для кого-то семья, дети, быт являются этим смыслом, а для кого-то – карьера и финансы.

Представления о смысле жизни формируются в процессе жизни и деятельности людей и зависят от решаемых ими проблем, образа жизни, конкретной исторической ситуации. Человек может видеть смысл жизни в служении людям, однако во враждебной среде существования ценности могут существенно меняться.

В процессе проживания и осмысления жизни в сознании человека может присутствовать ряд искажений, усложняющих истинное понимание жизни человеком, затрудняющих его ценностную ориентацию. Устранение искаженных структур возможно на основе высокой культуры мышления, деятельности, поведения и отношений человека.

В настоящее время, в период активного влияния интернет-пространства и социальных сетей, у многих людей формируется ложное понимание ценностей и смыслов жизни. Этот вопрос пока обойден вниманием современных авторов и является открытым для дальнейшего исследования.

### Список литературы

1. *Аристотель*. Никомахова этика. М.: Эксмо Пресс, 1997. 170 с.
2. *Бодалёв А. А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта, 2018. 165 с.
3. *Бердяев Н. А.* О назначении человека. Опыт парадоксальной этики. М.: АСТ, 2006. 478 с.



4. *Бранский В. П.* Проблема «смысла жизни»: общефилософское и общенаучное значение. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2017. 218 с.
5. *Веденский А.* Условия допустимости веры в смысл жизни // Смысл жизни: антология. М.: Прогресс-Культура, 1994. 203 с.
6. *Виц Б. Б.* Демокрит. М.: Мысль, 1979. 164 с.
7. *Гегель Г. В. Ф.* Феноменология духа. М.: Rugam, 2022. 208 с.
8. *Кант И.* Критика чистого разума / под ред. М. Терешинной. М.: Эксмо Пресс, 2019. 278 с.
9. *Камю А.* Избранное. М.: Правда, 1990. 190 с.
10. *Кьеркегор А. В.* Беседы и размышления. М.: Рипол, 2008. 203 с.
11. *Кузанский Н.* Сочинения: в 2 т. / пер., общ. ред. З. А. Тажуризиной. М.: Мысль, 1979. Т. 1. 488 с.
12. *Куликов Л. В.* Субъективное благополучие личности // Ананьевские чтения. СПб.: Питер, 2007. С. 162–164.
13. *Линней К.* Философия ботаники. М.: Наука, 1989. 456 с.
14. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Т. 22. М.: Государственное издательство политической литературы, 1962. 804 с.
15. Мудрость древних. Паскаль, Диоген, Марк Аврелий, Эпиктет. М.: Армита, 2002. 650 с.
16. *Османова С. А.* Модель сверхчеловека по Ф. Ницше: основные предпосылки и их анализ [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2018. № 40 (226). С. 235–242. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36066711&ysclid=lkarqmcqmw101663413> (дата обращения: 27.05.2023).
17. *Петров Г. В.* Философия смысла жизни. Псков: Изд-во ПГПИ, 2002. 418 с.
18. *Пилецкий С. Г.* Идея мести в творчестве Фридриха Ницше [Электронный ресурс] // Вестник русской христианской гуманитарной академии. 2012. Т. 13, Вып. 1. С. 56–64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17845244> (дата обращения: 08.06.2023).
19. *Платон.* Апология Сократа [Электронный ресурс]. URL: <https://www.plato.spbu.ru/TEXTS/PLATO/Academia/00103.pdf?ysclid=lkowd6sddd440993433> (дата обращения: 03.06.2023).
20. *Розанов В. В.* Цель человеческой жизни. М.: Нобель Пресс, 2011. 311 с.
21. *Рыбина Л. Б.* Франк С. Л. о предметном и интуитивном познании бытия [Электронный ресурс] // Система ценностей современного общества. 2011. № 17. С. 19–25. URL: <https://www.elibrary.ru/tukjif?ysclid=lkasjvvbi80536995> (дата обращения: 11.06.2023).
22. *Сартр Ж.-П.* Избранные произведения. Ростов н/Д: Политиздат, 1999. 326 с.
23. *Ситникова Л. П.* Смысл жизни в философско-художественном творчестве Л. Н. Толстого [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного технологического университета. 2005. № 12. С. 14–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12872949&ysclid=lkaskk8qz402387453> (дата обращения: 07.06.2023).
24. *Соловьев В. С.* Оправдание добра. Нравственная философия. Т. 2. М.: Мысль, 1988. 326 с.
25. *Селигман М.* Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 144 с.
26. *Стрелец Ю. Ш.* Марксизм в контексте проблемы смысла жизни человека [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного университета. 2009. № 7. С. 194–201. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12987176> (дата обращения: 08.06.2023).
27. *Тареев М. М.* Цель и смысл жизни. М.: Изд-во Общества памяти игумены Таисии, 2010. 224 с.



28. *Тит Лукреций Кар*. О природе вещей / пер. Ф. А. Петровского. М.: Художественная литература, 1983. 384 с.
29. *Тульчинский А. М.* Этический потенциал учения Эпикура в самосознании современной личности [Электронный ресурс] // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации: сборник материалов Всероссийского научного форума молодых исследователей (Москва, 06–08 декабря 2016 г.). М.: Изд-во МГУДТ, 2016. С. 44–47. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28950479> (дата обращения: 08.06.2023).
30. *Трубецкой Е. Н.* Смысл жизни. М.: Институт русской цивилизации, 2011. 347 с.
31. *Флоренский П. А.* Личность Сократа и лицо Сократа // Вопросы философии. 2003. № 8. С. 123–131.
32. *Фомин С. М.* Прозрения Блеза Паскаля // *Studia Litterarum*. 2021. Т. 6, № 1. С. 414–425. DOI: <https://doi.org/10.22455/2500-4247-2021-6-1-414-42>
33. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 418 с.
34. *Шопенгауэр А.* О ничтожестве и горестях жизни. М.: Родина, 2021. 227 с.
35. *Юнг К. Г.* Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991. 304 с.

## References

1. Aristotle. *Nikomakhova Ethics*. Moscow: Eksmo Press Publ., 1997, 170 p. (In Russian)
2. Bodalev A. A. *The Peak in Adult Development: Characteristics and Conditions of Achievement*. Moscow: Flinta Publ., 2018, 165 p. (In Russian)
3. Berdyaev N. A. *About the Appointment of a Person. The Experience of Paradoxical Ethics*. Moscow: AST Publ., 2006, 478 p. (In Russian)
4. Bransky V. P. *The Problem of the "Meaning of Life": General Philosophical and General Scientific Significance*. Saint Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University of Economics, 2017, 218 p. (In Russian)
5. Vedensky A. Conditions for the Permissibility of Faith in the Meaning of Life. *The Meaning of Life: Anthology*. Moscow: Progress-Cultura Publ., 1994, 203 p. (In Russian)
6. Vic B. B. *Democritus*. Moscow: Mysl' Publ., 1979, 164 p. (In Russian)
7. Hegel G. V. F. *Phenomenology of the Spirit*. Moscow: Rugram Publ., 2022, 208 p. (In Russian)
8. Kant I. *Criticism of Pure Reason*. Edited by M. Tereshina. Moscow: Eksmo Press Publ., 2019, 278 p. (In Russian)
9. Camus A. *Favorites*. Moscow: Pravda Publ., 1990, 190 p. (In Russian)
10. Kierkegaard A. V. *Conversations and Reflections*. Moscow: Ripoll Publ., 2008, 203 p. (In Russian)
11. Kuzansky N. *Essays: in 2 Vols.* Trans., general ed. Z. A. Tazhurizina. Moscow: Mysl' Publ., 1979, vol. 1, 488 p. (In Russian)
12. Kulikov L. V. Subjective Well-Being of the Individual. *Ananyev Readings*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2007, pp. 162–164. (In Russian)
13. Linnaeus K. *Philosophy of Botany*. Moscow: Nauka Publ., 1989, 456 p. (In Russian)
14. Marx K., Engels F. *Works. Vol. 22*. Moscow: State Publishing House of Political Literature, 1962, 804 p. (In Russian)
15. *Wisdom of the Ancients. Pascal, Diogenes, Marcus Aurelius, Epictetus*. Moscow: Armita Publ., 2002, 76 p. (In Russian)
16. Osmanova S. A. The Model of a Superman According to F. Nietzsche: Basic Prerequisites and Their Analysis [Electronic resource]. *Young scientist*, 2018, no. 40 (226), pp. 235–242. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36066711&ysclid=lkarqmcqmw101663413> (date of access: 27.05.2023). (In Russian)
17. Petrov G. V. *Philosophy of the Meaning of Life*. Pskov: Publishing House of the Pskov State Pedagogical Institute, 2002, 418 p. (In Russian)



18. Piletsky S. G. The Idea of Revenge in the Works of Friedrich Nietzsche [Electronic resource]. *Bulletin of the Russian Christian Humanitarian Academy*, 2012, vol. 13, issue 1, pp. 56–64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17845244> (date of access: 08.06.2023). (In Russian)
19. Plato. *The Apology of Socrates* [Electronic resource]. URL: <https://www.plato.spbu.ru/TEXTS/PLATO/Academia/00103.pdf?ysclid=lkowd6sddd440993433> (date of access: 03.06.2023).
20. Rozanov V. V. *The Purpose of Human Life*. Moscow: Nobel Press Publ., 2011, 311 p. (In Russian)
21. Rybina L. B. Frank S. L. on Objective and Intuitive Cognition of Being [Electronic resource]. *The Value System of Modern Society*, 2011, no. 17, pp. 19–25. URL: <https://www.elibrary.ru/rukjif?ysclid=lkasjivvbi80536995> (date of access: 11.06.2023). (In Russian)
22. Sartre J.-P. *Selected Works*. Rostov-on-Don: Politizdat Publ., 1999, 326 p. (In Russian)
23. Sitnikova L. P. The Meaning of Life in the Philosophical and Artistic Creativity of L. N. Tolstoy [Electronic resource]. *Bulletin of the Kostroma State Technological University*, 2005, no. 12, pp. 14–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12872949&ysclid=lkaskk8qzmz402387453> (date of access: 07.06.2023). (In Russian)
24. Soloviev V. S. *Justification of Good. Moral Philosophy*, vol. 2, Moscow: Mysl' Publ., 1988, 326 p. (In Russian)
25. Seligman M. *The Path to Prosperity. A New Understanding of Happiness and Well-Being*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber Publ., 2017, 440 p. (In Russian)
26. Strelec Yu. Sh. Marxism in the Context of the Problem of the Meaning of Human Life [Electronic resource]. *Bulletin of the Orenburg State University*, 2009, no. 7, pp. 194–201. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12987176> (date of access: 08.06.2023). (In Russian)
27. Tareev M. M. *The Purpose and Meaning of Life*. Moscow: Publishing House of the Society of Memory of Abbess Taisiya, 2010, 224 p. (In Russian)
28. Titus Lucretius Car. *About the Nature of Things*. Translation by F. A. Petrovsky. Moscow: Hudozhestvennaya literatura Publ., 1983, 384 p. (In Russian)
29. Tulchinsky A. M. Ethical potential of Epicurus' Teaching in the Self-Consciousness of the Modern Personality [Electronic resource]. *Social and Humanitarian Problems of Education and Professional Self-Realization: a Collection of Materials of the All-Russian Scientific Forum of Young Researchers* (Moscow, 06–08 December 2016). Moscow: Publishing House of Moscow State University of Design and Technology, 2016, pp. 44–47. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28950479> (date of access: 08.06.2023).
30. Trubetskoy E. N. *The Meaning of Life*. Moscow: Publishing House of Institute of Russian Civilization, 2011, 347 p. (In Russian)
31. Florensky P. A. The Personality of Socrates and the Face of Socrates. *Questions of Philosophy*, 2003, no. 8, pp. 123–131. (In Russian)
32. Fomin S. M. The Insights of Blaise Pascal [Electronic resource]. *Studia Litterarum*, 2021, vol. 6, issue 1, pp. 414–425. DOI: <https://doi.org/10.22455/2500-4247-2021-6-1-414-42> (In Russian)
33. Frankl V. *Man in Search of Meaning*. Moscow: Progress Publ., 1990, 418 p. (In Russian)
34. Schopenhauer A. *About the Insignificance and Sorrows of Life*. Moscow: Rodina Publ., 2021, 227 p. (In Russian)
35. Jung K. G. *Archetype and Symbol*. Moscow: Renessans Publ., 1991, 304 p. (In Russian)



### **Информация об авторе**

**Кравченко Светлана Витальевна** – психолог, супервизор, Индивидуальный предприниматель Кравченко С. В., г. Новосибирск, ул. Челюскинцев, д. 44/1; соискатель ученой степени кандидата наук, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, [kravsve@gmail.com](mailto:kravsve@gmail.com)

### **Information about the author**

**Svetlana V. Kravchenko** – Psychologist, Supervisor, Individual entrepreneur S. V. Kravchenko, Novosibirsk, 44/1 Chelyuskintsev str.; The Applicant Candidate of the Academic Degree of Candidate of Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, [kravsve@gmail.com](mailto:kravsve@gmail.com)

Поступила: 13.06.2023

Одобрена после рецензирования: 28.08.2023

Принята к публикации: 25.09.2023

Received: 13.06.2023

Approved after peer review: 28.08.2023

Accepted for publication: 25.09.2023



Обзорная статья

УДК 141.3+159.922

DOI: 10.15293/2312-1580.2303.04

## **Тело женщины: ситуация, пространство, время: философский аспект**

**Мордас Екатерина Сергеевна**

*Московский институт психоанализа, г. Москва, Россия*

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию философских и психоаналитических аспектов опыта тела женщины. Анализируются идеи о женской телесности, представленные в работах Т. Мої, I. M. Young, З. Фрейда, К. Хорни и др. Существование женщины определяется историческими, культурными, социальными и экономическими рамками ее положения; абстрактной женственности не существует, историческая эпоха и культурное многообразие влияют на характеристики женственности и опыта женского тела. Женщины идентифицируют себя как женщины с опытом тела, женское тело постоянно изменяется, трансформируется; является объектом наслаждения и желания другого. Психологические, культурные и социальные факторы способствуют тому, что женщина занимает пассивную позицию, подчинения и неравенства.

*Ключевые слова:* тело, беременность, менструация, пространство, амбивалентность, женственность.

*Для цитирования:* Мордас Е. С. Тело женщины: ситуация, пространство, время: философский аспект // СМАЛЬТА. 2023. № 3. С. 38–53. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2303.04>

Review Article

### **A Woman's Body: Situation, Space, Time: The Philosophical Aspect**

**Ekaterina S. Mordas**

*Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia*

*Abstract.* This article is devoted to the philosophical and psychoanalytic aspects of a woman's body experience. Ideas about female physicality are presented in the works of T. Moi, I. M. Young, Z. Freud, K. Horney, etc. The existence of a woman is determined by the historical, cultural, social and economic framework of her position; abstract femininity does not exist, the historical epoch and cultural diversity affect the characteristics of femininity and the experience of the female body. Women identify themselves as women with body experience, the female body is constantly changing, transforming; it is an object of pleasure and desire of another. Psychological, cultural and social factors contribute to the fact that a woman takes a passive libidinal position of subordination and inequality.

*Keywords:* body, pregnancy, menstruation, space, ambivalence, femininity.



*For Citation:* Mordas E. S. A Woman's Body: Situation, Space, Time: The Philosophical Aspect. *SMALTA*, 2023, no. 3, pp. 38–53. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2303.04>

Проблема телесности является одной из значимых в философии и психоанализе. «Тело» отражает особенности развития личности, имеет этапы развития, включается в образ Я, или личностную идентичность, отражается в межличностных отношениях (социальная идентичность). Нарушения опыта телесности приводит к эмоциональной, личностной, социальной и соматической патологии и фактически определяет целостность или дефицитарность личности в целом.

Выделим ключевые в рамках данной проблематики понятия – «тело» и «телесность», опираясь на идеи Т. С. Леви, Ф. Дольто, В. Подороги. «Тело» означает, прежде всего, физический объект (или схема тела, по Ф. Дольто). Тело может быть живое или мертвое (несущее жизненности, субъектности, духовности). Состояние тела, согласно В. Подороги, можно определить «по степени присущей ему жизненности (или интенсивности), т. е. по способности отражать и “пропускать” через себя различные виды внешних и внутренних энергий» [9, с. 18].

Т. С. Леви [5] отмечает, что понятия «тело» и «телесность» отличает мера жизненности; человеческая *телесность* есть одухотворенное тело, проявляющееся в динамике и статике (движении и форме), имеющее внутреннюю и внешнюю составляющие. Человеческая телесность является результатом процесса онтогенетического, личностного развития и выражает культурную, индивидуально-психологическую и смысловую составляющие уникального человеческого существа. Внешне наблюдаемое движение есть результат, проявление внутреннего движения, внутренней жизненности.

В структуре телесности выделяются внутренние и внешние компоненты. Внутренние компоненты (внутреннее жизненное пространство) познаются через интроцептивные ощущения и чувства. Внешние компоненты (внешность и внешнее жизненное пространство) не только ощущаемы, чувствуемы, но и видимы. Большинство существующих психологических исследований посвящены видимому телу и внешности как компоненту образа Я.

Т. С. Леви [5] рассматривает развитие телесности в онтогенезе. Автор отмечает, что в первые годы жизни формируется чувственно-двигательное единство, затем оно распадается и возникает потребность формирования чувственно-двигательного единства на новом осознанном уровне, что и происходит в случаях позитивного развития. При оптимальном варианте духовность и телесность воспринимаются как «две стороны одной медали», которой является Я; «Я есть тело». Телесная граница меняет свою плотность, проницаемость в зависимости от внутренних условий и внешних обстоятельств, регулирует уровень открытости, энергонаполненности. Целостность личности, телесная жизненность проявляется в жизненности движений. Если «механическое» движение, оторванное от чувств и личностных смыслов, ведет к переживанию усталости, истощает, а окружающими воспринимается как эмоционально невыразительное, душевно обедненное, то движение, выражающее жизненность, ей наполненное, увеличивает субъективное переживание жизненности, силы, радости и являет окружающим личностные смыслы. Такое движение всегда привлекательно. В случаях нарушения развития, распада внутренней целостности, потери себя всегда происходят изменения в восприятии собственного тела.



Способность чувствовать изнутри свое тело, свои движения, отношение к своему телу как к телесности является необходимым условием переживания радости, энергонаполненности, стремления взаимодействовать с реальным миром здесь и теперь. В свою очередь переживание энергонаполненности и радости можно рассматривать как один из критериев внутриличностной целостности.

В. Подорога [9] размышляет о том, как можно мыслить тело и телесный опыт живых существ, выделяет пороги тела. Исследователь отмечает, что мы находимся в особой телесной машине, не обладая властью над ней. Наше собственное тело в глубинном смысле принадлежит не нам, а внешнему миру. Человек ограничен в своем теле. Но все же мы ощущаем тело. И так выводит тело как вещь вне нас и тело, которое от нас неотделимо. Отсюда по крайней мере три позиции – одна дистантна (выводит нас из собственного тела), другая – внутридистантна (делает нас наблюдателями того, что находится внутри нас), третья – внедистантная – наша плоть (место души). В первом случае мы видим в нашем теле машину, в другом – систему неясных текучих образов, которые не могут быть переведены в отчетливый образ тела. Тело – есть внутренний образ, заключает автор. Но и здесь автор продолжает размышлять о различении опыта тела, тело-действие и тело-материя и пр.

В. Подорога [9] выделяет порядок трех порогов: тело-объект, тело – мое тело, тело-аффект, тело-мыслимое, единое (трансцендентальный опыт). Состояние тела определяет по степени присущей ему жизненности, т. е. способность отражать и пропускать через себя различные виды внешних и внутренних энергий. Порог позволяет описать отдельные состояния тела и целостный образ тела.

*Тело-объект* – наличие физиологической и биологической структуры, органы, плотность, вес, сопротивляемость, адаптация и саморегуляция, анатомия пола и пр. В данном случае тело объективируется и становится объектом по мере того как ограничивается автономия действий его живых сил. «Или тело, которому придается с разной степенью воздействия качества несуществования и будет телом-объектом. Иначе говоря, живое тело существует до того момента, пока в действие не вступает объективирующий дискурс» [9, с. 21]. Тело-объект = тело-машина, его можно изучать, его можно контролировать, «корректировать», «качать и наказывать» (М. Фуко), тело как вещь [12].

Новое время с его культом науки и рациональности вообще как будто изгоняет тело из сферы своего внимания. Оно приравнивается к «вещи», «механизму» (подобному часовому), «машине» (знаменитый трактат Ж. О. Ламетри «Человек-машина» [4]), которая выполняет чисто служебные функции.

Согласно М. Фуко [12], тело становится объектом пристального социально-политического внимания. Нормы задает государство и культура. На тело налагают принуждение, запреты или обязательства. Контроль за телом осуществляется через воспитательный режим.

Если мы обратимся к психоаналитическим трудам, посвященным женскому развитию и всем аспектам функционирования женского тела, мы увидим, что психологическое неразрывным образом связано с историей физического развития женщины. Опыт тела словно «красной нитью» проходит через всю историю развития женщины, женственности и женского. Необходимо обратить внимание на аспекты женской телесности, телесных переживаний, большинство женщин идентифицируют себя именно как женщины с данным опытом тела, качество этих переживаний сильно варьируется.





При этом существование каждого человека определяется его ситуацией; конкретное существование женщины в не меньшей степени определяется историческими, культурными, социальными и экономическими рамками ее положения.

Неизменной, абстрактной, оторванной от исторической среды женственности не существует. Стремясь обозначить придельные основания бытия «женского», мы всегда сталкиваемся с явлением, способным менять свои характеристики в зависимости от особенностей исторической эпохи и культурного многообразия.

Упомянем идеи концепции о живом теле, представленные в работе Т. Моі [25]. «Живое тело» – это идея физического тела, действующего и переживающего в определенном социокультурном контексте; это тело-в-ситуации. Концепция живого тела не является биологической, как отмечает Т. Моі. Человек обладает телом, которое позволяет вступить в отношения с реальностью (людьми, предметами). Тело имеет характеристики или особенности, например возраст, здоровье, сенсорные способности, мышечные способности, кожа, черты лица, цвет волос, глаз. Тело живет в определенной среде – среди определенных людей, окруженное зданиями и улицами с уникальной историей, говорящее на определенных языках в результате культурно специфичных социальных процессов, которые предъявляют особые требования. Все эти конкретные материальные аспекты телесного существования личности и ее физического и социального окружения составляют фактичность тела [27, p. 15–17].

Личность же является действующим лицом; личность обладает возможностью конструировать себя по отношению к этой деятельности и реальности. Посредством различных активностей и интересов, интересов в профессии человек имеет возможность самовыразиться, оставить свой след в мире, преобразовать свое окружение и отношения. Часто это проекты, в которых человек участвует, связаны с участием других людей. Таким образом, ситуация – это способ, посредством которого человек может воплотить свои желания и намерения. «Утверждать, что тело – это ситуация, значит признавать, что значение женского тела связано с тем, как она использует эту возможность» [27, p. 16].

Категория живого тела может относиться к конкретным физическим фактам тел, включая половую и репродуктивную дифференциацию. «Женщина» и «мужчина» обозначают физическую сущность определенных тел, у одних – это пенис, у других – клитор, вагина и грудь, у каждого из них по-разному проявляется желание и сексуальное чувство. Иногда у женщин физические черты в некоторых отношениях сходны с мужскими, у мужчин – с женскими. Люди выражают свои желания и чувства различными способами.

Тело в том виде, в каком оно живет, всегда инкультурируется: фонемами, которые тело учится произносить в очень раннем возрасте, одеждой, которую носит человек, она указывает на его нацию, возраст, профессиональный статус, а также на то, что культурно ожидается или требуется от женщин. Тело культивируется привычками поведения, характерными для деловых или развлекательных ситуаций; часто они специфичны для конкретного места или группы. Контексты дискурса и взаимодействие помещают людей в системы оценок и ожиданий, которые часто подразумевают их воплощенное бытие; личность воспринимает себя так, как на нее смотрят определенным образом, определенным образом описывают ее физическое бытие, личность испытывает телесные реакции других на нее, и она реагирует на них.

L. Nicholson [26] отмечает, что изучение сексуальности, репродукции и ролей, отведенных мужчинам и женщинам, должно заключаться в чтении самих тел и не



предполагать различие между природой и культурой, при котором гендер рассматривается как «просто культурный» [27, p. 17].

Идея живого тела признает, что субъективность человека обусловлена социокультурными фактами, а также поведением и ожиданиями других людей, способами, которые он не выбирал. В то же время теория живого тела гласит, что каждый человек воспринимает эти невыбранные факты и действует по-своему. Рассматривать тело как ситуацию значит учитывать как факт существования определенного вида тела, так и значение, которое конкретное тело имеет для находящегося в нем индивида.

Т. Мої [25] утверждает, что концепция живого тела позволяет размышлять над тем, что значит быть женщиной или мужчиной в определенном обществе. Размышлениями на данную тему озадачиваются многие ученые-исследователи (К. Баттерсби, Н. Чодороу, К. Гиллиган, Н. Хартсок, Ф. Тайсон, Ж. Лакан, Ф. Дольто, К. Хорни и др.). Вероятно, однозначный ответ отсутствует, так как ученые исходят из различных методологических позиций исследования. Чему можно было бы посвятить отдельное исследование. А с учетом того, что есть и культурные, и социальные факторы, которые влияют на это определение себя в мире мужчиной или женщиной, ответ на вопрос становится особенно затруднительным. Но есть *психологические «события», которые связаны (биологически) только с опытом тела женщины – это пространство и движения женского тела, грудь, менструация, беременность, роды и климакс.*

*Образ тела.* Проблематика тела в психоанализе начинается с исследования истерии (З. Фрейд). Рассмотрение тела через воображаемое, реальное и символическое представлено в работах Ж. Лакана. Ф. Дольто – последовательница Ж. Лакана – рассматривает истоки формирования образа тела. Образ тела есть история, живой синтез эмоционального опыта субъекта – отношений с людьми. Тело, согласно Ф. Дольто [3], как метафора психической структуры, необходима речь, тот, кто слушает и слышит и для кого ребенок оказывается ценным, субъектом – так формируется образ тела. Образ тела позволяет войти в коммуникацию со значимым объектом; формируется посредством обоняния, зрения, слуха, тактильных ощущений, ритма жизни матери.

*Женское тело.* Переживание телесности связано с ядром половой идентичности и чувством первичной женственности. Еще Д. Пайнз [8] отмечала, что в формирование женского образа тела закладывается, прежде всего, благополучный опыт телесного контакта матери и дочери и переживание удовольствия матерью и дочери в этом аффективном-телесном контакте. Если мать получает удовольствие от собственного тела и тела ребенка, а родители взаимно удовлетворены друг другом, девочка получает шанс на положительную идентификацию с матерью, следовательно, на положительное принятие собственного Я и собственного женского тела.

Р. Тайсон и Ф. Тайсон [10] отмечают, что в настоящее время остается спорным вопрос о вагинальном осознании девочки и восприятие ощущений гениталий в образе собственного тела. З. Фрейд [11] полагает, что девочка остается в неведении до полового созревания. Аналогичной идеи придерживается Х. Дойч [2]. Но не только осознание существования вагины включено в генитальное осознание и представление. Женские гениталии имеют доступные для прикосновения части: половые губы, части между ними. Девочка их обнаруживает, исследует, что в дальнейшем выступает предвестником концептуализации вагины как «открытого потен-



циального внутреннего пространства». Далее, осознание вагины, что предполагает осознание существования пространства. То есть связь гениталий с пространством внутри = представление своей вагины. В связи с чем можно сказать, что переживания тела с самого начала будет включать чувство осознания гениталий. Осознание может быть расплывчатым, фрагментарным, но с примитивным ощущением себя женщиной.

Открытие пола, согласно З. Фрейду, травматично переживается девочкой. Девочка переживает «кастрацию». Реакция девочек на анатомические особенности – это индикатор ощущения кастрированности и зависти к пенису. Большую роль в этой ситуации развития играет отец (его доступность) + материнское ощущение своей собственной женственности. Когда отношения мать – дочь достаточно хороши и мать в гармонии с собственной женственностью, маленькая девочка может удивиться при виде полового органа мальчика, восхищаться, выражать желание иметь такой же. Но вместе с тем она испытывает гордость от принадлежности в женскому полу.

Признание и принятие, что ни у нее, ни у ее матери никогда не будет пениса, формирует пассивную и мазохистическую либидинозную позицию, которая впоследствии позволит ей дождаться и принять мужчину в себя, стать беременной и родить ребенка (ребенок как замена потерянного органа). Девочка ждет пубертата, чтобы получить видимое подтверждение своему полу посредством роста молочных желез и менархе. С такими телесными изменениями к ней приходит чувство нарциссической уверенности, что ее женское тело способно возбуждать желание и творить детей.

При открытии пола (фаллическая стадия развития) мы говорим, согласно психоаналитической теории, о кастрационных переживаниях (= потеря целостности своей телесности, дезинтеграция и/или иначе расщепление) девочки и попытке справиться с этими переживаниями в будущем, будучи в теле женщины. Вариантов много: от соперничества и конкуренции с мужчинами, вкуса к мужской карьере до невозможности и нежелания стать матерью (родить ребенка). Далее появятся идеи о том, что пенис девочке был нужен не для того, чтобы испытывать удовольствие, а для контроля и управления своим телом. Но телесный опыт покажет, что это невозможно (на примере менструации). Ожидание того, что девочки и женщины контролируют свое тело, чтобы скрыть менструацию, кажется особенно несправедливым, поскольку это выделение не поддается контролю. Женщина ничего не может сделать, чтобы задержать или временно остановить течение. Так женщины оказываются в положении униженных, потому что их считают неуправляемыми.

На всем протяжении развития мы будем наблюдать, как девочка пытается интегрировать свой образ тела и насколько важно, чтобы ее тело для нее стало нарциссически ценным. Но ярко выраженные кастрационные переживания и дезинтеграция образа тела обнаруживается в подростковый период с приходом менархе.

Стабильность образа тела могут подорвать ранние травмы, физический ущерб. Конфликты, желания, фантазии в отношении родителей способствуют возникновению страха потери у девочки. Р. Тайсон и Ф. Тайсон, ссылаясь на З. Фрейда, отмечают, что ранние страхи разлуки легко переходили в страхи относительно целостности своего тела [10].

Во взрослом возрасте обнаруживаются генитальные тревоги, страх разрушения и повреждения тела (особенно когда внешняя реальность делает «запрос» на реализацию репродуктивной функции, например наступление менструации или беременности).



*Пространство и движения тела.* Исследования авторов и наблюдения, записи и эссе позволяют сказать, что есть различие в движениях, ощущениях своего тела женщиной и мужчиной. Различие в проявлениях мальчиков и девочек проявляется очень рано, что, можно предположить, обусловлено «проявлением биологической, а не приобретенной разницы». Обозначают так называемую «женскую позицию» по отношению к миру и пространству у женщин (из заключения о наблюдении как девочки метают мяч по сравнению с мальчиками). Девочки бросают мяч не так, как мальчики, потому что девочки «женственны». Причем метание не является единственным видом деятельности, в котором можно наблюдать различие между мальчиками и девочками. В процессе взросления девочки проявляются особенности женского поведения, подвижности и пространственности.

На примере женщин, живущих в современных развитых промышленных, городских и коммерческих условиях, описываются виды телесной активности, которые связаны с поведением или ориентацией тела. В своей работе I. M. Young [27] сосредотачивает внимания на том, как женское тело часто или типично ведет себя в поведении или движениях, может быть особенно показательным для структур женского существования. В своем обсуждении «динамики женского существования» фокусируются именно на тех видах движений, которые бесцельны. I. M. Young утверждает, что именно благодаря такого рода выразительным движениям, например ходьбе ради ходьбы, а не действиям, направленным на достижение определенных целей, формируется образ мужского или женского существования. Ненаправленные и растроченные впустую движения, которые часто являются аспектом женской вовлеченности в выполнение задачи, также проявляют отсутствие единства тела [27].

В своей работе автор опирается на теорию живого тела, изложенную М. Мерло-Понти [24], и теорию положения женщин, разработанной С. де Бовуар [1]. Автор, ссылаясь на С. де Бовуар, отмечает, что женщину в обществе определяют как объект и отказывают в субъектности, автономии и творчестве, которые очень важны для того, чтобы быть человеком. Но в патриархальном обществе данные возможности предоставляются прежде всего мужчине.

Отмечаются и физические различия между мужчиной и женщиной, которые проявляются в физической силе, трудности в восприятии себя способной поднимать и переносить тяжести, толкать, тянуть, сдавливать, хватать или скручивать с силой; трудности задействовать возможности мышечной координации, позы, самообладания и осанки. При занятии спортом женщины склонны не выходить из очерченного пространства, ждать, а затем реагировать (например, волейболистки).

Женщины часто подходят к физическому взаимодействию с вещами с робостью, неуверенностью и нерешительностью. Как правило, женщине не хватает полного доверия к своему телу, чтобы оно вело ее к цели. У женщин больше склонности, чем у мужчин, сильно недооценивать свои физические возможности, они стесняются показаться неуклюжими и в то же время не хотят казаться слишком сильными, недооценивают уровень достижений, воспринимают свое тело как ношу, которую нужно тащить и подталкивать вперед и в то же время защищать. В то же время женщин приучают уделять внимание телу, наряжать, украшать его, заботиться о нем. То есть они осознанно относятся к своему телу и для них важно то, как они выглядят в глазах окружающих. Социальное существование женщины, когда она является объектом пристального взгляда другого и желания другого, способствует формированию ее телесной самооценки [27, p. 31–32].



Женское телесное существование также связано с тем, как женщина не уверена в возможностях своего тела и не чувствует, что его движения полностью находятся под ее контролем. Ей нужно разделить свое внимание между задачей, которую необходимо выполнить, и телом, которое необходимо уговорить и которым нужно манипулировать, чтобы оно выполнило задачу.

Таким образом, заключает I. M. Young [27], модальности женского телесного существования коренятся в том факте, что женское существование воспринимает тело как простую вещь – хрупкую вещь, которую нужно взять в руки и привести в движение, вещь, которая существует, если на нее смотреть и действовать в соответствии с ней.

Если существуют особые формы женского поведения и подвижности, то вероятно есть и особые модальности женской пространственности. Женское существование воспринимает пространство как замкнутое или ограничивающее, как имеющее двойственную структуру, и женщина ощущает себя расположенной в пространстве.

Репрезентация гениталий (внутренняя и внешняя анатомическая конфигурация, половой орган как бы входящий внутрь тела) у женщины влияет на восприятие тела (красивое, вызывающее страх и пр.), ее переживания себя как женщины, сексуальности, отношений и реальности в целом. Внутреннее пространство (матка и вагина) в психоаналитической литературе понимается как женский символ. Пространство, которое первоначально в первые годы жизни создает мать для ребенка; пространство окружающее, защищающее, способствующее развитию и творчеству или, напротив, разрушающее. Исследование Э. Эриксона [18] показало, что девочки изображают «внутреннее пространство» как проекцию замкнутого пространства их матки и вагины; мальчики изображают «космическое пространство» как проекцию фаллоса.

Женщина, как правило, находится в закрытой позе – это то пространство, которое она очерчивает для себя и где она передвигается и держится на расстоянии от внешнего пространства, или «там». Пространство «там» – это пространство, в котором женское существование проецирует возможности в смысле понимания того, что «кто-то» мог бы двигаться внутри него, но не я. Таким образом, пространство «там» существует для женского существования, но только как то, на что она смотрит, а не движется.

Таким образом, описанные I. M. Young [27] особенности поведения женского тела, подвижности и пространственности в той или иной степени характерны для существования женщин в современном обществе. Их источник кроется в особом положении женщин, обусловленном их подавлением в современном обществе. Женщины в сексистском обществе являются физическими инвалидами. В той мере, в какой женщина учится проживать свое существование в соответствии с определением, которое патриархальная культура предписывает ей, что женщины физически подавлены, ограничены и объективированы.

З. Фрейд [11] же в своей теории психосексуальности исходил из положения, что анатомия – это судьба. Женщину он описывает исходя из сущности сексуальной функции. З. Фрейд описывает девочку как менее агрессивную по сравнению с мальчиками, более склонную к мазохизму, упрямую, нарциссичную; нуждающуюся в нежности, зависимую от других и послушную в отношениях. Что, возможно, связано с культурными и социальными условиями развития и воспитания девочки – данный аспект в психоаналитической литературе наиболее полно исследовался К. Хорни [13].



По большей части девочкам и женщинам не предоставляется возможность в полной мере использовать свои физические возможности в свободном и открытом взаимодействии с миром, и их не поощряют так сильно, как мальчиков, развивать определенные телесные навыки. Игры девочек часто более сидячие и замкнутые, чем игры мальчиков. В школе и на внеклассных мероприятиях девочек не поощряют к занятиям спортом, к контролируемому использованию своего тела для достижения четко определенных целей. Более того, девочки получают мало практики в «возне» с вещами и, таким образом, в развитии навыка пространственного восприятия. Наконец, девочек не часто просят выполнять задания, требующие физических усилий и выносливости, в то время как по мере взросления мальчиков просят делать это все чаще и чаще [27].

В процессе развития под влиянием социально-культурных факторов девочка обретает «женское полоролевое поведение», «женские движения». Чем больше девушка принимает свой статус женственности, тем больше она считает себя хрупкой и неподвижной и тем активнее она подавляет свое собственное тело.

Существенной частью положения женщины является то, что она живет в ситуации, что на нее смотрят, она является объектом желаний другого субъекта. Пристальный взгляд – это то, что способствует ее объективизации, не позволяет ей быть в единстве с самой собой и заставляет дистанцироваться от своего тела. Именно объективизация способствует тому, что женщина как будто «удерживается на месте», закрыта в позе и у нее нет возможности двигаться открыто и активно. Такое замкнутое пространство, в котором пребывает женщина, частично является защитой от вторжения. Женщина устанавливает границы, держится на дистанции от другого, тем самым создавая пространство для себя, в котором она может существовать как свободный субъект.

*Менструация, беременность и роды.* Тема менструации, беременности и родов является табуированной. С психологическим феноменом «менструации» связываются переживания агрессии, садизма, кастрации и деструкции (с одной стороны), менструация – знак того, что женщина может забеременеть и родить ребенка (менструация как признак биологической и сексуальной зрелости), и это основной маркер отличия женщин от мужчин, и более того, как власти – позволить ему родиться или отказать в рождении.

Исследование феномена менструации звучит в работах С. D. Daly [15; 16] (комплекс менструации, онтогенез и филогенез в связи с менструацией), К. Menninger [23] (агрессия, кастрация и менструация), М. Balint [14] (объектные отношения и менструация), работа Н. Deutsch [17] посвящена менархе и переживаниям, связанным с этим событием; и исследования других авторов, обзор которых был представлен ранее [6; 7].

В философской литературе поднимаются вопросы об эмоциональном значении менструации для женщины и ее переживания, а также о том, как патриархальное общество воспринимает эту сексуальную функцию женщины и отчуждение женщины от своего тела. То есть анализируется менструальный опыт: в одних странах с приходом менструации положение женщины значительно улучшается, в других – женщина испытывает неудобства и угнетение (стыд, желание скрыть, отсутствие возможности удовлетворить социальные и физические потребности).

С. де Бовуар [1] размышляет о менархе и амбивалентном отношении (позиции) к месту женщины в обществе. Она рассказывает о повседневных трудностях, с ко-



торами сталкивается большинство женщин в этот момент, приспособливая свое тело к требованиям ожидаемой активности и скромности. С. де Бовуар представляет женщину в постменопаузе как цельную личность, а не как призрак женщины, который стремится изобразить культура.

С. де Бовуар о женском телесном опыте и его последствиях для свободы размышляет в отношении менструации как о том, что, с одной стороны, женщина испытывает чувство дискомфорта и обесценивания из-за менструации – причиной этому являются социальные отношения, с другой стороны, это природа женщины и ей придется смириться с этим опытом.

В психоаналитической литературе отмечаются кризисы женского развития – менструация, беременность и климакс. Все психологические события актуализируют конфликты, тревоги и переживания женщин (Х. Дойч, И. Зильберманн, Г. Бибринг, Д. Пайнз). С. де Бовуар также описывает наступление менструации как кризис для девушки, в момент которого она испытывает страх, стыд, отвращение, амбивалентность, с одной стороны, но и гордость за то, что стала женщиной – с другой.

Источником стыда и отвращения, по словам С. де Бовуар, является нежелание принимать женский статус, который, как известно девушке, является подчиненным. Физические ограничения, которые менструация накладывает по своей природе или традиции, символизируют относительно ограниченную жизнь женщины в обществе, где доминируют мужчины. Безусловно, для некоторых женщин, которые наслаждаются силой своей сексуальности или с радостью отдаются материнству, есть положительные моменты. Однако отношение большинства девушек к женскому взрослению амбивалентно: они утверждают и отрицают себя как женщин, разделяются и отчуждаются [27].

Чувства отвращения и отчуждения часто сохраняются даже по мере взросления женщины. Женщины среднего возраста обычно говорят о менструальном процессе как о грязном, неаккуратном, разрушительном, раздражающем, чего следует бояться.

Е. Martin [22] сообщает, что женщины склонны выражать чувство дистанции между собой и своим менструирующим телом. Менструация – это раздражающий факт, с которым они должны иметь дело и управлять им, но это не аспект бытия как субъектов. Многие девушки и женщины сообщают о различной степени физической боли, дискомфорта, перепадов настроения или энергетических изменений, связанных с циклами их тела. Однако, согласно некоторым исследованиям, большинство женщин отказываются навешивать на себя ярлык подверженности предменструальному синдрому, поскольку они понимают этот ярлык как обозначение физического или психологического расстройства [27].

J. Lee и J. Sasser-Coen [21] также предполагают, что амбивалентное отношение, которое испытывают многие девочки, когда у них начинаются менструации, может частично возникать из-за отсутствия культурного признания и четко определенных ритуалов, связанных с этим. Е. Martin [22] также отмечает, что придание символического значения менструальным событиям, наряду с медицинским объяснением или вместо него, может сделать многих девочек и женщин менее отчужденными от своих менструирующих тел.

По мере взросления женщин менструации становятся более рутинными и приемлемой частью их жизни. Женщины уделяют им меньше внимания. Они испытывают всплеск положительных или отрицательных эмоций при появлении или отсутствии менструаций в связи с желанием избежать беременности или забеременеть. Неза-



висимо от того, есть желание беременности или нет, с приходом менструации что-то особенное чувствуется женщиной. Ежемесячные кровотечения украшают жизнь женщины, с одной стороны; но с другой – они же и рутинны. Однако, по словам J. Lee и J. Sasser-Coen [21], женщины на протяжении всей своей жизни продолжают с некоторым негативом отзываться об этом процессе. Многие продолжают находить периоды раздражающими и разрушительными. Многие описывают менструации как «нечто, чего стоит бояться», «беспорядок», «боль в шее», и они продолжают сообщать об отчуждении тела, при котором они чувствуют, что физический и эмоциональный менструальный процесс выходит из-под их контроля.

С. де Бовуар [1] конструирует переживание менопаузы. Описывает чувство потери и отчаяния, которое может принести менопауза женщинам, поскольку общество ценит женскую сексуальность и репродуктивные способности.

В то время как мужчина стареет постепенно, женщина внезапно лишается своей женственности; она все еще относительно молода, когда теряет эротическую привлекательность и плодовитость, которые, с точки зрения общества и ее собственной, обеспечивают оправдание ее существования и возможность быть счастливой. У нее нет будущего, и ей еще предстоит прожить примерно половину своей взрослой жизни.

Так менопауза делит жизнь женщины на «до» и «после», когда она больше не является по-настоящему женщиной в глазах общества, женщина в постменопаузе может представлять себя вступающей в трансцендентную новую жизнь. I. M. Young отмечает: «Она умерла и воскресла вновь, она смотрит на мир взглядом, проникшим в тайны запредельного, и она думает, что вот-вот взлетит к недостижимым вершинам» [27, p. 104].

Однако с наступлением менопаузы женщина, наконец, «вырывается из железной хватки вида». Когда менструация прекращается, женщина вновь обретает единство со своим телом. «Теперь женщина освобождена от рабства, навязанного ее женской природой, но ее не следует уподоблять евнуху, ибо ее жизненная сила не ослаблена. И более того, она больше не является жертвой непреодолимых сил; она – это она сама, она и ее тело – единое целое» [27, p. 105].

В том, как женщина переживает свою менструацию и климакс, следует учитывать культурно-социальные условия ее жизни. Но в одном моменте сходятся мысли исследователей: данное женское событие амбивалентно и определенным образом сказывается на отношении социума (партнера) к женщине.

Во время менструации женщины угрожают системам психической безопасности, потому что женские процессы бросают вызов различиям между внутренним и внешним, твердым и текучим, самоотождествлению и изменению. И мужчины, и женщины воспринимают менструацию как нечто унижительное или чудовищное, потому что оба испытывают тревогу по поводу растворения своего Я и слияния с призраком матери [27].

Один из способов сдержать это беспокойство – отделить женское от чистого и правильного мужского. Таким образом, либо менструирующие женщины должны быть отделены от других, особенно от мужчин, и изолированы в отдельном пространстве; или же женщинам может быть разрешено свободно передвигаться среди мужчин, но они должны скрывать признаки своей менструации. В любом случае женщины каждый месяц переживают бремя презрения, чудовищности, клеймо рождения и смерти как практический и вынужденный позор. Ей лучше





держат свою личную текучесть в секрете. Таким образом, она должна соблюдать то, что S. Laws [20] называет менструальным этикетом.

Беременность – такое состояние, которое может воплощать как личные желания (разрешать конфликты, используя таким образом свое тело), так и социальные ожидания и поддерживаться социально-культурным пространством.

Беременность переживается как радикальное испытание расщепления субъекта: удвоение тела, разделение и сосуществование Я и другого, природы и сознания, физиологии и речи. Отправной точкой данной идеи является состояние, когда в утробе женщины появляется кто-то другой и начинает шевелиться. И здесь возникает переживания – Я (мое тело) или другой и другой в моем теле. Д. Пайнз [8] в данном контексте пишет об идентичности женщины и необходимости адаптироваться к новому состоянию, когда она одновременно является и дочерью для своей матери и матерью для своего ребенка.

Беременность словно бросает вызов интеграции телесного женского опыта, делая зыбкой границу между тем, что находится внутри женщины, и тем, что находится снаружи. Ощущая внутренности как пространство другого, но в то же время ее собственного тела.

Беременность может переживаться по-разному: как утверждение своей самооценки, женского величия и нарциссизма; но и как среда для другого, как тюрьма, осознание своего тела может отстранить женщину от реализации ее проектов.

Несмотря на то что беременность остается объектом восхищения, наша культура отделяет беременность от сексуальности. Доминирующая культура определяет женскую красоту через стройность и фигуристость. На беременную женщину часто не смотрят как на сексуально активную или желанную, даже несмотря на то, что ее собственные желания и чувствительность, возможно, возросли. Ее партнер-мужчина, если он у нее есть, может отказаться участвовать в сексуальной жизни, и ее врач может посоветовать ей ограничить свою сексуальную активность. В той степени, в какой женщина черпает чувство собственной значимости из того, что выглядит «сексуально». Таким образом, пропагандируемым доминирующими культурными образами женщина может воспринимать свое беременное тело как уродливое и чуждое [27, р. 53].

Хотя беременная женщина может обнаружить, что другие ее десекуализируют, в то же время у нее может обостриться чувство собственной сексуальности. J. Kristeva [19] предполагает, что беременная и рожаящая женщина восстанавливает связь с вытесненным, предсознательным, досимволическим аспектом существования. Вместо того чтобы быть единым Эго, субъектом отцовского символического порядка, беременный субъект охватывает сферы языка и инстинкт. В этом расщеплении субъекта беременная женщина вспоминает изначальную сексуальную связь с материнским телом, которую J. Kristeva называет «наслаждением» – вероятно, это возможно при благополучном проживании беременности, т. е. при достаточно хороших ранних отношениях с матерью и образе матери [27]. При беременности женщина регрессирует на прежние стадии психосексуального развития и у нее реактивируются конфликты ранних стадий развития.

Культурное разделение беременности и сексуальности может освободить женщину от сексуально объективирующего взгляда, который отчуждает и инструментализирует ее, когда она находится в небеременном состоянии. Взгляд сексуальной объективации направлен на женщину по частям как возможный объект мужского



желания и прикосновения. Во время беременности женщина может испытать некоторое облегчение от этого отчуждающего взгляда.

Взгляд, устремленный на ее живот, полон не желаний, а узнавания. Кто-то может испытывать к ней отвращение, находить ее тело нелепым, но взгляд, который следует за ней во время беременности, не отталкивает ее, не превращает в инструмент по отношению к чужому желанию. Действительно, в этом обществе, которое все еще часто сужает возможности женщин в плане материнства, беременная женщина часто обнаруживает, что на нее смотрят с одобрением [27].

В классическом искусстве эта «аура», окружающая материнство, изображает покой. Доминирующая культура представляет беременность как время спокойного ожидания. Мы говорим о женщине как об «ожидающей». Образ ожидания без происшествий показывает, насколько дискурс о беременности упускает из виду субъективность женщины. С точки зрения окружающих, беременность – это прежде всего время ожидания и наблюдения, когда ничего не происходит [27].

Однако для беременной женщины беременность характеризуется временностью движения, роста и изменений. Содержательный субъект – это не просто расщепление, в котором две половины лежат открытыми и неподвижными. Беременная женщина ощущает себя источником и участницей творческого процесса. Хотя она не планирует и не направляет этот процесс, он не просто ее захватывает; скорее, она сама является этим процессом, этим изменением [27].

Время растягивается, мгновения и дни приобретают глубину, потому что женщина переживает больше изменения в себе, в своем теле. Каждый день, каждую неделю она смотрит на себя в поисках признаков преобразования.

Для кого-то рождение младенца может быть только началом, но для роженицы это также и завершение. Это сигнализирует о завершении процесса, которому она подвергалась в течение девяти месяцев, о выходе из этого уникального опыта тела, через который она прошла. Особенно если это ее первый ребенок, она переживает рождение как переход к новому Я, которого может одновременно желать и бояться. Женщина боится потери идентичности, как будто по ту сторону рождения она сама стала преобразенной личностью, такой, которая «никогда больше не будет прежней». Наконец, как принято говорить, приходит ее «время». Однако во время родов возникает не ощущение роста и изменений, а прекращение течения времени [27].

Социум и культура определяют отношение к телу и его восприятие. Женское тело имеет физиологические и биологические характеристики, репродуктивные органы (клитор, вагина, матка, грудь), специфические движения и чувство себя в пространстве и восприятие мира исходя из образа своего тела, отношение к телу (рельефность и забота о теле, украшают и наряжают свое тело – прежде всего, чтобы нравиться себе, так как этот опыт позволяет отказаться от потери фаллоса (фаллическая стадия психосексуального развития) и принять свое тело и женственность).

Женщины идентифицируют себя как женщины с опытом тела: менструация, беременность, роды, климакс; качество этих переживаний сильно варьируется. Женское тело связывается с чувствами амбивалентности как со стороны общества, так и с стороны самой женщины.

В процессе развития женское тело приобретает постоянные трансформации, что оказывает влияние на переживания идентичности у женщины. Опыт женского тела связан с архаическими переживаниями, возможностью слияния с материнской первичной фигурой и «соприкосновения» с жизнью-смертью (концепт крови и наличие



реального кровотока при менструации – один из основных маркеров различия мужчины и женщины). Женское тело как «носитель опыта жизни и смерти». Боль и страдания (физические/психические) сопровождают ее опыт тела.

На женское тело обращен взгляд другого, и тело рассматривается как объект, удовлетворяющий желания другого. Женское тело как будто не принадлежит женщине, хотя она его чувствует и совершает определенные действия в отношении него. Зачастую отчуждается от своего тела.

Опыт женского тела (менструация, беременность, роды, климакс), обращенный взгляд другого и правила социума (как следует вести себя с другими, в какие игры играть девочкам, например) способствуют тому, что женщина может чувствовать себя несвободной, социально подавленной и неспособной самостоятельно и творчески выстраивать отношения и свою жизнь, что в целом приводит нас к проблематике социального неравенства.

Субъект живет как плоть, и существуют неизбежные зависимости между собой и другим. Это, в свою очередь, порождает неравенство сил (маскулинное над феминным, как пример, что находит свое отражение в женском телесном описанном опыте), которое нельзя отменить, но следует признать. Связь индивидуального женского опыта и социума требует дополнительных исследований и размышлений.

#### Список источников

1. *Бовуар С. де* Второй пол. М.: Прогресс; СПб.: Алетейя, 1997. 831 с.
2. *Дойч Х.* Психоанализ женских сексуальных функций. Ижевск: ERGO, 2013. 108 с.
3. *Дольто Ф.* Собрание сочинений. Т. XVI. Бессознательный образ тела. Ижевск: ERGO, 2006. 376 с.
4. *Ламетри Ж. О. де.* Человек-машина. СПб.: Общественная польза, 1911. 140 с.
5. *Левин Т. С.* Психология телесности в ракурсе личностного развития // Психология телесности: между душой и телом. М.: АСТ, 2005. С. 410–433.
6. *Мордас Е. С.* Комплекс менструации в психоанализе. Часть 1 // Психология и психотехника. 2010. № 6 (21). С. 53–65.
7. *Мордас Е. С.* Комплекс менструации в психоанализе. Часть 2 // Психология и психотехника. 2010. № 7 (22). С. 7–17.
8. *Пайнз Д.* Бессознательное использование своего тела женщиной (психоаналитический подход). СПб., 1997. 193 с.
9. *Подорога В. А.* Феноменология тела. М.: Ad Marginem, 1995. 170 с.
10. *Тайсон Р., Тайсон Ф.* Психоаналитические теории развития. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. 528 с.
11. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции. М.: Наука, 1989. 456 с.
12. *Фуко М.* Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999. 477 с.
13. *Хорни К.* Собрание сочинений: в 3 т. Т. 1. Психология женщины. Невротическая личность нашего времени. М.: Смысл, 1997. 496 с.
14. *Balint M.* A Contribution to the Psychology of Menstruation // The Psychoanalytic Quarterly. 1937. Vol. 6. Pp. 346–352.
15. *Daly C. D.* Der Menstruationskomplex // Imago. 1928. Vol. 14. Pp. 11–75.
16. *Daly C. D.* The Role of Menstruation in Human Phylogenesis and Ontogenesis // The International Journal of Psychoanalysis. 1943. Vol. 24. Pp. 151–170.
17. *Deutsch H.* Menstruation // The Psychology of Women. A Psychoanalytic Interpretation. Vol. I. Pp. 149–184.



18. Erikson E. H. Inner and Outer Space: Reflections on Womanhood // Daedalus. 1964. Vol. 3. Pp. 582–606.
19. Kristeva J. Motherhood According to Giovanni Bellini. New York: Columbia University Press, 1980. 237 p.
20. Laws S. Issues of Blood: The Politics of Menstruation. London: MacMillan, 1990. 244 p.
21. Lee J., Sasser-Coen J. Blood Stories: Menarche and the Politics of the Female Body in Contemporary U.S. Society. New York: Routledge, 1996. 214 p.
22. Martin E. The Woman in the Body: A Cultural Analysis of Reproduction. Boston: Beacon Press, 1978. 276 p.
23. Menninger K. Psychogenic Influences on the Appearance of the Menstrual Period // The International Journal of Psychoanalysis. 1941. Vol. 22. Pp. 60–64.
24. Merleau-Ponty M. The Phenomenology of Perception. New York: Humanities Press, 1962. 569 p.
25. Moi T. What is a Woman? And Other Essays. Oxford: Oxford University Press, 2001. 544 p.
26. Nicholson L. Interpreting “Gender” // The Play of Reason: From the Modern to the Postmodern. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1999. Pp. 53–76.
27. Young I. M. On female body experience: “Throwing like a girl” and Other Essays. Oxford: Published by Oxford University Press, 2005. 188 p.

### References

1. Beauvoir S. *The Second Sex*. Moscow: Progress Publ.; Saint Petersburg: Aleteya Publ., 1997, 831 p. (In Russian)
2. Deutsch H. *Psychoanalysis of Female Sexual Functions*. Izhevsk: ERGO Publ., 2013, 108 p. (In Russian)
3. Dolto F. *Collected works. T. XVI. The Unconscious Image of the Body*. Izhevsk: ERGO Publ., 2006, 376 p. (In Russian)
4. Lametri J. O. de. *Man is a Machine*. Saint Petersburg: Obshchestvennaya pol'za Publ., 1911, 140 p. (In Russian)
5. Levi T. S. Psychology of Physicality in the Perspective of Personal Development // *Psychology of Physicality: between Soul and Body*. Moscow: AST Publ., 2005, pp. 410–433. (In Russian)
6. Mordas E. S. The Complex of Menstruation in Psychoanalysis. Part 1. *Psychology and Psychotechnics*, 2010, no. 6 (21), pp. 53–65. (In Russian)
7. Mordas E. S. The Complex of Menstruation in Psychoanalysis. Part 2. *Psychology and Psychotechnics*, 2010, no. 7 (22), pp. 7–17. (In Russian)
8. Pines D. *Unconscious Use of her Body by a Woman (Psychoanalytic Approach)*. Saint Petersburg, 1997, 193 p. (In Russian)
9. Podорога V. A. *Phenomenology of the Body*. Moscow: Ad Marginem Publ., 1995, 170 p. (In Russian)
10. Tyson R., Tyson F. *Psychoanalytic Theories of Development*. Yekaterinburg: Delovaya kniga Publ., 1998, 528 p. (In Russian)
11. Freud Z. *Introduction to Psychoanalysis: Lectures*. Moscow: Nauka Publ., 1989, 456 p. (In Russian)
12. Foucault M. *To Supervise and Punish: The Birth of Prison*. Moscow: Ad Marginem Publ., 1999, 477 p. (In Russian)
13. Horney K. *Collected Works. In 3 vols. Vol. 1. Psychology of Women. Neurotic Personality of Our Time*. Moscow: Smysl Publ., 1997, 496 p. (In Russian)
14. Balint M. A Contribution to the Psychology of Menstruation. *The Psychoanalytic Quarterly*, 1937, vol. 6, pp. 346–352.



15. Daly C. D. Der Menstruationskomplex. *Imago*, 1928, vol. 14, pp. 11–75.
16. Daly C. D. The Role of Menstruation in Human Phylogenesis and Ontogenesis. *The International Journal of Psychoanalysis*, 1943, vol. 24, pp. 151–170.
17. Deutsch H. Menstruation. *The Psychology of Women. A Psychoanalytic Interpretation*, vol. I, pp. 149–184.
18. Erikson E. H. Inner and Outer Space: Reflections on Womanhood. *Daedalus*, 1964, vol. 3, pp. 582–606.
19. Kristeva J. *Motherhood According to Giovanni Bellini*. New York: Columbia University Press, 1980, 237 p.
20. Laws S. *Issues of Blood: The Politics of Menstruation*. London: MacMillan, 1990, 244 p.
21. Lee J., Sasser-Coen J. *Blood Stories: Menarche and the Politics of the Female Body in Contemporary U.S. Society*. New York: Routledge, 1996, 214 p.
22. Martin E. *The Woman in the Body: A Cultural Analysis of Reproduction*. Boston: Beacon Press, 1978, 276 p.
23. Menninger K. Psychogenic Influences on the Appearance of the Menstrual Period. *The International Journal of Psychoanalysis*, 1941, vol. 22, pp. 60–64.
24. Merleau-Ponty M. *The Phenomenology of Perception*. New York: Humanities Press, 1962, 569 p.
25. Moi T. *What is a Woman? And Other Essays*. Oxford: Oxford University Press, 2001, 544 p.
26. Nicholson L. Interpreting “Gender” // *The Play of Reason: From the Modern to the Postmodern*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1999, pp. 53–76.
27. Young I. M. *On Female Body Experience: “Throwing like a girl” and Other Essays*. Oxford: Published by Oxford University Press, 2005, 188 p.

### Информация об авторе

**Мордас Екатерина Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент, Московский институт психоанализа, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-6288-3134>, [morkaty@yandex.ru](mailto:morkaty@yandex.ru)

### Information about the Author

**Ekaterina S. Mordas** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-6288-3134>, [morkaty@yandex.ru](mailto:morkaty@yandex.ru)

Поступила: 24.07.2023

Одобрена после рецензирования: 22.08.2023

Принята к публикации: 25.09.2023

Received: 24.07.2023

Approved after peer review: 22.08.2023

Accepted for publication: 25.09.2023



# АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

---

СМАЛЬТА 2023, № 3

SMALTA 2023, no. 3

Научная статья

УДК 159.922+133.52

DOI: 10.15293/2312-1580.2303.05

## Личностные особенности молодежи в зависимости от знака зодиака

Перевозкин Сергей Борисович<sup>1</sup>, Перевозкина Юлия Михайловна<sup>2</sup>,  
Перевозкин Максим Сергеевич<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия

<sup>3</sup>Средняя общеобразовательная школа № 189,  
г. Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье представлено историческое и повседневное значение астрологии. Рассмотрена специфика практических методов астрологии. Показано взаимодействие астрологии и психологии. Отмечается дискуссионный характер астрологии как науки и ее влияния на личность. В практической части представлено исследование по выявлению личностных качеств молодежи в зависимости от знака зодиака. Были применены опросник «Большая пятерка» и сравнение с помощью однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA). В исследовании участвовали студенты в количестве 195 человек в возрастном диапазоне от 18 до 32 лет. База исследования – Новосибирский государственный педагогический университет. Каждому из испытуемых был присвоен определенный знак зодиака на основании его даты рождения. В результате были получены значимые различия по трем интегративным факторам. В заключение делается вывод о том, что некоторые личностные характеристики все же имеют выраженность у лиц со схожим знаком зодиака. Однако для достоверного подтверждения факта наличия определенных личностных особенностей у респондентов с одним знаком зодиака необходимо как увеличение эмпирической выборки, так и расширение диагностируемых личностных качеств.

*Ключевые слова:* личность, личностные особенности, индивид, молодежь, астрология, знаки зодиака.

*Для цитирования:* Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Перевозкин М. С. Личностные особенности молодежи в зависимости от знака зодиака // СМАЛЬТА. 2023. № 3. С. 54–69. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2303.05>



## Personal Characteristics of Young People Depending on the Sign of the Zodiac

Sergey B. Perevozkin<sup>1</sup>, Yulia M. Perevozkina<sup>2</sup>, Maxim S. Perevozkin<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

<sup>3</sup>*Secondary School no. 189, Novosibirsk, Russia*

*Abstract.* The article presents a description of astrology, its historical and everyday significance. The specificity of practical methods of astrology is considered. The interaction of astrology and psychology is shown. The debatable nature of astrology as a science and its influence on personality is noted. In the practical part, a study is presented, the purpose of which is to identify personal qualities in young people, depending on the sign of the zodiac. The Big Five questionnaire and comparison using one-way analysis of variance (ANOVA) were applied. The study involved students in the amount of 195 people in the age range from 18 to 32 years. Research base – Novosibirsk State Pedagogical University. Each of the subjects was assigned a specific zodiac sign based on their date of birth. As a result, significant differences were obtained in three integrative factors. In conclusion, it is concluded that some personal characteristics are still pronounced in people with a similar zodiac sign. However, in order to reliably confirm the fact of the presence of certain personality traits in respondents with the same zodiac sign, it is necessary both to increase the empirical sample and expand the diagnosed personal qualities.

*Keywords:* personality, personality traits, individual, youth, astrology, zodiac signs.

*For Citation:* Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M., Perevozkin M. S. Personal Characteristics of Young People Depending on the Sign of the Zodiac. *SMALTA*, 2023, no. 3, pp. 54–69. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2303.05>

Актуальность работы обусловлена современными представлениями об окружающем мире как о линейной и упорядоченной системе, проявляющейся через научные дискурсы. Вместе с тем человеку для самопознания и его самоидентичности всегда был свойственен поиск астральных, трансцендентальных ориентиров и объяснения как актуальных моментов его бытия, так и предсказания его будущего. Таким образом, противоположностью «рациональному» мышлению стал отказ от логики в пользу континуума «досовременных» представлений, которые являлись субъективными, символическими и духовными. Эти две концепции сосуществуют и противопоставлены в большей или меньшей степени, создают дисгармонию и диссонанс.

Более века назад М. Вебер [35] проиллюстрировал открытость человеческой природы по отношению к религиозным убеждениям. Отношение между «рациональностью» и реакцией на этот процесс определенно является рефлексивным развитием критики, обнажающей противоречия современной жизни. Подобные реакции включают экзистенциальную тревогу и метафизические амбиции, поскольку современный человек пытается найти смысл своего существования в чрезмерно материальном мире. В этой связи одним из вариантов нивелировать экзистенциальный страх является стремление субъектов обратиться к трансцендентному аспекту, к которому относится астрология. Астрология – это изменчивая культурная прак-



тика, которая «включает в себя религиозное мировоззрение» [24] и находится за пределами научного знания. В целом астрология объединяет различные варианты эзотерической практики, содержащей специализированное знание гороскопического искусства. Астрология содержит в себе аспекты субъективных предсказаний и экстрасенсорного опыта (популярные гороскопы), довольно часто транслируемые в средствах массовой информации. Исторически астрологические методы становились все более объективными, «рациональными» и научными в отличие от более субъективных, творческих и духовных взглядов [12]. Последнее определение допускает различные гадания, творческий и трансрациональный процесс, который принимается определенным количеством астрологов, возвращающихся к символической основе, предлагая ограничение человеческой свободы действий. Необходимо отметить, что понятие предсказания судьбы сегодня существует как маргинальная культурная практика.

Исторически сложилось так, что связь астрологической надрациональности и религиозного сообщества длительное время была конфликтной [10; 14; 15]. Организованное христианство критиковало астрологию, поскольку она угрожала власти церкви. Несмотря на это астрология смогла сохраниться и выйти в различных странах даже на государственный уровень, предлагая творческие предсказания судьбы на год или на день, которые основаны на расположении звезд, месяца и года, тем самым способствуя самоидентификации субъекта.

До XVII в. философская и «интеллектуальная» астрология опиралась на теоретическую астрологию и христианскую теологию, идеи, которые тогда были пропитаны устоявшейся академической и ренессансной мыслью [13]. Рационализм и современность XVIII в. способствовали исчезновению «интеллектуальной» астрологии и упадку эзотерической астрологии. К. Lekeby [25] считает, что в Дании «интеллектуальная» астрология полностью устарела в университетах к концу XVIII в. Это создало раскол между астрономией и астрологией [13].

В этой связи существует когнитивный диссонанс между принципами и идеями науки и убеждениями астрологии [19], что приводит к диссонирующим культурным профилям. Этот конфликт обнаруживает несовместимость трансцендентальных репрезентаций и реальности, а также приводит к эпистемологическим и онтологическим проблемам, связанным с реальным миром и духовными практиками.

Сегодня астрология занимается феноменологией (индивидуальный опыт), герменевтикой (интерпретация) и описывается как «псевдонаука», поскольку ее нельзя свести к какой-либо единой всеобъемлющей теории. Она вбирает в себя понятия транслинейности и трансрациональности, которые учитывают различные понимания и трансцендентальный опыт. В современном мире астрология и ее разновидности включают открытые гадательные практики, аристотелевскую/птолемеевскую, научную и психологическую астрологию [36].

В рамках эзотерических практик астрология предсказывает индивидуальную жизнь по звездам. В то же время «естественная» астрология сосредотачивается на погоде, стихийных бедствиях и прочих событиях. Так, согласно некоторым астрологическим прогнозам затмения Луны или Солнца предвещают начало войны, эпидемий и голода [5]. Подобный взгляд постулирует человека как часть более широкой целостной космологии, а не как центральный мотив.

С методологической точки зрения существует принципиальное различие между астрологами, трактующими судьбу человека через гороскоп, и теми, кто рассма-





тривает астрологию как творческий акт. В первом случае понимаются квазинаучные практики, интерпретируемые с помощью фиксированных методов, тогда как творчество полностью охватывает досовременные и символические формы гадания [12]. Гадание можно понять как непрерывный ритуальный диалог с духами-предсказателями [13], что придает вес интерпретации и индивидуальному действию гадающего, где для раскрытия смысла требуется предсказательный интеллект. Эта практика включает в себя непредсказуемые субъективные и символические процессы, происходящие во время чтения карт, что контрастирует с контролируемым, объективным и линейным развертыванием событий и повествований. Антрополог E. Pritchard [34] объяснил гадание с точки зрения постановки закрытых вопросов о повседневных проблемах, наряду с механизмом оценки ответа «да» или «нет». Помимо натального гороскопа (который представляет собой форму гадания, основанную на времени рождения), можно построить хорарную карту [5]. Этот творческий процесс имеет сходство с картами Таро, раскрывая «магический» момент астрологии, когда предполагается, что предсказанные события действительно должны произойти. Гадание вызывает в воображении определенные картины, и клиент принимает жизненные решения на основе собственного опыта, что зачастую актуализирует экзистенциальную тревогу.

Именно из-за подобного гадания астрология подверглась критике, например святого Августина (IV в.), который отвергал гадание как посредничество злых демонов, целью которых является заточение человеческих душ. Демон из греческой мифологии является посредником между богами и людьми, ангелом-хранителем, направляющим индивидуальную судьбу [12]. Это присвоение жесткой бинарной классификации хорошего и плохого способствовало картезианскому мышлению и структурной концепции судьбы в христианстве, которая избегает свободы действий и диалога. Отсюда предполагаемые моральные опасности гадания, поскольку оно вмешивается в волю Бога.

Понятие транслинейного аспекта астрологического гадания связано с киноиндустрией и повторной съемкой одной и той же сцены [12]. Это позволяет перечитывать карту явлений, которые могут происходить во время исследования или консультации. Эта поэтическая реконтекстуализация дает пространство для саморефлексии и творчества. Подобный мистицизм тесно связан с юнгианской теорией синхронистичности. Гипотетически значимые совпадения (синхронистичности) могут включать взаимодействие между различными актерами. Несмотря на это, синхронистичность может выражать влияние астролога и клиента на формирование событий [8]. Есть также «ошибки», из-за которых карта не работает, что усугубляет непоследовательность процесса, подвергая гадание дополнительным обвинениям в случайности. В натальном гороскопе астролог применяет символическое значение карты к жизни человека. Гадание вращается вокруг 10 планет (с особым символизмом, например Венера для отношений и Марс для агрессии) и планетарных аспектов (комбинированные эффекты планетарного символизма). Они расположены в 12 знаках зодиака (с соответствующей символикой), в 12 домах (различные сферы физической жизни).

Еще одним аспектом астрологического учения выступает определение личностных особенностей субъекта в зависимости от его знака зодиака. Необходимо отметить, что уже сама по себе такая постановка вопроса связана со значительными научными сомнениями. Если же трансформировать научную проблему взаимосвязи



астрологии с реальными событиями и определенным поведением человека и его качествами в проблему взаимодействия между личностью и поведением, то она тоже оказывается достаточно противоречивой. Вместе с тем обе проблемы связаны с одним и тем же научным явлением, заключающимся в желании ученых понять работу природных систем и механизмов, объясняющих, почему один эффект возникает вместо другого [30].

Часто считается, что нечто сначала включает описание того, что происходит или должно произойти, это отвечает запросу астрологии и обычно включает в себя классификацию и характеристику явлений, а затем учет факторов, которые способствуют возникновению этих явлений [6]. Психология личности, так же как и астрология, обычно включает в себя как описание, так и объяснение [19], хотя связь между личностью и поведением не всегда однозначная, как это представляется обычно в существующих типологиях.

В середине XX в. наблюдался скептицизм по отношению как к типам личности, так и личностным факторам в целом. Личностные качества и типы рассматривались либо как вымышленные сущности, либо просто как описания поведения, сами по себе нуждающиеся в объяснении [29]. Однако позже релевантность личностных качеств как объяснительных конструкторов получила более широкое признание [31], а когда-то дискредитированное понятие «черта» стало центральным компонентом многих исследований личности. В ряде наших исследований эмпирически доказаны детерминационные возможности ролевых моделей на определенные паттерны поведения субъектов [2; 3; 4]. L. A. Pervin отмечает, что «в области личности наблюдается возрождение интереса к чертам» [33 с. 103], хотя немногие исследователи утверждают, что черты составляют целостность личности, тем не менее различные авторы, приверженцы теории черт, утверждают, что качества личности являются центральными и определяющими ее характеристиками [8]. Такие черты обычно понимаются как постоянные модели мыслей, чувств или действий, которые отличают людей друг от друга [22]. Подходы, основанные на чертах, предполагают, что важные аспекты личности могут быть сведены примерно к 3–16 чертам [16; 17; 18; 23; 33].

Психология черт предполагает наличие пяти основных личностных факторов [20], и, возможно, наиболее влиятельной из них является пятифакторная модель, которая включает в себя черты невротизма, экстраверсии, открытости опыту, доброжелательности и добросовестности [26; 27]. Пятифакторная модель (five-factor model) – это диспозициональная модель личности, которая характеризует человека при помощи пяти черт (диспозиций), или факторов. Черта (trait) – диспозиция (склонность) вести себя определенным образом, которая проявляется в поведении человека в широком спектре ситуаций. Необходимо оговориться, что использование слова «модель» в данном случае подразумевает описательную структуру того, что было получено в результате эмпирического исследования, а не теоретическое обоснование природы происхождения и последствий влияния феномена. «Большая пятерка» (big five) – это таксономия черт личности; она отображает, какие черты из тех, которыми люди пользуются для описания друг друга, группируются под одним общим знаменателем. «Большая пятерка» – это эмпирически выведенный феномен, не теория личности. Это факторы, которые появились в результате процедуры факторного анализа. Термин «большая пятерка» был введен Л. Голдбергом [20] и изначально ассоциировался с исследованиями личностных черт путем анализа дескрипторов из человеческого языка. Термин «пятифакторная модель» больше ассоциировался с исследованиями черт личности



с помощью личностных опросников. Сторонники данного подхода утверждают, что эти пять факторов являются универсальными [26; 27], что определило интерес и к многомерному подходу. Следует отметить, что существуют некоторые разногласия между лексическими опросниковыми подходами касательно названия пятого фактора «открытость новому опыту» [1].

Существует огромное количество научной литературы, в которой обсуждают перспективу многофакторного подхода к пониманию личности. Дискуссии современных ученых, как правило, сосредоточены на точном количестве признаков, соотношении между иерархическими уровнями, стабильности признаков и методологических соображениях относительно средств оценки качеств, таких как факторный или кластерный анализы [7; 11; 21; 26; 33]. Однако, учитывая, что психологическая наука нацелена не только на анализ характеристик личности, но и на объяснение поведения, возникает вопрос, может ли описание черт достоверно предсказать поведение субъектов с определенным набором личностных качеств, что, собственно, повторяет поставленную в этой статье проблему объяснения поведения и личностных черт в зависимости от знака зодиака. В этом контексте среди ученых наблюдается расхождение во взглядах. Так, некоторые авторы отмечают, что черты служат только лишь описаниями индивидов [28; 32]. В то время как другие авторы утверждают, что черты могут быть использованы для объяснения поведения личности [9; 26].

Таким образом, проведенный обзор литературы продемонстрировал неоднозначность понимания астрологии в современном мире. Астрология в своей манере играет в игры и может быть многообразной в интерпретации, которая колеблется между экстрасенсорным прочтением и жизнью, еще не выбранной клиентом, или жизнью, намеченной астрологом на основе символизма. Такое определение своего будущего через гороскоп дает для человека безопасность, уверенность в завтрашнем дне.

Цель статьи состоит в том, чтобы оценить, могут ли знаки зодиака, предложенные в астрологии, служить согласованными объяснительными конструкциями для личностных качеств индивида. Гипотеза исследования предполагает, что личностные особенности молодежи будут совпадать с интерпретацией знаков зодиака. Чтобы доказать или опровергнуть предложенную гипотезу, в статье проводится анализ отношений между знаками зодиака и личностными факторами современной молодежи. Для этого все респонденты были протестированы по опроснику «Большая пятерка», каждому из испытуемых был присвоен определенный знак зодиака на основании его даты рождения. Далее производилось сравнение личностных особенностей респондентов в зависимости от присвоенного знака зодиака посредством однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA).

В качестве испытуемых выступили студенты в количестве 195 человек в возрастном диапазоне от 18 до 32 лет. База исследования – Новосибирский государственный педагогический университет.

Результаты исследования показали, что больше всего студентов родились под знаком зодиака Дева (18 %), 13 % – под знаком Козерог, по 10 % под знаком Рыб, Водолея, Близнецов и Рака (рис.).



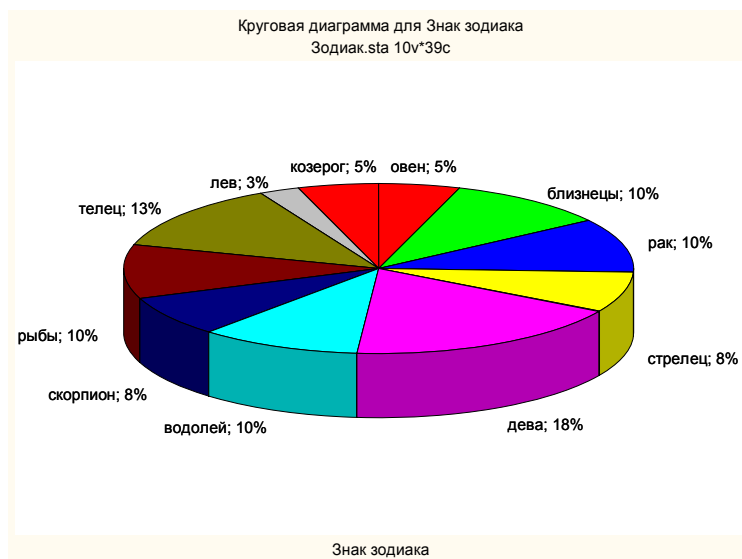


Рис. Процентное распределение эмпирической выборки по знакам зодиака

Под знаками зодиака Скорпион, Стрелец и Рак родилось по 8 % обследуемых, Овен и Козерог – по 5 % и Лев – 3 %. Не было диагностировано ни одного респондента со знаком Весы. Таким образом, было выявлено 11 знаков зодиака.

С целью изучения различий студентов с разными знаками зодиака по личностным факторам проводится однофакторный дисперсионный анализ, который используется в случае измерения зависимой переменной в метрической шкале и если установлена однородность дисперсий (табл. 1). Результаты сравнения по дисперсионному анализу студентов с разными знаками зодиака по личностным факторам демонстрируют достоверные различия между испытуемыми по трем интегральным факторам «Привязанность – Обособленность», «Самоконтроль – Импульсивность» и «Эмоциональная устойчивость – Эмоциональная неустойчивость» с вероятностью ошибки менее 1 %.

Таблица 1

Сравнение студентов с разными знаками зодиака по личностным факторам

Личностные качества	Левена		ANOVA	
	F	p	F	p
Экстраверсия – Интроверсия	1,23	0,315	1,53	0,149
Привязанность – Обособленность	1,61	0,155	3,13	0,002
Самоконтроль – Импульсивность	0,92	0,529	3,01	0,003
Эмоциональная устойчивость – Эмоциональная неустойчивость	1,91	0,302	3,94	0,000
Экспрессивность – Практичность	1,35	0,237	1,41	0,197

Попарное сравнение групп (критерий LSD) показало, что респонденты со знаком Козерог характеризуются наибольшей выраженностью привязанности ( $M = 61$  Т-баллов), тогда как испытуемые со знаком Скорпион более обособлены ( $M = 42,5$  Т-баллов) (табл. 2).



Таблица 2

**Попарные сравнения студентов с разными знаками зодиака по фактору  
«Привязанность – обособленность»**

Знаки зодиака	{1} – M=56,000	{2} – M=53,000	{3} – M=54,750	{4} – M=54,333	{5} – M=55,857	{6} – M=58,000	{7} – M=61,000	{8} – M=54,250	{9} – M=50,200	{10} – M=58,000	{11} – M=42,500
Овен {1}	–	0,43	0,74	0,68	0,97	0,60	0,21	0,64	0,12	0,71	0,00
Близнецы {2}	0,80	–	0,57	0,69	0,30	0,11	0,02	0,69	0,34	0,31	0,01
Рак {3}	0,20	0,47	–	0,90	0,69	0,30	0,06	0,87	0,12	0,51	0,00
Стрелец {4}	0,61	0,65	0,90	–	0,61	0,27	0,07	0,98	0,20	0,47	0,00
Дева {5}	0,85	1,00	0,69	0,61	–	0,44	0,09	0,56	0,03	0,65	0,00
Водолей {6}	0,00	0,55	0,30	0,27	0,44	–	0,37	0,23	0,01	1,00	0,00
Скорпион {7}	0,85	0,44	0,06	0,07	0,09	0,37	–	0,05	0,00	0,55	0,00
Рыбы {8}	0,06	0,47	0,87	0,98	0,56	0,23	0,05	–	0,17	0,44	0,00
Телец {9}	0,47	0,65	0,12	0,20	0,03	0,01	0,00	0,17	–	0,11	0,04
Лев {10}	0,92	1,00	0,51	0,47	0,65	1,00	0,55	0,44	0,11	–	0,00
Козерог {11}	0,85	0,55	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,00	–

Более подвержены самоконтролю студенты со знаком зодиака Скорпион (M = 66,66 Т-баллов), а более импульсивными являются респонденты со знаком зодиака Близнецы (M = 47,2 Т-баллов) (табл. 3).

Таблица 3

**Попарные сравнения студентов с разными знаками зодиака по фактору  
«Самоконтроль – Импульсивность»**

Знаки зодиака	{1} – M=51,000	{2} – M=47,250	{3} – M=53,500	{4} – M=58,000	{5} – M=54,286	{6} – M=52,500	{7} – M=66,667	{8} – M=51,750	{9} – M=59,600	{10} – M=57,000	{11} – M=52,000
Овен {1}	–	0,43	0,60	0,17	0,46	0,75	0,00	0,88	0,07	0,38	0,86
Близнецы {2}	0,43	–	0,11	0,01	0,05	0,18	0,00	0,25	0,00	0,12	0,32
Рак {3}	0,60	0,11	–	0,29	0,82	0,80	0,00	0,65	0,10	0,57	0,75
Стрелец {4}	0,17	0,01	0,29	–	0,33	0,20	0,06	0,14	0,69	0,88	0,24
Дева {5}	0,46	0,05	0,82	0,33	–	0,61	0,00	0,47	0,10	0,65	0,61
Водолей {6}	0,75	0,18	0,80	0,20	0,61	–	0,00	0,85	0,06	0,47	0,92
Скорпион {7}	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	–	0,00	0,08	0,13	0,00
Рыбы {8}	0,88	0,25	0,65	0,14	0,47	0,85	0,00	–	0,04	0,40	0,96
Телец {9}	0,07	0,00	0,10	0,69	0,10	0,06	0,08	0,04	–	0,67	0,10
Лев {10}	0,38	0,12	0,57	0,88	0,65	0,47	0,13	0,40	0,67	–	0,46
Козерог {11}	0,86	0,32	0,75	0,24	0,61	0,92	0,00	0,96	0,10	0,46	–

Наконец, наиболее эмоционально устойчивыми являются испытуемые, родившиеся под знаками Овен (M = 65,5 баллов) и Козерог (M = 65 баллов). В меньшей степени обладают эмоциональной устойчивостью респонденты со знаком Дева (M = 46,14 баллов) (табл. 4).



**Попарные сравнения студентов с разными знаками зодиака по фактору  
«Эмоциональная устойчивость – Эмоциональная неустойчивость»**

Знаки зодиака	{1} – M=65,500	{2} – M=58,000	{3} – M=50,000	{4} – M=59,667	{5} – M=46,143	{6} – M=48,750	{7} – M=71,333	{8} – M=55,750	{9} – M=49,800	{10} – M=56,000	{11} – M=65,000
Овен {1}	–	0,26	0,02	0,40	0,00	0,01	0,40	0,14	0,02	0,31	0,95
Близнецы {2}	0,26	–	0,14	0,77	0,02	0,09	0,02	0,68	0,11	0,81	0,29
Рак {3}	0,02	0,14	–	0,10	0,42	0,82	0,00	0,29	0,97	0,48	0,03
Стрелец {4}	0,40	0,77	0,10	–	0,01	0,06	0,06	0,50	0,08	0,68	0,44
Дева {5}	0,00	0,02	0,42	0,01	–	0,58	0,00	0,05	0,41	0,23	0,00
Водолей {6}	0,01	0,09	0,82	0,06	0,58	–	0,00	0,20	0,84	0,40	0,02
Скорпион {7}	0,40	0,02	0,00	0,06	0,00	0,00	–	0,01	0,00	0,08	0,36
Рыбы {8}	0,14	0,68	0,29	0,50	0,05	0,20	0,01	–	0,25	0,98	0,16
Телец {9}	0,02	0,11	0,97	0,08	0,41	0,84	0,00	0,25	–	0,46	0,02
Лев {10}	0,31	0,81	0,48	0,68	0,23	0,40	0,08	0,98	0,46	–	0,34
Козерог {11}	0,95	0,29	0,03	0,44	0,00	0,02	0,36	0,16	0,02	0,34	–

Обобщим полученные результаты, построив личные портреты по каждому знаку зодиака, и сравним их с интерпретацией по выделенным знакам (табл. 5). В результате сравнительного анализа было выделено пять знаков зодиака, обладающих наиболее или наименее выраженными личностными качествами ( $p < 0,05$ ).

Таблица 5

**Сравнительные характеристики знаков зодиака и личностных особенностей молодежи,  
родившихся под этими знаками**

Знак зодиака	Интерпретация знака зодиака по гороскопу	Личностные особенности студентов с определенным знаком зодиака
1	2	3
Овен	Овны больше чувствуют, чем размышляют. Они могут быть крайне великодушны и обожают делать подарки и отдавать приказы. Мужественный, часто стоический тип, полный оригинальных идей и неутомимый любопытством ко всему новому. Знак пионеров и изобретателей. Любит прокладывать собственную тропу, любопытство может переходить в нескромность и несдержанность. Все Овны импульсивны, порывисты, иногда наивны	Эмоционально устойчив, расслаблен, самодостаточен и эмоционально стабилен
Близнецы	Обладают быстротой, реакцией, переменчивым настроением. Они неуравновешенны, непоследовательны, делают несколько дел одновременно, но практичны, чувствительны, эгоистичны, а также мелочны. Негативное качество одаренных Близнецов – непостоянство. Огромна их приспособляемость, так же как и склонность к обману и неорганизованность.	Отличаются импульсивностью, безответственностью, беспечностью, отсутствием аккуратности и настойчивости



1	2	3
	Не очень крепкие, они боятся усталости, так как быстро утомляются, потому что живость их превышает силы	
Дева	Беспокойны, хотят все обдумать, прежде чем делать. Иногда думают слишком долго, что лишает их спонтанности, а иногда из-за этого теряют шансы, упускают возможности. Они всегда сдержаны, скованы, воздержаны	Эмоционально неустойчивы, что выражается в тревожности, эмоциональной лабильности, характеризуются напряженностью и депрессивностью, самокритичны
Скорпион	Властный, неистовый, инстинктивный характер. Он знает, чего хочет. Индивидуалист, презирующий общественное мнение и обычаи. Вооруженный для жизни, умеет защищаться, не боится атаковать, благодаря твердой воле и настойчивости. Не болтун и не экспансивен. Трудолюбив	Проявляет обособленность по отношению к другим людям, холоден в проявлении своих чувств, подозрителен, склонен к соперничеству, в большей степени уважает себя, чем окружающих, аккуратен, настойчив, ответственен, предусмотрителен, старается контролировать собственное поведение
Козерог	Использует умеренность и сдержанность в качестве внутренней системы самосохранения. В целом Козероги не заботятся о том, чтобы выглядеть привлекательными. Редко говорят о себе и считают выше своего достоинства пускать в ход шарм. Они не демонстрируют своих достоинств, отчего производят слабое впечатление или вовсе не производят его. Пренебрежение к шарму и привлекательности, более предпочитают выглядеть корректными, нежели вызывающими интерес	Привязаны к окружающим, отличаются проявлением теплоты в чувствах, предпочитают сотрудничество, доверяют и оказывают уважение другим людям, эмоционально устойчивы, расслаблены, самодостаточны и эмоционально стабильны

Итак, сравнительный анализ показал, что по знаку зодиака Овен личностные особенности молодежи и характеристики знака имеют противоположную направленность. Так, по характеристикам данный знак отличает чувственность и импульсивность, тогда как по личностным особенностям большинство респондентов имеют выраженную эмоциональную стабильность.

Анализ сравнительных характеристик знака зодиака Козерог и личностных особенностей молодежи, родившихся под данным знаком, выявил как некоторое сходство, так и отличие. Схожими выступают такие признаки, как эмоциональная устойчивость, расслабленность, самодостаточность, что совпадает с умеренностью и сдержанностью, обозначенными в характеристиках знака. В то же время такие качества, как привязанность к окружающим, проявление теплоты в чувствах, предпочтение сотрудничества и уважения к другим людям, не нашло отклика в описании особенностей данного знака зодиака.

Что касается остальных анализируемых знаков зодиака, то было обнаружено определенное сходство между описанием знака и личностными особенностями молодежи, родившимися под этим знаком. Так, студентов под знаком Близнецы отличает импульсивность, безответственность, беспечность, отсутствие аккуратности и настойчивости. В характеристиках этого знака можно найти такие качества, как быстрота реакции, переменчивое настроение, неуравновешенность, непоследовательность, непостоянство, склонность к обману и неорганизованность.



Знак Девы характеризуется беспокойством, желанием все обдумать, которое может затягиваться, что лишает их спонтанности. Они всегда сдержаны, скованы. Подобные качества были обнаружены нами в результате сравнительного анализа. Лица, рожденные под этим знаком, имеют выраженную тревожность, характеризуются напряженностью и депрессивностью, самокритичностью.

Скорпион – властный, неистовый индивидуалист, презирующий общественное мнение и обычаи. Он знает, чего хочет. Вооруженный для жизни, умеет защищаться, не боится атаковать, благодаря твердой воле и настойчивости. Не болтун и не экспансивен, трудолюбив. В результате диагностики было определено, что респонденты, рожденные под этим знаком, характеризуются обособленностью по отношению к другим людям, склонностью к соперничеству, в большей степени уважают себя, чем окружающих, они аккуратны, настойчивы, ответственны, предусмотрительны, стараются контролировать собственное поведение.

Итак, резюмируя проведенное эмпирическое исследование, призванное верифицировать или опровергнуть гипотезу о правомочности описательных характеристик личности знаков зодиака, в определенной степени приблизило нас к истине. Так, один из знаков имел абсолютно не похожие характеристики и личностные особенности, диагностируемые в эмпирической выборке. Один знак наполовину совпал в характеристиках знака и личностных особенностях и три знака нашли определенное подтверждение в описании характеристик знака и личностных особенностях респондентов. По результатам исследования можно предположить, что некоторые личностные характеристики все же имеют выраженность у лиц со схожим знаком зодиака. Для более достоверного выявления данной закономерности необходимо увеличить эмпирическую выборку, расширив возрастной диапазон, и включить такой фактор, как пол, который позволит дифференцированно подойти к измеряемым параметрам. Кроме того, к ограничениям данного исследования можно отнести привлечение незначительного числа интегральных факторов, которые не дают полной картины личностных качеств. В этой связи необходимо в дальнейшем применить другие личностные опросники.

Вклад данной статьи лежит в области доказательных возможностей астрологии как науки, позволяющей идентифицировать личностные особенности человека. Это связано с тем, что в существующей литературе основное внимание уделяется изучению астрологии в контексте ее предсказательных способностей. В качестве отправной точки в этой статье исследовались личностные особенности молодежи в зависимости от знака зодиака, что помогает расширить литературу о влиянии даты рождения на формирование особенностей личности и раскрывает логику этой связи посредством эмпирического исследования.

#### Список источников

1. *Воронкова Я. Ю., Радюк О. М., Басинская И. В.* «Большая пятерка», или Пятифакторная модель личности // Смысл, функции и значение разных отраслей практической психологии в современном обществе: сборник научных трудов. Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского государственного университета, 2017. С. 39–45.

2. *Кашипов М. М., Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Кашипов А. С.* Специфика развития ролевых ожиданий в процессе формирования личности // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 2. С. 127–140. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2002.15>





3. *Паньшина Л. В., Перевозкина Ю. М.* Имажинативно-ролевые импозиты как детерминанты негативных паттернов поведения // *Философия образования*. 2015. № 4 (61). С. 45–53. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20150405>
4. *Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М.* Взаимодетерминация учебной мотивации подростков кадетского корпуса и ролевой идентичности // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 4 (40). С. 225–235. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.4.19>
5. *Appleby D., McCann M.* *Eclipses*. Wellingborough: Aquarian Press, 1989.
6. *Bechtel W.* The Challenge of Characterizing Operations in the Mechanisms Underlying Behavior // *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. 2005. Vol. 84, Issue 3. Pp. 313–325. DOI: <https://doi.org/10.1901/Jeab.2005.103-04>
7. *Briggs S. R.* Assessing the Five-Factor Model of Personality Description // *Journal of Personality*. 1992. Vol. 60, Issue 2. Pp. 253–293. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00974>
8. *Braude S.* *Postscript: Some Thoughts on Astrology // The Gold Leaf Lady and Other Parapsychological Investigations*. Chicago, MI: University of Chicago Press, 2007. 177 p.
9. *Buss A. H.* Personality as Traits // *American Psychologist*. 1989. Vol. 44, Issue 11. Pp. 1378–1388. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.11.1378>
10. *Campion N.* *A History of Western Astrology*, vol. II. *The Medieval and Modern Worlds*. London: Bloomsbury Academic, 2009. 392 p.
11. *Caspi A., Roberts B. W., Shiner R. L.* Personality Development: Stability and Change // *Annual Review of Psychology*. 2005. Vol. 56, Issue 1. Pp. 453–484. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141913>
12. *Cornelius G.* *The Moment of Astrology: Origins in Divination Contemporary Astrology*. London: Penguin Arkana, 1994. 393 p.
13. *Curry P.* Embodiment, Alterity and Agency: Negotiating Antinomies in Divination // *Perspectives for a New Millennium*. 2010. Pp. 85–117. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315577777>
14. *Curry P.* Historical Approaches to Astrology // *Culture and Cosmos*. 2000. Vol. 4, Issue 1. Pp. 3–9. DOI: <https://doi.org/10.46472/CC.0104.0203>
15. *Curry P.* *Prophecy and Power: Astrology in Early Modern England*. London, Cambridge: Polity. 1989.
16. *Eysenck H. J.* Dimensions of Personality: 16, 5 or 3? – Criteria for a Taxonomic Paradigm // *Personality and Individual Differences*. 1991. Vol. 12, Issue 8. Pp. 773–790. DOI: [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90144-Z](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90144-Z)
17. *Eysenck H. J.* Dimensions of Personality // *Explorations in Temperament*. 1991. Pp. 87–103. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0643-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0643-4_7)
18. *Eysenck H. J.* Personality and Experimental Psychology: The Unification of Psychology and the Possibility of a Paradigm // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997. Vol. 73, Issue 6. Pp. 1224–1237. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1224>
19. *Festinger L.* *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1957. 291 p.
20. *Goldberg L. R.* An Alternate Description of Personality: The Big-Five Factor Structure // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 59, Issue 6. Pp. 1216–1229. DOI: <https://doi.org/10.1037//0022-3514>
21. *Guilford J. P.* Factors and Factors of Personality // *Psychological Bulletin*. 1975. Vol. 82, Issue 5. Pp. 802–814. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0077101>
22. *Johnson H. M.* Rival Principles of Causal Explanation in Psychology // *Psychological Review*. 1939. Vol. 46. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012134645-4/50004-4>
23. *Joh O. P., Srivastava S.* The Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives // *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford Press, 1999. Vol. 2. Pp. 102–138.



24. *Laishley L.* Astrology as Religion: Theory and Practice // *Journal for the Study of Religion. Nature and Culture.* 2007. Vol. 2, Issue 1. Pp. 172–188. DOI: <https://doi.org/10.1558/jsrnc.v1i2.172>
25. *Lekeby K.* Astrology in the Early Modern Period in Sweden // *Western Esotericism in Scandanavia.* Leiden Neth: Brill, 2015. Pp. 78–88.
26. *McCrae R. R., Costa P. T. Jr.* Trait Explanations in Personality Psychology // *European Journal of Personality.* 1995. Vol. 9, Issue 4. Pp. 231–252. DOI: <https://doi.org/10.1002/per.2410090402>
27. *McCrae R. R., Costa P. T. Jr.* Personality Trait Structure as a Human Universal // *American Psychologist.* 1997. Vol. 52, Issue 5. Pp. 509–516. DOI: <https://doi.org/10.1037//0003-066x.52.5.509>
28. *Mervielde I.* Trait Theory: Back to the Future // *Psychological Inquiry.* 1994. Pp. 153–156. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0502\\_14](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0502_14)
29. *Michell J.* Maze's Direct Realism and the Character of Cognition, Australian // *Journal of Psychology.* 1988. Vol. 40, Issue 3. Pp. 227–249. DOI: <https://doi.org/10.1080/00049538808260045>
30. *Michell J.* Normal Science, Pathological Science and Psychometrics // *Theory and Psychology.* 2000. Vol. 10, Issue 5. Pp. 639–667. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354300105004>
31. *Mischel W.* Toward an Integrative Science of the Person // *Annual Review of Psychology.* 2004. Vol. 55. Pp. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.042902.130709>
32. *Oliver P. J., Richard W. R.* Traits and Types, Dynamics and Development: No Doors Should Be Closed in the Study of Personality // *Psychological Inquiry.* 1994. Vol. 105, Issue 2. Pp. 137–142. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0502\\_10](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0502_10)
33. *Pervin L. A.* A Critical Analysis of Current Trait Theory // *Psychological Inquiry.* 1994. Vol. 5, Issue 2. Pp. 103–113. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0502\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0502_1)
34. *Pritchard E.* Witchcraft, Oracles and Magic Among the Azande. Oxford: Oxford University Press, 1937. 265 p.
35. *Weber M.* From Max Weber: Essays in Sociology. Routledge, 2009. 504 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203452196>
36. *Willis R., Curry. P.* Astrology, Science and Culture Pulling Down the Moon. Oxford: Berg, 2004. 150 p. DOI: <https://doi.org/10.5040/9781474214353.ch-007>

## References

1. Voronkova Ya. Yu., Radyuk O. M., Basinskaya I. V. “Big Five”, or Five-Factor Model of Personality. *The Meaning, Functions and Significance of Different Branches of Practical Psychology in Modern Society: a Collection of Scientific Papers.* Khabarovsk: Publishing House of the Pacific State University, 2017, pp. 39–45. (In Russian)
2. Kashapov M. M., Perevozkina Yu. M., Perevozkin S. B., Kashapov A. S. Specificity of the Development of Role Expectations in the Process of Personality Formation. *Siberian Pedagogical Journal*, 2020, vol. 2, pp. 127–140. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2002.15> (In Russian)
3. Panshina L. V., Perevozkina Yu. M. Imaginative-Role Impasites as Determinants of Negative Patterns of Behavior. *Philosophy of Education*, 2015, vol. 4, issue 61, pp. 45–53. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20150405> (In Russian)
4. Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M. Interdetermination of Academic Motivation of Adolescents of the Cadet Corps and Role Identity. *Perspectives of Science and Education*, 2019, vol. 4, issue 40, pp. 225–235. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.4.19> (In Russian)
5. Appleby D., McCann M. *Eclipses.* Wellingborough: Aquarian Press, 1989.



6. Bechtel W. The Challenge of Characterizing Operations in the Mechanisms Underlying Behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 2005, vol. 84, issue 3, pp. 313–325. DOI: <https://doi.org/10.1901/Jeab.2005.103-04>
7. Briggs S. R. Assessing the Five-Factor Model of Personality Description. *Journal of Personality*, 1992, vol. 60, issue 2, pp. 253–293. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00974>
8. Braude S. Postscript: Some Thoughts on Astrology. *The Gold Leaf Lady and Other Parapsychological Investigations*. Chicago: MI: University of Chicago Press, 2007, 177 p.
9. Buss A. H. Personality as Traits. *American Psychologist*, 1989, vol. 44, issue 11, pp. 1378–1388. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.11.1378>
10. Campion N. *A History of Western Astrology, vol. II. The Medieval and Modern Worlds*. London: Bloomsbury Academic, 2009, 392 p.
11. Caspi A., Roberts B. W., Shiner R. L. Personality Development: Stability and Change. *Annual Review of Psychology*, 2005, vol. 56, issue 1, pp. 453–484. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141913>
12. Cornelius G. *The Moment of Astrology: Origins in Divination Contemporary Astrology*. London: Penguin Arkana, 1994, 393 p.
13. Curry P. Embodiment, Alterity and Agency: Negotiating Antinomies in Divination. *Perspectives for a New Millennium*, 2010, pp. 85–117. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315577777>
14. Curry P. Historical Approaches to Astrology. *Culture and Cosmos*, 2000, vol. 4, issue 1, pp. 3–9. DOI: <https://doi.org/10.46472/CC.0104.0203>
15. Curry P. *Prophecy and Power: Astrology in Early Modern England*. London, Cambridge: Polity, 1989.
16. Eysenck H. J. Dimensions of Personality: 16, 5 or 3? – Criteria for a Taxonomic Paradigm. *Personality and Individual Differences*, 1991, vol. 12, issue 8, pp. 773–790. DOI: [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90144-Z](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90144-Z)
17. Eysenck H. J. Dimensions of Personality. *Explorations in Temperament*, 1991, pp. 87–103. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0643-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0643-4_7)
18. Eysenck H. J. Personality and Experimental Psychology: The Unification of Psychology and the Possibility of a Paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, vol. 73, issue 6, pp. 1224–1237. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1224>
19. Festinger L. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1957, 291 p.
20. Goldberg L. R. An Alternate Description of Personality: The Big-Five Factor Structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol. 59, issue 6, pp. 1216–1229. DOI: <https://doi.org/10.1037//0022-3514>
21. Guilford J. P. Factors and Factors of Personality. *Psychological Bulletin*, 1975, vol. 82, issue 5, pp. 802–814. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0077101>
22. Johnson H. M. Rival Principles of Causal Explanation in Psychology. *Psychological Review*, 1939, vol. 46. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012134645-4/50004-4>
23. Joh O. P., Srivastava S. The Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives. *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford Press, 1999, vol. 2, pp. 102–138.
24. Laishley L. Astrology as Religion: Theory and Practice. *Journal for the Study of Religion. Nature and Culture*, 2007, vol. 2, issue 1, pp. 172–188. DOI: <https://doi.org/10.1558/jsrnc.v1i2.172>
25. Lekeby K. Astrology in the Early Modern Period in Sweden. *Western Esotericism in Scandinavia*. Leiden Neth: Brill, 2015, pp. 78–88.
26. McCrae R. R., Costa P. T. Jr. Trait Explanations in Personality Psychology. *European Journal of Personality*, 1995, vol. 9, issue 4, pp. 231–252. DOI: <https://doi.org/10.1002/per.2410090402>



27. McCrae R. R., Costa P. T. Jr. Personality Trait Structure as a Human Universal. *American Psychologist*, 1997, vol. 52, issue 5, pp. 509–516. DOI: <https://doi.org/10.1037//0003-066x.52.5.509>
28. Mervielde I. Trait Theory: Back to the Future. *Psychological Inquiry*, 1994, pp. 153–156. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0502\\_14](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0502_14)
29. Michell J. Maze's Direct Realism and the Character of Cognition, Australian. *Journal of Psychology*, 1988, vol. 40, issue 3, pp. 227–249. DOI: <https://doi.org/10.1080/00049538808260045>
30. Michell J. Normal Science, Pathological Science and Psychometrics. *Theory and Psychology*, 2000, vol. 10, issue 5, pp. 639–667. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354300105004>
31. Mischel W. Toward an Integrative Science of the Person. *Annual Review of Psychology*, 2004, vol. 55, pp. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.042902.130709>
32. Oliver P. J., Richard W. R. Traits and Types, Dynamics and Development: No Doors Should Be Closed in the Study of Personality. *Psychological Inquiry*, 1994, vol. 105, issue 2, pp. 137–142. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0502\\_10](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0502_10)
33. Pervin L. A. A Critical Analysis of Current Trait Theory. *Psychological Inquiry*, 1994, vol. 5, issue 2, pp. 103–113. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0502\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0502_1)
34. Pritchard E. *Witchcraft, Oracles and Magic Among the Azande*. Oxford: Oxford University Press, 1937, 265 p.
35. Weber M. *From Max Weber: Essays in Sociology*. Routledge, 2009, 504 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203452196>
36. Willis R., Curry P. *Astrology, Science and Culture Pulling Down the Moon*. Oxford: Berg, 2004, 150 p. DOI: <https://doi.org/10.5040/9781474214353.ch-007>

### Информация об авторах

**Перевозкин Сергей Борисович** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, ORCID: 0000-0002-6790-4835, [per@bk.ru](mailto:per@bk.ru)

**Перевозкина Юлия Михайловна** – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, ORCID: 0000-0003-4201-3988, [per@bk.ru](mailto:per@bk.ru)

**Перевозкин Максим Сергеевич** – обучающийся, Средняя общеобразовательная школа № 189, г. Новосибирск, Россия, [per@bk.ru](mailto:per@bk.ru)

### Information about the Authors

**Sergey B. Perevozkin** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, ORCID: 0000-0002-6790-4835, [per@bk.ru](mailto:per@bk.ru)

**Yulia M. Perevozkina** – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, ORCID: 0000-0003-4201-3988, [per@bk.ru](mailto:per@bk.ru)

**Maxim S. Perevozkin** – learner, Secondary School no. 189, Novosibirsk, Russia, [per@bk.ru](mailto:per@bk.ru)



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

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

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflict of interest.**

Поступила: 09.08.2023

Одобрена после рецензирования: 04.09.2023

Принята к публикации: 25.09.2023

Received: 09.08.2023

Approved after peer review: 04.09.2023

Accepted for publication: 25.09.2023



Научная статья

УДК 372.016:51+376.36

DOI: 10.15293/2312-1580.2303.06

## **Формирование элементарных математических представлений у младших школьников с нарушением речи**

**Складанюк Валерия Николаевна**

*Средняя общеобразовательная школа № 105 им. Героя России И. Шелохвостова, г. Новосибирск, Россия*

*Аннотация.* В статье представлены практические аспекты изучения формирования элементарных математических представлений у младших школьников с нарушением речи. Проанализирована специфика элементарных математических представлений у младших школьников с нарушением речи. В процессе экспериментального исследования установлено, что на констатирующем этапе эксперимента у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи обнаружены низкие показатели сформированности элементарных математических представлений. Была разработана программа, которая состоит из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного. Особенностью основного этапа стало включение в занятия не только заданий по развитию навыков счета и математических представлений, но и двигательных упражнений. На контрольном этапе эксперимента показатели развития элементарных математических представлений стали выше в экспериментальной группе, что свидетельствует об эффективности применения психокоррекционной программы, направленной на повышение уровня сформированности элементарных математических представлений детей младшего школьного возраста с нарушением речи.

*Ключевые слова:* младшие школьники с нарушениями речи, элементарные математические представления, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, школьники.

*Для цитирования:* Складанюк В. Н. Формирование элементарных математических представлений у младших школьников с нарушением речи // СМАЛЬТА. 2023. № 3. С. 70–85. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2303.06>

Research Article

## **Formation of Elementary Mathematical Concepts in Junior Schoolchildren with Speech Impairment**

**Valeria N. Skladanyuk**

*Secondary General Education School no. 105 named after the Hero of Russia I. Shelokhvostov, Novosibirsk, Russia*

*Abstract.* The article presents the practical aspects of studying the formation of elementary mathematical representations in younger students with speech impairment. The specificity of elementary mathematical representations in younger schoolchildren

© Складанюк В. Н., 2023



with speech impairment is analyzed. During the experimental study, it was found that at the ascertaining stage of the experiment, children of primary school age with speech disorders showed low levels of formation of elementary mathematical representations. A program was developed that consists of three stages: preparatory, main and final. A feature of the main stage was the inclusion in the classes not only of tasks for the development of counting skills and mathematical representations, but also of motor exercises. At the control stage of the experiment, the indicators of the development of elementary mathematical representations became higher in the experimental group, which indicates the effectiveness of the use of a psycho-correction program aimed at the growth of elementary mathematical representations of children of primary school age with speech impairment.

*Keywords:* younger schoolchildren with speech disorders, elementary mathematical representations, health limitations, children with disabilities, inclusive education, schoolchildren.

*For Citation:* Skladanyuk V. N. Formation of Elementary Mathematical Concepts in Junior Schoolchildren with Speech Impairment // *SMALTA*, 2023, no. 3, pp. 70–85. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2303.06>

В общеобразовательных учреждениях разного уровня с каждым годом растет число детей с различными нарушениями, в том числе и с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) [31]. Нарушение речи означает, что речевое развитие не соответствует возрасту, при этом наблюдается общее недоразвитие речи, дизартрия, моторная алалия и др. У детей с ТНР наблюдаются следующие отклонения:

- неправильное употребление речевых единиц – слов;
- неправильное употребление различных грамматических конструкций речи;
- частое повторение, заиканность на предыдущем высказывании;
- многочисленные паузы, прерывания в речи;
- пассивность речевых движений;
- неспособность адекватно использовать средства коммуникации;
- неспособность понимать и анализировать высказывания окружающих;
- замена адресности на другие по принципу обобщения высказывания;
- проблема использования невербальных средств коммуникации.

В научной литературе указано, что дети с нарушениями речи испытывают трудности в обучении, связанные с недоразвитием высших психических функций: мышления, памяти, восприятия, внимания. Одним из расстройств является нарушение математических представлений и дискалькулия, связанная со снижением способности к математическому счету [18]. Традиционной логопедии при нарушениях речи недостаточно для развития способностей таких детей. Это часто требует вмешательства специального психолога и новых дополнительных форм работы с детьми. Процесс обучения математике обеспечивается сложным соединением сенсорно-перцептивной, интеллектуальной и речевой деятельности, а также представляет научный интерес с точки зрения взаимодействия речи и других высших психических функций [16; 17]. Освоение ребенком математических понятий имеет большое практическое значение, поскольку человек должен постоянно работать с арифметическими выражениями, выполнять вычисления с числовыми значениями и различные действия. Счет как единица мышления важен не только для подготовки ребенка к школе, но и для освоения таких дисциплин, как математика, география, химия, физика, труд и т. д. на начальном этапе школьного образования, а также в последующие годы [26].



Согласно исследованиям А. Гермаковской [11; 12], дети с нарушениями речи с трудом понимают и усваивают арифметические и геометрические материалы. Р. Е. Лалаева [22] отмечает, что такие дети испытывают существенные трудности с усвоением пространственно-временных отношений. И это, как правило, негативно сказывается на когнитивном развитии и усвоении математических знаний у детей с нарушениями речи. Однако традиционно считается, что коррекционная работа с детьми с нарушениями речи связана в основном со словесным развитием, проблема же математического образования этой категории детей изучена мало.

А. Гермаковска [11], О. В. Степкова [27], С. Ю. Кондратьева [18; 19; 20; 21] и другие исследователи посвятили свои труды проблеме овладения математикой детьми с нарушением речи. Возможность овладения математикой у детей с нарушениями речи зависит от общего процесса их познания, в частности от степени сформированности деятельностного, интеллектуального и речевого компонентов. Кроме того, ученые выявляют как типичные проблемы для всех детей с речевыми нарушениями, так и специфические проблемы, связанные с недостаточным уровнем определенного компонента математической подготовки.

У детей младшего школьного возраста часто наблюдается стойкое нарушение счета, которое называют дискалькулией. Дискалькулия является нарушением формирования элементарных математических представлений. По мнению С. Ю. Кондратьевой [18; 21], дискалькулия у детей – это необычное, сложное и постоянное нарушение усвоения счетной деятельности, которое негативно сказывается на адаптации ребенка к школе, формировании математических знаний и в целом формировании его характера.

А. Гермаковска [11], Л. Б. Баряева [5], Е. А. Афанасьева [3; 4], С. Ю. Кондратьева [20], Р. И. Лалаева [22], О. В. Степкова [27], Л. Е. Томме [28], Л. С. Цветкова [29] и другие исследователи предлагают изучать особенности овладения математической деятельностью у детей с нарушениями речи. Своевременное выявление проблем в формировании математических навыков и их причин помогает определить направление работы по профилактике и коррекции нарушений формирования элементарных математических представлений у учащихся начальной школы. Эта ситуация подтверждает актуальность нашего исследования.

Актуальность проблемы изучения возможностей формирования элементарных математических представлений у младших школьников с нарушениями речи обусловлена:

– противоречием между потребностями общества в своевременной поддержке детей с нарушениями речи и недостаточной разработанностью проблемы профилактики и коррекции нарушений формирования элементарных математических представлений в специальной психологии и методике преподавания в начальной школе;

– потребностью практических разработок по формированию математических представлений у обучающихся начальной школы с нарушениями речи в практике образовательного учреждения.

Недостаточная теоретическая разработанность проблемы формирования математических представлений у обучающихся начальной школы с нарушениями речи и ее практическая актуальность определяют цель исследования: выявление эффективности применения образовательной программы, направленной на формирование элементарных математических представлений у обучающихся начальной школы с нарушением речи в общеобразовательной организации.





Методологическую основу исследования составляют:

- теория о компенсаторных возможностях аномального ребенка через его социализацию (Л. С. Выготский [8]);
- теория мозговой локализации высших психических функций (А. Р. Лурия [23]);
- теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин [10]);
- положения о сложной структуре элементарной математической деятельности (Л. Б. Баряева [5], П. Я. Гальперин [9], В. В. Давыдов [13], А. Р. Лурия [24], Л. С. Цветкова [29] и др.).

Т. В. Ахутина [1; 2], Л. С. Цветкова [29] выделяют, что «в основе трудностей, испытываемых детьми при овладении письмом, в том числе “математическим”, лежит несформированность высших психических функций (слухового, зрительного и кинестетического восприятия); недостаточная переработка полимодальной информации; трудности поддержания активного тонуса коры головного мозга при письме; несформированность серийной организации движений; трудности регуляции психической деятельности» [20, с. 79].

Л. С. Цветкова [29] выделила врожденные и приобретенные, первичные и вторичные формы нарушений математических представлений, дискалькулии и акалькулии.

Теоретический анализ литературных источников (Л. Б. Баряева, С. Ю. Кондратьева, Л. В. Лопатина [5], А. Гермаковска [11; 12], Р. И. Лалаева [22], Т. В. Ермолова, В. В. Пономарева, Н. Б. Флорова [14], М. М. Киселева, Т. В. Асеева [15], Л. Е. Томме [28], Е. Г. Мункуева [25], Л. А. Цветкова [29], Н. С. Цырулик [30] и др.) позволяет сделать вывод о том, что математические представления и их дальнейшее развитие являются сложным психологическим процессом, опирающимся не только на мышление, но и на другие высшие психические функции. Психологическая служба образовательной организации, обеспечивая учет индивидуальных особенностей детей с ОВЗ, опирается на знание, что овладение счетными операциями является многокомпонентным психологическим процессом.

Л. С. Выготский отмечал, что формирование математических представлений «невозможно без развития сенсомоторных функций ребенка, его ориентации в окружающем пространстве, речевых способностей и т. д. Навыки координации определяют уровень двигательных навыков ребенка, развивая математические понятия и, в первую очередь, представления о пространстве, размере и числе» [8, с. 342]. Для многих детей с нарушениями речи временные пространственные представления являются наиболее мешающими при освоении школьных навыков.

С. Ю. Кондратьева в результатах диссертационного исследования, посвященном дискалькулии дошкольников с ЗПР, отмечает, что «к особенностям развития математических представлений обучающихся с ТНР отнесена невысокая вычислительная культура на ступени начального образования» [19, с. 34].

В настоящее время недостаточно исследований, посвященных коррекции математических представлений младших школьников с нарушениями речи в образовательном процессе, что обуславливает необходимость нашего экспериментального исследования.

Счетная деятельность играет важную роль не только в подготовке детей к школе, но и в освоении программ на начальном этапе школьного образования, а также в последующем возрасте. Поэтому низкое знание математики является не только образовательной, но и социальной, экономической и этической проблемой. Экспер-



ты в образовании, такие как М. В. Белоусова, А. М. Карпов, М. А. Уткузова [6], считают, что фактор недостаточного формирования математических компетенций в детском возрасте снижает качество жизни взрослых.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Средней общеобразовательной школы № 105 имени героя Российской Федерации Ивана Шелохвостова города Новосибирска. В нем приняли участие 26 детей младшего школьного возраста, из них 16 мальчиков и 10 девочек в возрасте 7–9 лет. Всем детям по заключению Территориальной психолого-медико-педагогической комиссии города Новосибирска определен статус «Ребенок с ограниченными возможностями здоровья», рекомендована АООП НОО 5 вида (5.1, 5.2), дети имеют ТНР разной степени тяжести. Дети были разделены на экспериментальную и контрольную группу: обучающиеся 1 Б класса – экспериментальная группа, в нее вошли 13 человек, дети из 1 В класса – контрольная группа из 13 обучающихся. По возрасту и полу различий в группах не было.

Мы выделили три основных этапа в исследовании.

Этап 1 – констатирующий, направлен на выявление и первичную диагностику элементарных математических представлений у младших школьников с нарушением речи в экспериментальной и контрольной группах.

Этап 2 – формирующий, включает разработку и внедрение программы формирования элементарных математических представлений у младших школьников с нарушением речи в экспериментальной группе.

Этап 3 – контрольный, предполагает определение эффективности программы формирования элементарных математических представлений у младших школьников с нарушением речи.

На констатирующем и контрольном этапах была использована «Экспресс-диагностика» Е. К. Вархотовой, Н. В. Дятко, Е. В. Сазоновой [7], в которой осуществляется комплексный подход к диагностике детей, изучаются высшие психические функции, обуславливающие формирование элементарных математических представлений, и методика изучения предрасположенности к дискалькулии у детей дошкольного и младшего школьного возраста С. Ю. Кондратьевой [19].

В исследовании также использовались такие методы математической статистики, как U-критерий Манна – Уитни, T-критерий Вилкоксона. Полученные результаты обрабатывались с помощью программы STATISTICA.

Результаты сравнительного анализа контрольных цифр экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе с применением U-критерия Манна – Уитни представлены в таблице 1. Установлено, что на констатирующем этапе эксперимента у детей младшего школьного возраста с нарушением речи различий в контрольной и экспериментальной группах не выявлено. В обеих группах обнаружены низкие показатели развития элементарных математических представлений и в целом высших психических функций, что свидетельствует о вторичной задержке развития, обусловленной речевым недоразвитием.

Полученные результаты выявили необходимость разработки программы формирования элементарных математических представлений у младших школьников с нарушением речи. При подготовке программы мы опирались на комплексы, разработанные Л. Б. Баряевой, С. Ю. Кондратьевой, Л. В. Лопатиной [5], Л. С. Цветковой [29], а также на систему двигательных упражнений, предложенной А. В. Яценко [31].



**Результаты сравнительного анализа контрольных цифр экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе с применением U-критерия Манна – Уитни**

Параметры	Ср. знач. (ЭГ)	Ср. знач. (КГ)	Uэмп	p-уров.
Внимание	0,68	0,91	266,00	0,2
Память	1,32	1,24	326,00	0,779
Мышление	0,68	0,91	266,00	0,2
Речь, мышление	0,63	0,39	262,00	0,159
Восприятие	1,63	1,47	304,00	0,519
Воображение	1,32	1,09	270,00	0,2
Предрасположенность к дискалькулии	4,37	4,41	280,00	0,279

Этапы программы.

1. Подготовительный этап предполагал обоснование необходимости использования данной программы в работе с детьми с нарушениями речи. Данный этап позволил при помощи диагностики и дополнительного наблюдения за детьми с нарушениями речи в разных видах деятельности определить трудности развития каждого ребенка. Так, у большинства детей, помимо зафиксированных нарушений развития математических представлений, отмечались проблемы в развитии крупной и мелкой моторики, пространственной ориентировки и эмоционально-волевые нарушения. Дети данной категории обидчивы, порой агрессивны и не собраны. Эти наблюдения дали основание для разработки программы с учетом особенностей детей с нарушением речи.

2. Моделирующий этап предполагал формулировку цели и задач, а также способа организации программы для формирования элементарных математических представлений младших школьников с нарушениями речи.

Таким образом, опираясь на первый этап, была сформулирована цель программы – развитие элементарных математических представлений младших школьников с нарушениями речи через развитие общей моторики, пространственной ориентировки и эмоциональной сферы.

Задачи программы:

1. Сформировать у детей представление об упражнениях коррекционно-развивающей программы, отобрать необходимые и наиболее привлекательные для них упражнения для реализации поставленной цели.

2. Отработать правильное выполнение и закрепить упражнения с детьми, педагогами и дефектологом.

3. Применять упражнения программы как по желанию детей (в свободное от занятий время, например на перемене или в группе продленного дня), так и в образовательной деятельности (на коррекционно-развивающих занятиях).

Для результативности работы необходимо соблюдение следующих условий:

- обязательное проведение математической гимнастики в утренние часы;
- точное выполнение приемов формирования элементарных математических представлений.

Для начала необходимо было понять и закрепить правильность выполнения упражнений, так как для хорошего результата важно правильно выполнять матема-



тические комплексы совместно с двигательными упражнениями. Для этого каждое утро перед занятиями мы с детьми в течение 5–7 минут выполняли упражнения, а также во время занятий, если учитель видел, что дети устали, в качестве физкультурминутки использовал подвижные упражнения. Рекомендации по выполнению упражнений детям были четкими, доброжелательными и спокойными. Обязательно учитывались индивидуальные возможности каждого ребенка, его темп, способности и настроение.

Для поддержания интереса детей использовалась стихотворная форма. Стихи привлекают внимание детей, легко запоминаются и помогают координировать речь и движение. При этом начинает работать активно фантазия и вместо простых движений появляется целая картина образов, которые способствуют в дальнейшем формированию элементарных математических представлений.

После отработки упражнений один раз в неделю проводилось занятие по формированию элементарных математических представлений младших школьников с нарушениями речи с использованием различных упражнений. В таблице 2 описаны основные блоки занятий коррекционно-развивающей программы «Формирование элементарных математических представлений младших школьников с нарушением речи».

Таблица 2

**Коррекционно-развивающая программа «Формирование элементарных математических представлений младших школьников с нарушением речи»**

Блок / занятие	Формы и методы работы	Цель
Блок № 1. Подготовительный. Занятия, направленные на подготовку к освоению элементарных математических представлений младших школьников с нарушением речи		
Занятия № 1–7. Знакомство с упражнениями	Групповая (парная). Метод – творческий. Решение «Занимательных задач». Работа проводится по алгоритму на основе упражнений. Математическая гимнастика	Повышение уровня представлений о числе и цифре. Воспитание культуры поведения на занятии
Блок № 2. Занятия, направленные на повышение уровня формирования элементарных математических представлений младших школьников с нарушением речи		
Занятия № 8–26. «Моя любимая задача»	Групповая, индивидуальная. Метод – поисковый. Отработка упражнений на развитие «математической» речи, представлений о числе и цифре. Составление и решение задач	Повышение уровня сформированности элементарных математических представлений младших школьников с нарушением речи
Блок № 3. Итоговые занятия, направленные на закрепление и использование элементарных математических представлений младших школьников с нарушением речи		
Занятия № 27–30	Групповая. Постановка театрализованной игры в классе для одноклассников с последующим анализом	Закрепление и использование элементарных математических представлений младших школьников с нарушением речи в учебных целях и в повседневной жизни

Во второй половине учебного года дети сами определяли, какие упражнения они хотят выполнить с утра, для наглядности в классе висел плакат с изображением всех упражнений, а также совместно решали, какие упражнения использовать на занятии. Это указывало на имеющийся интерес детей к упражнениям программы.



В конце учебного года, после реализации программы, был проведен контрольный этап эксперимента с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе. Опишем показатели развития элементарных математических представлений у школьников с нарушениями речи по «Экспресс-диагностике» Е. К. Вархотовой, Н. В. Дятко, Е. В. Сазоновой. На контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе преобладает такая психическая функция, как восприятие (ЭГ – 1,86), что демонстрирует формирование наглядно-образных представлений и способность детей воссоздавать на основе зрительного анализа целую часть. Детям стало проще определять по отдельным частям, что будет на картинке, если ее собрать. Также после применения упражнений из коррекционно-развивающей программы детям легче определить, что нарисовано на картине, предложенной к рассмотрению. В контрольной группе у школьников с нарушениями речи также возрос уровень восприятия (КГ – 1,63), что можно объяснить тем, что дети контрольной группы не исключались из общеобразовательного процесса.

Память у школьников с нарушениями речи в экспериментальной группе также имеет уровень развития выше (1,63), чем в контрольной (1,47), что можно объяснить использованием коррекционно-развивающей программы по формированию элементарных математических представлений как дополнительной программы, поскольку в ней задействуются и чувственная память (при помощи чувственного восприятия), и краткосрочная оперативная память (при необходимости удержать несколько картинок одновременно, чтобы сформировалась необходимая ассоциация), и долговременная память, чтобы запомнить упражнение и его название, а также способ выполнения. У детей начальных классов с нарушением речи преимущественно произвольная память, объем непосредственной памяти увеличивается, это проявляется в большем запоминании предлагаемых картинок, а также в увеличении уровня слуховой кратковременной памяти.

У школьников с нарушениями речи в экспериментальной группе после применения коррекционно-развивающей программы значительно увеличился уровень развития воображения (1,63) в сравнении с контрольной группой (1,16). Это объясняется тем, что при применении программы детям приходилось фантазировать, учиться представлять образы, которые описывал педагог, к примеру, упражнение «Ленивая восьмерка» – детям необходимо представить, как они вычерчивают большую лежащую на боку восьмерку, или «Скрещивание» – дети любят называть его «Волшебное дерево», у которого скрученный ствол и переплелись ветви, и, конечно же, составление рассказов с использованием упражнений коррекционно-развивающей программы развивали детскую фантазию. На контрольном этапе эксперимента детям экспериментальной группы гораздо проще представить, на что похож предлагаемый предмет из серии картинок.

На контрольном этапе эксперимента уровень внимания детей экспериментальной группы значительно улучшился (до эксперимента – 0,69, после – 1,39). Это говорит об увеличении устойчивости внимания. Дети чаще стали реагировать на просьбу учителя («быть внимательнее» или «смотреть внимательнее») и реагируют на них, управляя своим вниманием. Так, на занятиях, если учитель замечает, что внимание детей становится рассеянным, он предлагает выполнить упражнение «Сова», благодаря которому снимается напряжение с шеи и плеч, возникающее в результате сидения за столами на занятиях. Уровень внимания контрольной группы также изменился (до эксперимента – 0,91, после – 1,0), при этом рост внимания



можно объяснять тем, что дети контрольной группы не были исключены из общего образовательного процесса.

У школьников с нарушениями речи на контрольном этапе в экспериментальной группе заметно изменилось развитие мышления (1,39), что выражается в появившемся умении исключать на основе знаний об обобщении, а также выстраивать картинки в нужной последовательности. Этому, по нашему мнению, могли способствовать упражнения коррекционно-развивающей программы, так как, применяя их, дети не только проговаривали название самого упражнения, но и выясняли, какую пользу оно приносит человеку, например упражнение «Дыхание животом» дети без труда связывают с большим поступлением кислорода в тело и далее в мозг, что улучшает работу всего организма, в том числе и мозга. При этом в контрольной группе, несмотря на то что дети не были исключены из общего образовательного процесса, развитие мышления незначительное (было – 0,91, стало – 1).

У школьников с нарушениями речи самый низкий показатель уровня развития отмечается у параметра «Речь и мышление». В экспериментальной группе при использовании коррекционно-развивающей программы он возрос почти в два раза (до эксперимента – 0,61, после – 1,22), в контрольной группе уровень речи и мышления тоже возрос (было – 0,37, стало – 0,76). Это объясняется тем, что детей не исключали из общего образовательного процесса. Поскольку речь зависит от мышления, а мышление зависит от развития речи, можно сказать, что они образуют единое целое. Мышление совершенствуется именно в речи, по этой причине у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи низкий уровень развития мышления.

Применение программы в экспериментальной группе позволило дать детям возможность выражать свои мысли в расслабленном состоянии, поскольку упражнения из группы «Увлекательные задачки» способствуют улучшению концентрации, способности понимать и принимать информацию и активно участвовать в происходящем процессе.

Приведем среднегрупповой показатель предрасположенности к дискалькулии на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах по «Методике предрасположенности к дискалькулии» С. Ю. Кондратьевой. У младших школьников с нарушениями речи экспериментальной группы среднегрупповой показатель уровня развития предрасположенности к дискалькулии – 9,86 баллов, что отличается от среднегруппового уровня развития предрасположенности к дискалькулии в контрольной группе, который составляет 7,39 балла. Уровень предрасположенности к дискалькулии в обеих группах находится на среднем уровне (высоким уровнем принято считать от 1 до 5 баллов; средним от 6 до 10 баллов; низким от 11 до 15 баллов), это подтверждает данные исследования С. Ю. Кондратьевой.

Для подтверждения эффективности программы дополнительно был рассчитан U-критерий Манна – Уитни. Различия статистической достоверности  $p \leq 0,05$ . Результаты применения U-критерия Манна – Уитни по использованным диагностическим методикам в двух группах представлены в таблице 3.



**Результаты применения U-критерия Манна – Уитни по использованным методикам в двух группах на контрольном этапе**

Психологическая переменная	Ср. знач. (ЭГ)	Ср. знач. (КГ)	Uэмп	p-level
Внимание	1,39	1,55	288,00	0,35
Память	1,63	1,47	288,00	0,35
Мышление	1,39	1,01	220,00	0,03
Речь, мышление	1,24	0,78	202,00	0,01
Восприятие	1,86	1,63	262,00	0,16
Воображение	1,63	1,16	184,00	0,004
Предрасположенность к дискалькулии	8,86	7,39	148,00	0,001

В ходе проведенного сравнительного анализа показателей в обеих группах до эксперимента и после с помощью непараметрического критерия сравнения двух непараметрических групп (U-критерий Манна – Уитни) было выявлено 4 значимых различия. После проведения формирующего эксперимента наблюдается значительный рост таких психических процессов, как «Мышление» ( $U = 220$ ;  $p = 0,03$ ); «Речь, мышление» ( $U = 202$ ;  $p = 0,01$ ); «Воображение» ( $U = 184$ ;  $p = 0,004$ ) и «Предрасположенность к дискалькулии» ( $U = 148$ ;  $p = 0,001$ ), с вероятностью ошибки менее 5 % и 1 % соответственно.

Дополнительно проведен расчет T-критерия Вилкоксона в двух группах по применяемым диагностическим методикам (различия статистической достоверности  $p < 0,05$ ). Данные по рассчитанному T-критерию Вилкоксона на констатирующем и контрольном этапах представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Результаты применения T-критерия Вилкоксона в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем и контрольном этапах исследования**

Психологические переменные	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	N	Tэмп	p-level	N	Tэмп	p-level
Внимание	13	15,00	0,01	13	25,00	0,18
Память	13	46,00	0,07	13	11,00	0,22
Мышление	13	10,00	0,008	13	13,00	0,26
Речь, мышление	13	15,00	0,01	13	55,00	0,04
Восприятие	13	36,00	0,11	13	25,00	0,18
Воображение	13	46,00	0,07	13	13,00	2,28
Предрасположенность к дискалькулии	13	1,00	0,002	13	21,00	0,02

В ходе проведенного сравнительного анализа по непараметрическому критерию для сравнения двух зависимых групп (T-Вилкоксона) были выявлены 4 зависимые взаимосвязи в экспериментальной группе. Это свидетельствует о том, что программа формирования элементарных математических представлений младших школьников с нарушениями речи «Гимнастика ума» на данной выборке эффективно себя показала в развитии таких психических познавательных процессов, связанных с математическими представлениями, как «Внимание» ( $T = 15$ ;  $p = 0,01$ ); «Мышление» ( $T = 10$ ;  $p = 0,008$ ); «Речь, мышление» ( $T = 15$ ;  $p = 0,01$ ) и «Предрасположенность



к дискалькулии» ( $T = 1$ ;  $p = 0,002$ ). На основе этого можем сделать вывод, что дети, с которыми работали по программе формирования элементарных математических представлений младших школьников с нарушениями речи, имеют более высокий уровень развития, чем дети, с которыми данные занятия не проводились. Программа формирования элементарных математических представлений младших школьников с нарушениями речи «Гимнастика ума» способствует развитию способности устанавливать сходство и различие предметов на основе зрительного анализа, т. е. увеличивается уровень развития наблюдательности, устойчивости внимания, тренируется наглядно-образное мышление, и умения группировать предметы по их функциональному назначению при совершенствовании практического применения человеком языка.

В контрольной группе были также выявлены 2 значимые взаимосвязи по параметрам «Речь, мышление» ( $T = 55$ ;  $p = 0,04$ ) и «Предрасположенность к дискалькулии» ( $T = 21$ ;  $p = 0,02$ ). Данная динамика общего уровня развития, на наш взгляд, обусловлена тем, что дети не исключались из общего образовательного процесса, что и способствовало увеличению данных показателей.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что программа формирования элементарных математических представлений младших школьников с нарушениями речи способствует ускоренному развитию высших психических функций, содействующих овладению математической грамотностью, что благополучно сказывается на общем уровне психического развития, в сравнение с общеобразовательной программой.

Экспериментальное исследование возможностей программы формирования элементарных математических представлений младших школьников с нарушениями речи может быть полезно и интересно различным специалистам, в том числе учителям, психологам, дефектологам. Результаты исследования могут быть использованы специалистами при определении содержания, форм и методов работы с данной категорией детей, а также для проведения дальнейших исследований.

### Список источников

1. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008. 320 с.

2. Ахутина Т. В., Обухова Л. Ф., Обухова О. Б. Трудности усвоения начального курса математики детьми младшего школьного возраста и их причины [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2001. № 1. С. 65–78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=hunghv&ysclid=lloperjhgx419842563> (дата обращения: 12.03.2023).

3. Афанасьева Е. А. Коррекционно-педагогическая работа по профилактике дискалькулии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 23 с.

4. Афанасьева Е. А. Система коррекционно-педагогической работы на уроках математики в младших классах коррекционно-развивающего обучения [Электронный ресурс] // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2007. № 2. С. 85–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25820067> (дата обращения: 12.03.2023).

5. Баряева Л. Б., Кондратьева С. Ю., Лопатина Л. В. Профилактика и коррекция дискалькулии у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. 320 с.

6. Белоусова М. В., Карпов А. М., Уткузова М. А. Психическое здоровье современных школьников: распознавание угроз и перспективы их устранения [Электрон-





ный ресурс] // Практическая медицина. 2019. Т. 17, № 5. С. 16–21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41449118> (дата обращения: 12.06.2023).

7. *Вархотова Е. К., Дятко Н. В., Сазонова Е. В.* Экспресс-диагностика готовности к школе. Практическое руководство для педагогов и школьных психологов. М.: Книголюб, 2003. 72 с.

8. *Выготский Л. С.* Развитие арифметических операций. М.: Педагогика, 1984. 461 с.

9. *Гальперин П. Я.* К вопросу формирования начальных математических понятий // Доклады АПН РСФСР. 1960. № 1. С. 34–39.

10. *Гальперин П. Я.* Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий // Вестник Московского университета. Серия: Психология. 1987. № 4. С. 73–75.

11. *Гермаковская А.* Симптоматика дискалькулий у школьников с тяжелыми нарушениями речи // Нарушение речи. Методы изучения и коррекции: межвузовский сборник научных трудов / под ред. Р. И. Лалаевой. СПб.: Образование, 1993. С. 95–108.

12. *Гермаковская А.* Коррекция дискалькуляции у школьников с тяжелыми нарушениями речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1992. 18 с.

13. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.

14. *Ермолова Т. В., Пономарева В. В., Флорова Н. Б.* Дискалькулия детского возраста как системная проблема обучения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5, № 3. С. 7–27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28127461> (дата обращения: 12.03.2023).

15. *Киселева М. М., Асеева Т. В.* Дискалькулия как одна из специфических проблем детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] // Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки: сборник статей международной научно-практической конференции (г. Казань, 25 октября 2018 г.). Казань: АЭТЕРНА, 2018. С. 215–218. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36436518> (дата обращения: 12.03.2023).

16. *Кожсякина О. А., Ярышева А. А.* Психокоррекция памяти у младших школьников с ОВЗ как условие интеграции в общество [Электронный ресурс] // Современная реальность в социально-психологическом контексте: сборник научных материалов (г. Новосибирск, 28 февраля – 01 марта 2018 г.) / под ред. О. А. Белобрыкиной, М. И. Кошеновой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. С. 122–127. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35375129> (дата обращения: 12.03.2023).

17. *Кожсякина О. А., Ярышева А. А., Складанюк В. Н.* Развитие эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ средствами интегрированной работы психолога и педагога [Электронный ресурс] // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2018. № 1-1. С. 249–254. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42937955> (дата обращения: 12.03.2023).

18. *Кондратьева С. Ю.* Современные подходы к пониманию проблемы профилактики дискалькулии у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [Электронный ресурс] // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2021. № 4. С. 349–353. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47383913> (дата обращения: 23.03.2023).

19. *Кондратьева С. Ю.* Профилактика дискалькулии у дошкольников с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 264 с.

20. *Кондратьева С. Ю.* Перспективы оптимизации образовательного процесса для детей с предрасположенностью к дискалькулии [Электронный ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 2 (58). С. 77–81. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37030835> (дата обращения: 23.03.2023).

21. *Кондратьева С. Ю.* Развитие «математической» речи как одно из направлений в профилактике дискалькулии у детей с особыми образовательными потребностями



[Электронный ресурс] // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2 (66). С. 70–77. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48833164> (дата обращения: 22.03.2023).

22. Лалаева Р. И., Гермаковска А. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. СПб.: СОЮЗ, 2005. 175 с.

23. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга: монография. 3-е изд. М.: Академический проект, 2000. 512 с.

24. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихологический анализ решения задач: нарушения процесса решения задач при локальных поражениях мозга. М.: Просвещение, 1966. 292 с.

25. Мункуева Е. Г. Вопросы диагностики, профилактики и коррекции дискалькулии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] // Научный альманах. 2019. № 1-2 (51). С. 202–205. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37084055> (дата обращения: 09.03.2023).

26. Складанюк В. Н. Профилактика дискалькулии у школьников и младших школьников с парциальной несформированностью высших психических функций // Generation Ψ: материалы III Всероссийской научно-практической студенческой конференции (г. Новосибирск, 22 апреля 2022 г.) / под ред. А. С. Тишковой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. С. 157–158.

27. Степкова О. В. Профилактика дискалькулии у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008. 21 с.

28. Томме Л. Е. Исследование готовности к обучению математике детей с тяжелыми нарушениями речи: учебно-методическое пособие. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2008. 63 с.

29. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: Изд-во Психолого-социального института, 2005. 360 с.

30. Цырулик Н. С. К вопросу о выявлении специфического расстройства арифметических навыков (дискалькулии) у детей [Электронный ресурс] // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам международной научно-практической онлайн конференции, посвященной 75-летию ООН (г. Магнитогорск, 27–29 апреля 2020 г.). Магнитогорск: Изд-во МГТУ им. Г. И. Носова, 2020. С. 307–314. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43056901> (дата обращения: 12.03.2023).

31. Яценко А. В. Психологическая коррекция высших психических функций дошкольников логопедической группы средствами образовательной кинезиологии [Электронный ресурс] // СМАЛЬТА. 2022. № 3. С. 72–86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49587805> (дата обращения: 12.03.2023).

## References

1. Akhutina T. V. *Overcoming Learning Difficulties: a Neuropsychological Approach*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2008, 320 p. (In Russian)

2. Akhutina T. V., Obukhova L. F., Obukhova O. B. Difficulties in Mastering the Initial Course of Mathematics by Children of Primary School Age and Their Causes [Electronic resource]. *Psychological Science and Education*, 2001, no. 1, pp. 65–78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=hunghv&ysclid=lloperjhgx419842563> (date of access: 12.03.2023). (In Russian)

3. Afanas'eva E. A. *Correctional and Pedagogical Work on the Prevention of Dyscalculia in Younger Schoolchildren with Severe Speech Disorders*: Abstract of the Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 2009. 23 p. (In Russian)

4. Afanas'eva E. A. The System of Correctional and Pedagogical Work in Mathematics Lessons in Junior Classes of Correctional and Developmental Education [Electronic resource]. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2007, no. 2, pp. 85–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25820067> (date of access: 12.03.2023). (In Russian)



5. Baryaeva L. B., Kondratieva S. Yu., Lopatina L. V. *Prevention and Correction of Dyscalculia in Children with Disabilities (HIA): Teaching Aid*. Saint Petersburg: Publishing House of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 2022, 320 p. (In Russian)
6. Belousova M. V., Karpov A. M., Utkuzova M. A. Mental Health of Modern Schoolchildren: Recognition of Threats and Prospects for Their Elimination [Electronic resource]. *Practical Medicine*, 2019, vol. 17, no. 5, pp. 16–21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41449118> (date of access: 12.06.2023). (In Russian)
7. Varkhotova E. K., Dyatko N. V., Sazonova E. V. *Express Diagnostics of Readiness for School. A Practical Guide for Teachers and School Psychologists*. Moscow: Knigolyub Publ., 2003, 72 p. (In Russian)
8. Vygotsky L. S. *Development of Arithmetic Operations*. Moscow: Pedagogika Publ., 1984, 461p. (In Russian)
9. Galperin P. Ya. To the Question of the Formation of Initial Mathematical Concepts. *Reports of the APN of the RSFSR*, 1960, no. 1, pp. 34–39. (In Russian)
10. Galperin P. Ya. General View on the Doctrine of the So-Called Phased Formation of Mental Actions, Ideas and Concepts. *Bulletin of the Moscow University. Psychology*, 1987, no. 4, pp. 73–75. (In Russian)
11. Germakovska A. Symptoms of Dyscalculia in Schoolchildren with Severe Speech Disorders. *Speech Disorder: Methods of Study and Correction: Interuniversity Collection of Scientific Papers*. Ed. R. I. Lalayeva. Saint Petersburg: Obrazovanie Publ., 1993, pp. 95–108. (In Russian)
12. Germakovska A. *Correction of Dyscalculia in Schoolchildren with Severe Speech Disorders*: Abstract of the Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Saint Petersburg, 1992. 18 p. (In Russian)
13. Davydov V. V. *The Theory of Developmental Learning*. Moscow: Intor Publ., 1996, 544 p. (In Russian)
14. Ermolova T. V., Ponomareva V. V., Florova N. B. Childhood Dyscalculia as a Systemic Problem of Learning [Electronic resource]. *Modern Foreign Psychology*, 2016, vol. 5, no. 3, pp. 7–27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28127461> (date of access: 12.03.2023). (In Russian)
15. Kiseleva M. M., Aseeva T. V. Dyscalculia as one of the Specific Problems of Children with Severe Speech Disorders [Electronic resource]. *Modern Problems and Promising Areas of Innovative Development of Science: Collection of Articles of the International Scientific and Practical Conference (Kazan, October 25, 2018)*. Kazan: AETERNA Publ., 2018, pp. 215–218. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36436518> (date of access: 12.03.2023). (In Russian)
16. Kozhemyakina O. A., Yarysheva A. A. Psychocorrection of Memory in Younger Schoolchildren with Disabilities as a Condition for Integration into Society [Electronic resource]. *Modern Reality in the Socio-Psychological Context: Collection of Scientific Materials (Novosibirsk, February 28 – March 1, 2018) / edited by O. A. Belobrykina, M. I. Koshenova*. Novosibirsk: Publishing House of the Novosibirsk State Pedagogical University, 2018, pp. 122–127. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35375129> (date of access: 12.03.2023). (In Russian)
17. Kozhemyakina O. A., Yarysheva A. A., Skladanyuk V. N. Development of the Emotional Sphere of Younger Schoolchildren with Disabilities by Means of the Integrated Work of a Psychologist and a Teacher [Electronic resource]. *Herzen Readings: Psychological Research in Education*, 2018, no. 1-1, pp. 249–254. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42937955> (date of access: 12.09.2023). (In Russian)
18. Kondratyeva S. Yu. Modern Approaches to Understanding the Problem of Preventing Dyscalculia in Children with Disabilities (HIA) [Electronic resource]. *Special Education and Sociocultural Integration*, 2021, no. 4, pp. 349–353. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47383913> (date of access: 23.03.2023). (In Russian)



19. Kondratyeva S. Yu. *Prevention of Dyscalculia in Preschoolers with Mental Retardation*: Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Saint Petersburg, 2006, 264 p. (In Russian)
20. Kondratyeva S. Yu. Prospects for Optimizing the Educational Process for Children with a Predisposition to Dyscalculia [Electronic resource]. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2019, no. 2 (58), pp. 77–81. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37030835> (date of access: 23.03.2023). (In Russian)
21. Kondratyeva S. Yu. The Development of “Mathematical” Speech as One of the Directions in the Prevention of Dyscalculia in Children with Special Educational Needs [Electronic resource]. *Bulletin of Pedagogical Innovations*, 2022, no. 2 (66), pp. 70–77. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48833164> (date of access: 22.03.2023). (In Russian)
22. Lalaeva R. I., Germakovska A. *Impairments in Mastering Mathematics (Dyscalculia) in Younger Schoolchildren*. Saint Petersburg: SOYUZ Publ., 2005, 175 p. (In Russian)
23. Luria A. R. *Higher Cortical Functions of a Person and Their Disturbances in Local Brain Lesions*: Monograph. 3rd ed. Moscow: Akademicheskij proekt Publ., 2000, 512 p. (In Russian)
24. Luria A. R., Tsvetkova L. S. *Neuropsychological Analysis of Problem Solving: Violations of the Process of Problem Solving in Local Brain Lesions*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1966, 292 p. (In Russian)
25. Munkueva E. G. Issues of Diagnosis, Prevention and Correction of Dyscalculia in Younger Schoolchildren with Severe Speech Disorders [Electronic resource]. *Scientific Almanac*, 2019, no. 1-2 (51), pp. 202–205. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37084055> (date of access: 09.03.2023). (In Russian)
26. Skladanyuk V. N. Prevention of Dyscalculia in Schoolchildren and Younger Schoolchildren with Partial Immaturity of Higher Mental Functions. *Generation Ψ: Proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Student Conference* (Novosibirsk, April 22, 2022). Edited by A. S. Tishkova. Novosibirsk: Publishing House of the Novosibirsk State Pedagogical University, 2022, pp. 157–158. (In Russian)
27. Stepkova O. V. *Prevention of Dyscalculia in Preschoolers with General Speech Underdevelopment*: Abstract of the Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Saint Petersburg, 2008, 21 p. (In Russian)
28. Tomme L. E. *A Study of Readiness for Teaching Mathematics to Children with Severe Speech Disorders*: Educational and Methodological Guide. Omsk: Publishing House of Omsk State Pedagogical University, 2008, 63 p. (In Russian)
29. Tsvetkova L. S. *Neuropsychology of Counting, Writing and Reading: Violation and Recovery*. Moscow: Publishing House of the Psychosocial Institute, 2005, 360 p. (In Russian)
30. Tsyruk N. S. On the Issue of Identifying a Specific Disorder of Arithmetic Skills (Dyscalculia) in Children [Electronic resource]. *Health-saving and Correctional Technologies in the Modern Educational Space: A Collection of Scientific Papers Based on the Results of the International Scientific and Practical Online Conference Dedicated to the 75th Anniversary of the UN* (Magnitogorsk, April 27–29, 2020). Magnitogorsk: Publishing House of Magnitogorsk State Technical University named after. G. I. Nosov, 2020, pp. 307–314. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43056901> (date of access: 12.03.2023). (In Russian)
31. Yashchenko A. V. Psychological Correction of Higher Mental Functions of Preschool Children of the Speech Therapy Group by Means of Educational Kinesiology [Electronic resource]. *SMALTA*, 2022, no. 3, pp. 72–86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49587805> (date of access: 12.03.2023). (In Russian)



### **Информация об авторе**

**Складанюк Валерия Николаевна** – учитель начальных классов, Средняя общеобразовательная школа № 105 им. Героя России И. Шелохвостова, г. Новосибирск, Россия, snlera@mail.ru

### **Information about the Author**

**Valeria N. Skladanyuk** – Primary School Teacher, Secondary General Education School No. 105 named after the Hero of Russia I. Shelokhvostov, Novosibirsk, Russia, snlera@mail.ru

Поступила: 14.07.2023

Одобрена после рецензирования: 22.08.2023

Принята к публикации: 25.09.2023

Received: 14.07.2023

Approved after peer review: 22.08.2023

Accepted for publication: 25.09.2023



СМАЛЬТА 2023, № 3  
SMALTA 2023, no. 3

Обзорная статья

УДК 159.929.8+316.6

DOI: 10.15293/2312-1580.2303.07

## Особенности переживания ситуаций неопределенности в юношеском возрасте: теоретический экскурс

Маракова Анна Андреевна<sup>1</sup>, Соколова Анастасия Денисовна<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье анализируется проблема толерантности к неопределенности в юношеском возрасте, в том числе с точки зрения неврологии и теории психосоциального развития. Особое внимание уделяется рассмотрению значимых возрастных этапов, влияющих на формирование данной психологической характеристики. Рассмотрены взаимосвязи толерантности к неопределенности с другими психологическими характеристиками и видами деятельности. На основе изучения и анализа источников установлена важность развития толерантности к неопределенности в юношеском возрасте. Обоснованы предположения о сензитивности юношеского возраста для формирования толерантности к неопределенности.

*Ключевые слова:* толерантность к неопределенности, гибкость, творческая деятельность, нейронные связи, юношеский возраст.

*Для цитирования:* Маракова А. А., Соколова А. Д. Особенности переживания ситуаций неопределенности в юношеском возрасте: теоретический экскурс // СМАЛЬТА. 2023. № 3. С. 86–97. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2303.07>

Review Article

## Features of Experiencing Situations of Uncertainty in Adolescence: Theoretical Excursus

Anna A. Marakova<sup>1</sup>, Anastasia D. Sokolova<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The article analyzes the problem of tolerance to uncertainty in adolescence, including from the point of view of neurology and the theory of psychosocial development. Special attention is paid to the consideration of significant age stages affecting the formation of this psychological characteristic. Interrelations of tolerance to uncertainty with other psychological characteristics and types of activity are considered. Based on the study and



analysis of sources, the importance of developing tolerance to uncertainty in adolescence has been established. The assumptions about the sensitivity of adolescence for the formation of tolerance to uncertainty are substantiated.

*Keywords:* tolerance to uncertainty, flexibility, creative activity, neural connections, adolescence.

*For Citation:* Marakova A. A., Sokolova A. D. Features of Experiencing Situations of Uncertainty in Adolescence: Theoretical Excursus. *SMALTA*, 2023, no. 3, pp. 86–97. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2303.07>

В условиях нестабильного, постоянно изменяющегося современного мира чрезвычайно актуальна проблема переживания человеком ситуаций неопределенности. Адаптация к ситуациям множественности выбора обеспечивается толерантностью к неопределенности. Важно понимать, какие факторы влияют на способность переживания этого состояния, а какие – приводят к интолерантности [8].

Особенно актуальна данная проблема для формирующейся личности, а именно для периода юношеского возраста. Период юношества характеризуется активным формированием ценностно-смысловых ориентаций, жизненных планов, самоопределением в выборе профессии, развитием идентичности, которая выступает определением своей принадлежности к различным социальным, экономическим, политическим, религиозным группам и общностям [2].

Четкое определение возрастных границ юношества несколько затруднено в научном сообществе. Теоретико-методологическими основаниями нашего исследования выступили следующие положения. С точки зрения В. Ф. Моргуна и Н. Ю. Ткачевой [14], этап юности включает в себя возрастной период с 18 до 23 лет. И. Ю. Кулагина и В. Н. Коллоцкий [10] разделяют юность на две стадии: старший школьный возраст 16–17 лет (ранняя юность) и собственно юность – от 17 до 20–23 лет. В трудах по возрастной психологии В. С. Мухиной [15] юность представляет собой этап между отрочеством и взрослостью в возрастных пределах от 15–16 до 21–25 лет. Таким образом, среди отечественных авторов преобладает мнение, что нижняя граница юности – это 16 лет, а верхняя – 25 лет.

В периодизации Э. Эриксона [23] юношеский возраст не выделяется как отдельная стадия развития и вместе с подростковым возрастом включен в стадию идентичности или смешения ролей (12–19 лет). Эта стадия характеризуется развитием идентичности, определением своего места в различных общностях, выбором ценностно-смысловых ориентиров, формированием всех имеющихся знаний о себе в целостный образ. Период с 20 до 25 лет Э. Эриксоном определяется уже как ранняя зрелость и выступает как противостояние близости с изоляцией. Согласно автору, в этот период юноши и девушки отвечают на вопрос: «Могу ли я выстраивать близкие отношения с человеком?» [23, с. 276]. Если эта стадия проходит успешно, молодые люди не боятся потерять собственную идентичность в интимных отношениях, принимают на себя ответственность за выполнение установленных с партнером правил и обязательств.

В периодизации Э. Эриксон разделяет стадии на жизненные этапы, в каждом из которых человек обретает новое качество, необходимое для успешного развития личности. На каждом этапе человек выходит с тем или иным интериоризированным качеством в зависимости от того, благоприятно ли был пройден очередной



возрастной период. В таком случае толерантность к неопределенности, по мнению ряда исследователей, связана с наличием или отсутствием базового доверия к миру, т. е. с прохождением первого года жизни. При обретении базового доверия у человека формируется уверенность в том, что при переживании стресса ему помогут, он сможет найти выход из сложившейся ситуации [9; 16; 18].

С позиции неврологических особенностей личности юношеский возраст также имеет свои отличительные черты. Магнитно-резонансная томография позволяет безопасно сделать подробные изображения растущего мозга, благодаря которым была получена молекулярная характеристика его изменений и развития.

Исследования показывают [26; 30], что при рождении человека нейроны головного мозга имеют избыточное количество синапсов, обеспечивающих освоение двигательных навыков, интеллектуальное развитие и обучение. Чтобы синапсу выжить, ему необходимо встретить партнера, «антенну» другого нейрона, с помощью которого можно передавать информацию. Большинство синапсов, посылаемых этими молодыми нейронами, не могут найти таких партнеров и регрессируют. Отмирание синапсов объясняется исследователями принципом «используй или потеряешь» [30]: освоение и оттачивание определенных навыков закрепляет только те нейронные связи, которые за них отвечают. Так, ребенок учиться правильно ходить с помощью многочисленных попыток и повторений, которые закрепляют синапсы, отвечающие за этот навык. Благодаря избытку нейронных связей дети в головокружительном (в сопоставлении со взрослым человеком) темпе приобретают большое количество навыков, от обучения ходьбе до чтения книг.

Похожий процесс реализуется на протяжении подросткового и юношеского возрастов. Перед половым созреванием мозг производит множество нейронных связей, количество которых также уменьшается по принципу «используй или потеряешь». Большинство нейронных связей образуются в лобной доле. Происходят существенные перестройки мозга, например меняются стратегии обработки сложной информации: на смену последовательной обработки, при которой одна операция не может начаться без окончания другой, приходит параллельная, более быстрая и эффективная обработка [25].

Большое количество нейронных связей образуется в префронтальной коре. По мере ее созревания стимул, который ранее мог инициировать автоматическую поведенческую реакцию или простое эмоциональное возбуждение, анализируется корой и вызывает уже преднамеренные реакции. Контроль префронтальной коры над более автоматическими паттернами является еще одним проявлением реорганизации мозговой активности, которая возникает в юношеском возрасте.

С точки зрения неврологов [27; 28], подростковый возраст является периодом масштабных качественных перестроек мозга. К концу подросткового возраста подавляющая часть перестроек уже произошла и механизм работы мозга пришел в относительную стабильность. Однако часть синапсов, которая образовалась в период полового созревания и не была задействована в связях с другими нейронами, еще не регрессировала и готова к установлению новых связей. Регресс избыточных синапсов завершается примерно к середине – концу третьего десятилетия жизни, что, согласно большинству современных периодизаций, приходится на конец юношеского возраста. Это означает, что образование новых нейронных связей в лобных долях для юношей и девушек оказывается более простым и менее затратным процессом, в сравнении с затратами мозга зрелого человека.

Период юношества характеризуется переходом во взрослую жизнь. Происхо-





дит окончательная сепарация от родителей, появляются первая работа, отношения, дети. Разительно меняется механизм решения проблем в силу иного их качества. Решения, которые приходится делать в юности, такие как выбор партнера, профессии и т. д., не имеют единственно верного «варианта ответа» и четких сроков «сдачи», как это происходит в школе. Юношам и девушкам приходится адаптироваться к неопределенности взрослой жизни: они учатся расставлять приоритеты, строить планы, формировать стратегии, контролировать импульсы и прогнозировать будущее. Именно префронтальная кора, которая с помощью образования новых нейронных связей так активно развивается в юношеском возрасте, обеспечивает эти процессы.

Таким образом, юношеский возраст оказывается в некоторой степени сензитивным или даже определяющим периодом для формирования навыков совладания с ситуациями неопределенности.

С позиции эмоциональной сферы юношеский возраст характеризуется меньшим, в сравнении с подростковым возрастом, влиянием миндалевидного тела, т. е. эмоций, на принимаемые решения. Однако низкий, недостаточный уровень развития навыков планирования и достижения может негативно сказываться на эмоциональном состоянии юношей и девушек в ситуациях неопределенности.

Любая ситуация неопределенности характеризуется множественностью суждений, неточностью, неполнотой и фрагментарностью, неструктурированностью, дефицитом информации, изменчивостью, несовместимостью и противоречивостью [29]. В таких условиях необходимым является развитие таких навыков, как рассмотрение возможных сценариев и диапазона результатов, к которым может привести определенное поведение, расставление приоритетов, подавление нерелевантных реакций. Эти навыки развиваются в практической деятельности при множественном выборе, долгосрочном планировании и достижении сложных многоэтапных целей.

В вопросе переживания ситуаций высокой изменчивости и множественности важным является толерантность к неопределенности, которая рассматривается разными авторами как черта личности, как ситуационно-специфичная установка и как метакогнитивный процесс и навык [12]. Е. Г. Луковицкая [13] предлагает взгляд на толерантность к неопределенности как на социально-психологическую установку с трехкомпонентной структурой, которая включает оценивание неопределенности, эмоциональное реагирование и определенное поведенческое реагирование. Реакция на ситуации новизны и вариативности во многом обусловлена темпераментом и воспитанием человека, однако Л. И. Анцыферова [1] заявляет о возможности и необходимости развития толерантности к неопределенности, так как множественность и многозначность – неизбежные элементы обучения и профессиональной деятельности. Толерантность к неопределенности тесно связана с некоторыми другими психологическими явлениями, в связи с этим нам кажется важным рассмотреть взаимосвязи толерантности к неопределенности с различными психологическими факторами и видами деятельности.

Фактор, с которым ранее была выявлена взаимосвязь [8; 17], – это творческая деятельность. Так, люди, осуществляющие творческую деятельность, имеют более высокий уровень толерантности к неопределенности. Творческая деятельность – это любая практическая или теоретическая деятельность индивида, в которой возникают новые, по крайней мере для субъекта, результаты. Результатами могут быть знания, решения, способы действия и материальные продукты. Таким образом,



люди, осуществляющие творческую деятельность, способны рассматривать проблему с разных сторон, а значит, иметь несколько планов для действий. Наличие альтернативы дает понимание того, что в случае, если не сработает привычный способ, возможно нахождение нового варианта решения.

Интересно, что, несмотря на взаимосвязь толерантности к неопределенным условиям и способности абстрагирования, взгляда на проблему с разных сторон, она не имеет связи с интеллектом в целом, хотя, по результатам исследования [19], имеет тесную связь с гибкостью мышления. Гибкость мышления – это «умение человека адаптироваться к новым обстоятельствам, находить эффективные решения проблем в кризисных ситуациях, мыслить творчески» [6, с. 86].

Еще один фактор, связанный с толерантностью к неопределенности, – отношение к переживанию неопределенности. В случае, когда юноши или девушки стремятся избежать ситуацию неясности из-за страха перед ней или испытывают негативные эмоции при столкновении, неопределенность становится для них фрустрирующей. Однако, если ситуация свободного выбора в неопределенных условиях является для человека способом реализации творческой деятельности и нахождением нестандартных способов решения проблем, она становится точкой личностного роста и не воспринимается как стресс.

Повторим, что базой для устойчивости к ситуациям изменчивости и неизвестности является базовое доверие к миру, формирующееся в первый год жизни. В свою очередь толерантность к неопределенности является фундаментом для формирования других видов толерантности. Так, способность справляться с ситуациями множественности суждений и изменчивости приводит к открытости новому опыту и новой информации. Человек более толерантно и терпимо относится к представителям других этносов и культур. Гибкость мышления позволяет ему воспринимать инаковость как альтернативный вариант, не являющийся лучше или хуже его качеств или жизненного пути. При этом наличие творческих способностей позволяет человеку использовать новые знания для достижения цели. Последнее может быть успешно реализовано благодаря мотивации достижения успеха [20].

Также толерантность к неопределенности связана с уровнем осознанности действия. Если человек во многих ситуациях действует на автоматическом уровне по одной отработанной программе без когнитивного включения, то в случае столкновения с непредвиденными обстоятельствами он испытывает большой стресс. При этом причины возникновения этих обстоятельств человек будет видеть или в себе, или в других – в зависимости от локуса контроля [21; 22].

Эмпирические исследования [11; 24] позволили выявить взаимосвязь толерантности к неопределенности и локуса контроля «Жизнь». Данный локус характеризуется ориентацией на внутренний контроль и представляет собой убежденность индивида в том, что он способен контролировать жизнь, уверенность, что влияние поступков, совершаемых им, оказывает большее воздействие на индивидуальный путь, чем независимые, случайные события в жизни. Такие люди верят в возможность свободного выбора, независимость в принятии решений и воплощении их в действительности. Убежденность личности в контроле над жизнью побуждает человека к активному ее изменению, что повышает мотивацию достижения, приводит к высоким результатам в деятельности.

Юноши и девушки, у которых преобладает мотивация достижения, готовы к сложностям, они принимают изменчивость и непредсказуемость условий, при



этом для достижения успеха делают то, что зависит непосредственно от них. В ситуациях неопределенности такие люди полагаются на собственные способности, знания, умения.

Следует также отметить, что люди с высокой толерантностью к изменяющемуся миру и условиям относятся более лояльно к собственным ошибкам и к выбору в принципе. Выбирая какую-либо стратегию, принимая решение, такие люди учитывают, что с некоторой вероятностью стратегия может оказаться не результативной, а принятое решение – ошибкой, и эмоционально не задерживаются на промахе, если он произошел. Потому что целью людей с высоким уровнем толерантности к неопределенности является не принятие верного решения, а достижение определенного результата.

Кардинально от мотивации достижения отличается мотивация избегания неудач [16; 18], которая относится к числу факторов, снижающих толерантность к неопределенности. Так, человек в ситуации неопределенности, принимая решение, будет испытывать страх неудачи.

Еще одним фактором, повышающим интолерантность, является профессиональная деятельность, не требующая креативности. Так, человек, работа которого не требует включения творческого мышления и креативности, может выполнять ее во многом автоматически, что приводит к механистическим действиям. При попытке изменения этих действий люди могут испытывать негативные эмоции. В этом случае можно рекомендовать развивать свою креативность и осуществлять творческую деятельность вне рамок профессиональной сферы. Другой фактор, приводящий к интолерантности, – это сверхпланирование, стремление к гиперконтролю. Люди тем самым стремятся учесть все факторы и понять, к чему это приведет. Состояние неопределенности характеризуется невозможностью детального, единственно верного прогноза хода события, что, соответственно, ставит под угрозу осуществление планов и возможность учесть все возможные факторы. Данная угроза может стать причиной негативных эмоций: тревоги, злости. Это приводит к снижению когнитивного включения при решении проблемы и увеличению аффективных реакций, что может препятствовать эффективному решению проблемы [2].

На основании вышеизложенного мы можем утверждать, что в основе толерантности к изменчивости и множественности выборов лежит гибкость мышления, которая, в свою очередь, развивается благодаря творческому подходу к деятельности, заключающемуся в использовании новых способов решения проблем.

Как было указано ранее, юношеский возраст является сензитивным в отношении устойчивости к неизвестности, к многообразию жизненных траекторий развития, а значит, он оказывается сензитивным для формирования толерантности к неопределенности. Развитие толерантности к неопределенности способствует более эффективному социальному функционированию, содействует снижению тревожности и уходу от гиперконтроля [3; 7].

Устойчивость к ситуациям новизны и множественности альтернатив повышается при развитии качеств, взаимосвязанных с толерантностью к неопределенности. Среди них творческий подход к деятельности, способствующий развитию гибкости мышления, которая, в свою очередь, повышает устойчивость к неопределенности [4]. Также толерантность к неопределенности повышается через непосредственную деятельность в условиях неизвестности, неточности – деятельность, результат которой минимально прогнозируем и не имеет четко установленного плана действий.



Умение справляться с состоянием неопределенности позволяет принимать индивиду решения, влияющие на его дальнейшую жизнь, например выбор партнера, профессии, принятие роли матери или отца. Поэтому для юношей и девушек важно не избегать ситуаций свободного выбора и неопределенности, а учиться в них находиться, исследовать индивидуальные пути совладания, принимать значимые решения, браться за новую деятельность, строить близкие отношения.

Принятие многих жизненно важных решений приходится на период юношеского возраста, именно поэтому юноши и девушки могут обращаться за помощью к психологу с этими вопросами. Если говорить о психологическом консультировании и терапии, то выявление клиентов с интолерантностью к неопределенности мы можем диагностировать в процессе беседы или с помощью тестов.

В случае, если у клиента выявлена интолерантность к неопределенности, которая становится причиной негативных эмоций, сложностей в социальной адаптации, то важно выработать ее посредством упражнений. Однако перед этим важно понять, в каких сферах жизни проявляется интолерантность: в профессиональной или семейной сфере, сфере межличностных коммуникаций. В случае, если она проявляется лишь в одной сфере, то важно понять, чем она помогает в ней, а чем мешает [5].

Как мы уже писали выше, устойчивость к условиям слабой прогнозируемости можно развить посредством факторов, влияющих на нее. Стоит учитывать, что задачей клиента является внедрение толерантности именно в те сферы, в которых она наиболее низкая. К примеру, если у клиента выявлена интолерантность в профессиональной деятельности, то его задачей будет проявление творческой деятельности, формирование мотивации достижения успеха и развитие гибкости мышления именно в этой жизненной сфере.

Еще одной рекомендацией для развития толерантности к неопределенности является нахождение новых вариантов решения задач даже в случае эффективности старых. Это одновременно является проявлением творческой деятельности, развитием гибкости мышления, а для расширения личного опыта можно предложить клиенту спрашивать других о том, как они решают подобные задачи. Если клиент юношеского возраста, то особенно ценным может оказаться опыт людей более старшего возраста, поскольку в подростковый период их опыт может быть не воспринят. Отметим, что опыт других людей способствует увеличению общей толерантности.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование позволило сформулировать вывод о том, что переживание ситуации неопределенности в юношеском возрасте имеет свои особенности на эмоциональном, интеллектуальном и неврологическом уровнях. Главной исследовательской мыслью является идея о сензитивности юношеского возраста в отношении толерантности к неопределенности. В качестве перспективы дальнейшего исследования может выступить создание техник по развитию толерантности к ситуациям высокой изменчивости и множественности выборов у юношей и девушек и анализ их применения в консультативной практике.

### Список источников

1. *Анцыферова Л. И.* Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 1993. № 2. С. 3–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21401032> (дата обращения: 10.05.2023).
2. *Арапова П. И.* Образ будущего и выбор жизненного пути в юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV. Педагогика. Психология. 2015. № 1. С. 122–129. URL: [https://pstgu.ru/download/1426758989.10\\_arapova\\_122-129.pdf](https://pstgu.ru/download/1426758989.10_arapova_122-129.pdf) (дата обращения: 10.05.2023).



3. *Байгажанова Г. К.* Факторы, влияющие на профессиональное самоопределение в юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Наука и образование сегодня. 2019. № 4. С. 114–116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37347162> (дата обращения: 10.05.2023).
4. *Бессонова Н. М.* Формирование воображением образов желаемых состояний в ситуациях неопределенности [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 7. С. 302–309. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18148570> (дата обращения: 10.05.2023).
5. *Горохова Е. Г.* Личностное развитие молодых людей в условиях неопределенности внешнего мира // Северо-Кавказский психологический вестник. 2021. № 3. С. 27–43. DOI: <https://doi.org/10.21702/ncpb.2021.3.2>
6. *Зинченко В. П., Мерещеряков Б. Г.* Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-Евроник, 2007. 623 с.
7. *Коленкова Н. Ю.* Эмоциональные предикторы принятия неопределенности в современных исследованиях проблемы выбора [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. 2021. № 4. С. 125–134. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47952175> (дата обращения: 10.05.2023).
8. *Кондрашихина О. А., Тихомирова И. А.* Вербальная и невербальная креативность и толерантность к неопределенности студентов-психологов // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2020. № 1. С. 46–52. DOI: <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2020.1.46-52>
9. *Круглова Н. В.* Актуализация толерантности к неопределенности в эпоху кризиса [Электронный ресурс] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 110. С. 298–304. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12809639> (дата обращения: 10.05.2023).
10. *Кулагина И. Ю., Колоцкий В. Н.* Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. М.: Сфера, 2001. 464 с.
11. *Лазюк И. В., Белоглазова Ю. А.* Когнитивные стили и толерантность к неопределенности как факторы адаптации студентов к обучению в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. № 4. С. 343–348. DOI: <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0904-0078>
12. *Леонов И. Н.* Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта [Электронный ресурс] // Вестник Удмуртского университета. 2014. № 4. С. 43–52. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23166509> (дата обращения: 10.05.2023).
13. *Луковицкая Е. Г.* Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 172 с.
14. *Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии. М.: Изд-во МГУ, 1981. 81 с.
15. *Мухина В. С.* Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2011. 656 с.
16. *Панова В. С.* Взаимосвязь толерантности к неопределенности со смысловыми и ценностными ориентациями [Электронный ресурс] // Психологические проблемы смысла жизни и акме. 2021. № 1. С. 292–297. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46120311> (дата обращения: 10.05.2023).
17. *Пирлик Г. П., Боговяльская Д. Б.* Творчество как путь преодоления неопределенности // Психолог. 2022. № 4. С. 16–28. DOI: <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2022.4.38724>
18. *Рябинкина А. Н.* Толерантность студентов к неопределенности [Электронный ресурс] // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 1. С. 295–297. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35053031> (дата обращения: 10.05.2023).



19. Салихова А. Б. Ценностные основания толерантности личности к неопределенности // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 2. С. 132–141. DOI: <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.032>
20. Сараева Е. В., Николаев С. Г. Связь толерантности к неопределенности и мотивации достижения [Электронный ресурс] // Вестник Вятского государственного университета. 2014. № 7. С. 129–134. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22483401> (дата обращения: 10.05.2023).
21. Турнова Ю. И., Николаева Н. Н., Ильина С. А., Пичугина М. В. Проблема выбора в современных условиях // Казанский педагогический журнал. 2022. № 4. С. 236–243. DOI: <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.154.4.029>
22. Фесенко С. Н. Психологические особенности юношеского возраста [Электронный ресурс] // Инновационная наука. 2023. № 2. С. 129–133. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41228388> (дата обращения: 10.05.2023).
23. Эриксон Э. Г. Детство и общество. СПб.: Питер, 2022. 448 с.
24. Юртаева М. Н. Исследование когнитивных и личностных характеристик толерантности к неопределенности [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2010. № 8. С. 71–78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19349154> (дата обращения: 10.05.2023).
25. Anderson V. A., Anderson P., Northam E., Jacobs R., Catroppa C. Development of Executive Functions Through Late Childhood and Adolescence in an Australian Sample // *Developmental Neuropsychology*. 2001. Vol. 20, Issue 1. Pp. 385–406. DOI: [https://doi.org/10.1207/S15326942DN2001\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326942DN2001_5)
26. Casey B. J., Jones R. M., Hare Todd A. The Adolescent Brain. A Work in Progress // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2008. Vol. 1124, Issue 1. Pp. 111–126. DOI: <https://doi.org/10.1196/annals.1440.010>
27. Klaczynski P. A. Framing Effects on Adolescent Task Representations, Analytic and Heuristic Processing, and Decision Making: Implications for the Normative-Descriptive gap // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2001. Vol. 22, Issue 3. Pp. 289–309. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973\(01\)00085-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973(01)00085-5)
28. Lhermitte F. Human Anatomy and the Frontal Lobes. Part II: Patient Behavior in Complex and Social Situations: “The Environmental Dependency Syndrome” // *Annals of Neurology*. 1986. Vol. 19, Issue 4. Pp. 335–343. DOI: <https://doi.org/10.1002/ana.410190405>
29. Norton R. W. Measure of Ambiguity Tolerance // *Journal of Personality Assessment*. 1975. Vol. 39, Issue 6. Pp. 607–619. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa3906\\_11](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa3906_11)
30. Tversky A., Kahneman D. The Framing of Decisions and the Psychology of Choice // *Science*. 1981. Vol. 211, Issue 4481. Pp. 453–458. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.7455683>

## References

1. Antsyferova L. I. Psychology of Everyday Life: The Life World of a Person and the “Technique” of Her Being [Electronic resource]. *Psychological Journal*, 1993, no. 2, pp. 3–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21401032> (date of access: 10.05.2023). (In Russian)
2. Arapova P. I. The Image of the Future and the Choice of a Life Path in Adolescence [Electronic resource]. *Bulletin of the Orthodox St. Tikhon Humanitarian University. Series IV. Pedagogy. Psychology*, 2015, no. 1, pp. 122–129. URL: [https://pstgu.ru/download/1426758989.10\\_arapova\\_122-129.pdf](https://pstgu.ru/download/1426758989.10_arapova_122-129.pdf) (date of access: 10.05.2023). (In Russian)
3. Baigazhanova G. K. Factors Influencing Professional Self-Determination in Adolescence [Electronic resource]. *Science and Education today*, 2019, no. 4, pp. 114–116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37347162> (date of access: 10.05.2023). (In Russian)
4. Bessonova N. M. Formation by Imagination of Images of Desired States in Situations of Uncertainty [Electronic resource]. *Siberian Pedagogical Journal*, 2007, no. 7, pp. 302–309. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18148570> (date of access: 10.05.2023). (In Russian)



5. Gorokhova E. G. Personal Development of Young People in the Conditions of Uncertainty of the External World. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 2021, no. 3, pp. 27–43. DOI: <https://doi.org/10.21702/ncpb.2021.3.2> (In Russian)
6. Zinchenko V. P., Mereshcheryakov B. G. *The Big Psychological Dictionary*. Saint Petersburg: Prajm-Evroznak Publ., 2007, 623 p. (In Russian)
7. Kolenkova N. Yu. Emotional Predictors of Acceptance of Uncertainty in Modern Studies of the Problem of Choice [Electronic resource]. *Humanities*, 2021, no. 4, pp. 125–133. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47952175> (date of access: 10.05.2023). (In Russian)
8. Kondrashikhina O. A., Tikhomirova I. A. Verbal and Nonverbal Creativity and Tolerance to Uncertainty of Psychology Students [Electronic resource]. *Bulletin of Omsk University. Series "Psychology"*, 2020, no. 1, pp. 46–52. DOI: <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2020.1.46-52> (In Russian)
9. Kruglova N. V. Actualization of Tolerance to Uncertainty in the Era of Crisis [Electronic resource]. *Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, 2009, no. 110, pp. 298–304. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12809639> (date of access: 10.05.2023). (In Russian)
10. Kulagina I. Yu., Kolyutsky V. N. *Developmental Psychology and Age Psychology. The Complete Life Cycle of Human Development*. Moscow: Sfera Publ., 2001, 464 p. (In Russian)
11. Lazyuk I. V., Beloglazova Yu. A. Cognitive Styles and Tolerance to Uncertainty as Factors of Adaptation of Students to Study at the University. *Research Azimuth: Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 4, pp. 343–348. DOI: <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0904-0078> (In Russian)
12. Leonov I. N. Tolerance to Uncertainty as a Psychological Phenomenon: The History of the Formation of the Construct [Electronic resource]. *Vestnik of the Udmurt University*, 2014, no. 4, pp. 43–52. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23166509> (date of access: 10.05.2023). (In Russian)
13. Lukovitskaya E. G. Socio-Psychological Significance of Tolerance to Uncertainty: Dissertation for the Degree of Candidate of Psychological Sciences. Saint Petersburg, 1998, 172 p. (In Russian)
14. Morgun V. F., Tkacheva N. Yu. *The Problem of Periodization of Personality Development in Psychology*. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 1981, 81 p. (In Russian)
15. Mukhina V. S. *Developmental Psychology. Phenomenology of Development*. Moscow: Akademiya Publ., 2011, 656 p. (In Russian)
16. Panova V. S. Interrelation of Tolerance to Uncertainty with Life-Meaning and Value Orientations [Electronic resource]. *Psychological Problems of the Meaning of Life and Acme*, 2021, no. 1, pp. 292–297. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46120311> (date of access: 10.05.2023). (In Russian)
17. Pirlík G. P., Bogoyavlenskaya D. B. Creativity as a Way to Overcome Uncertainty. *Psychologist*, 2022, no. 4, pp. 16–28. DOI: <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2022.4.38724> (In Russian)
18. Ryabinkina A. N. Tolerance of Students to Uncertainty [Electronic resource]. *Scientific Notes of the Oryol State University*, 2018, no. 1, pp. 295–297. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35053031> (date of access: 10.05.2023). (In Russian)
19. Salikhova A. B. Value Foundations of Personality Tolerance to Uncertainty. *Bulletin of the Vyatka State University*, 2020, no. 2, pp. 132–141. DOI: <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.032> (In Russian)
20. Saraeva E. V., Nikolaev S. G. Connection of Tolerance to Uncertainty and Motivation of Achievement [Electronic resource]. *Bulletin of the Vyatka State University*, 2014, no. 7, pp. 129–134. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22483401> (date of access: 10.05.2023). (In Russian)



21. Turnova Yu. I., Nikolaeva N. N., Ilyina S. A., Pichugina M. V. The Problem of Choice in Modern Conditions. *Kazan Pedagogical Journal*, 2022, no. 4, pp. 236–243. DOI: <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.154.4.029> (In Russian)
22. Fesenko S. N. Psychological Features of Adolescence [Electronic resource]. *Innovative Science*, 2023, no. 2, pp. 129–133. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41228388> (date of access: 10.05.2023). (In Russian)
23. Erikson E. G. *Childhood and Society*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2022, 448 p. (In Russian)
24. Yurtaeva M. N. The Study of Cognitive and Personal Characteristics of Tolerance to Uncertainty [Electronic resource]. *Education and Science*, 2010, no. 8, pp. 71–78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19349154> (date of access: 10.05.2023). (In Russian)
25. Anderson V. A., Anderson P., Northam E., Jacobs R., Catroppa C. Development of Executive Functions Through Late Childhood and Adolescence in an Australian sample. *Developmental Neuropsychology*, 2001, vol. 20, issue 1, pp. 385–406. DOI: [https://doi.org/10.1207/S15326942DN2001\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326942DN2001_5)
26. Casey B. J., Jones R. M., Hare Todd A. The Brain of a Teenager. The Work Continues. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2008, vol. 1124, issue 1, pp. 111–126. DOI: <https://doi.org/10.1196/annals.1440.010>
27. Klaczynski P. A. The Influence of Framing on the Presentation of Tasks by Adolescents, Analytical and Heuristic Processing and Decision-Making: The Consequences of the Normative-Descriptive gap. *Journal of Applied Psychology Development*, 2001, vol. 22, issue 3, pp. 289–309. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973\(01\)00085-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973(01)00085-5)
28. Lhermitte F. Human Anatomy and Frontal Lobes. Part II: Patient Behavior in Difficult Social Situations: “The Syndrome of Dependence on the Environment”. *Annals of Neurology*, 1986, vol. 19, issue 4, pp. 335–343. DOI: <https://doi.org/10.1002/ana.410190405>
29. Norton R. W. Measure of Ambiguity Tolerance. *Journal of Personality Assessment*, 1975, vol. 39, issue 6, pp. 607–619. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa3906\\_11](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa3906_11)
30. Tversky A., Kahneman D. The Framing of Decisions and the Psychology of Choice. *Science*, 1981, vol. 211, issue 4481, pp. 453–458. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.7455683>

### Информация об авторах

**Маракова Анна Андреевна** – студент факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, [marakovaan@yandex.ru](mailto:marakovaan@yandex.ru)

**Соколова Анастасия Денисовна** – студент факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, [ns280802@gmail.com](mailto:ns280802@gmail.com)

### Information about the authors

**Anna A. Marakova** – Student of Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, [marakovaan@yandex.ru](mailto:marakovaan@yandex.ru)

**Anastasia D. Sokolova** – Student of Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, [ns280802@gmail.com](mailto:ns280802@gmail.com)

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

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





---

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

Научный руководитель – *Ольга Борисовна Ганпанцурова*,  
кандидат психологических наук, доцент кафедры  
практической и специальной психологии,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск, Россия, [olgana74@mail.ru](mailto:olgana74@mail.ru),  
<https://orcid.org/0000-0002-8884-4851>

Scientific Director – *Olga B. Ganpanturova*,  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
of the Department of Practical and Special Psychology,  
Novosibirsk State Pedagogical University,  
Novosibirsk, Russia, [olgana74@mail.ru](mailto:olgana74@mail.ru),  
<https://orcid.org/0000-0002-8884-4851>

Поступила: 22.05.2023

Одобрена после рецензирования: 17.08.2023

Принята к публикации: 25.09.2023

Received: 22.05.2023

Approved after peer review: 17.08.2023

Accepted for publication: 25.09.2023



# ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

---

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

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

Рубрики журнала:

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

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

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

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

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

### Общий порядок опубликования

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

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

#### **1. Регистрация поступивших материалов.**

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

Редакция журнала высылает автору подтверждение о получении статьи.



## **2. Порядок лицензирования.**

### **2.1. Заключение лицензионного договора.**

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

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

### **2.2. Лицензионный договор.**

В лицензионном договоре необходимо заполнить оставшиеся графы. Оригинал лицензионного договора с подписью автора необходимо направить на почтовый адрес Издателя (630126, Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, тел. (383) 244-18-93), при положительном решении о публикации.

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

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

## **3. Порядок рецензирования.**

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

### **3.1. Первичная экспертиза на соответствие требованиям и профилю журнала.**

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

Редакция журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов.

Не принимаются к публикации в научном журнале:

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



### 3.2. Процесс рецензирования.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

### 3.3. Сроки рецензирования.

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

## 4. Оформление материалов статьи для публикации.

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

### 4.1. Общие сведения.

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

Формат страницы: А4 (210×297 мм).

Ориентация: книжная, альбомная ориентация запрещена.

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

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

Абзацный отступ (красная строка): 1,25.

Межстрочный интервал: 1,25.

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

Переносы и номера страниц не ставятся.

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

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



Название файла должно соответствовать фамилии и инициалам первого автора (напр.: Бугрова\_НВ или Bugrova\_NV).

Материалы высылаются на электронную почту журнала [smalta.journal@nspsu.ru](mailto:smalta.journal@nspsu.ru)

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

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

4.2.1. Тип статьи (научная или обзорная статья).

4.2.2. УДК.

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

• **Название статьи.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

• **Название статьи.**

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

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

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



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

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

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

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

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

4.5. Публикуемые сведения об авторах и публикации:

4.5.1. **На русском языке:**

- сведения об авторе без сокращений и аббревиатур: инициалы и фамилия, ученая степень, ученое звание, занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – факультет), место работы (учебное заведение или организация), город, страна, e-mail, ORCID (желательно);

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

4.5.2. **Ниже на английском языке:**

- сведения об авторе без сокращений и аббревиатур: инициалы и фамилия, ученая степень, ученое звание, занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – факультет), место работы (учебное заведение или организация), город, страна, e-mail, ORCID (желательно);

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

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

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

Пример оформления материалов для публикации приведен в приложении 1.

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



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

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

Если авторов несколько – сведения оформляются отдельно на каждого.

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

#### **5. Редакционная подготовка и оплата публикации.**

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

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

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

#### **6. Публикация.**

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

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

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

#### **7. Ответственность.**

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





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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## Пример оформления материалов для публикации

Научная (или обзорная) статья  
УДК  
DOI:

### Формы работы психолога с приемными родителями

**Бугрова Нина Владимировна<sup>1</sup>, Петрова Елена Николаевна<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>*Городской центр психолого-педагогической поддержки,  
Новосибирск, Россия*

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

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

*Для цитирования:*

Research (или Review) Article

### Form of Psychologists' Work with Foster Parents

**Nina V. Bugrova<sup>1</sup>, Elena N. Petrova<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>*Urban Center of Psycho-pedagogical Support,  
Novosibirsk, Russia*

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

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

*For Citation:*

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

<...>

В процессе реализации программы родители-опекуны:

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

Таким образом, работа по сопровождению опекунских семей помогает улучшить качество различных сфер их жизнедеятельности, гармонизировать взаимоотношения в системе «ребенок-опекун», способствует успешной социализации детей и интеграции в общество.



### Список источников

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

### References

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

### Информация об авторах

**Бугрова Н. В.** – педагог-психолог I категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, Новосибирск, Россия, [bugrova@yandex.ru](mailto:bugrova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

**Петрова Е. Н.** – педагог-психолог I категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, Новосибирск, Россия, [bugrova@yandex.ru](mailto:bugrova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

### Information about the Authors

**Nina V. Bugrova** – Educational Psychologist of the 1st category, Urban Center of Psycho-pedagogical Support, Novosibirsk, Russia, [bugrova@yandex.ru](mailto:bugrova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

**Elena N. Petrova** – Educational Psychologist of the 1st category, Urban Center of Psycho-pedagogical Support, Novosibirsk, Russia, [bugrova@yandex.ru](mailto:bugrova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

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

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

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflict of interest.**



## Пример заполнения формы сведений об авторе

### Сведения об авторе

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



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

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

### **БАКАЛАВРИАТ**

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

### **37.03.01 Психология**

#### **ПСИХОЛОГИЯ**

*Студенты приобретают компетенции в области:*

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

*Сфера профессиональной деятельности выпускников:*

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



## **ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

*Студенты приобретают* компетенции в области:

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

*Сфера профессиональной деятельности выпускников:*

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

## **КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

*Студенты приобретают* компетенции в области:

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

*Сфера профессиональной деятельности выпускников:*

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

### **44.03.02 Психолого-педагогическое образование**

## **ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Студенты приобретают* компетенции в области:

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

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



## **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

*Студенты приобретают компетенции в области:*

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

*Сфера профессиональной деятельности выпускников:*

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

### **44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**

#### **СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

*Студенты приобретают компетенции в области:*

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

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

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

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

*Сфера профессиональной деятельности выпускников:*

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



**СПЕЦИАЛИТЕТ**

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

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

*Студенты приобретают* компетенции в области:

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

*Сфера профессиональной деятельности выпускников:*

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





### 37.05.02 Психология служебной деятельности

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

*Студенты приобретают компетенции в области:*

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

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

### МАГИСТРАТУРА

#### 37.04.01 Психология

Консультативная психология и психотерапия

#### 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

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

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

#### 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Специальная психология

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



### 37.04.01 Психология

#### **КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ**

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

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

### 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

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

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

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

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

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

#### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАДЕТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**

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

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



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

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

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

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

### **ДЕВИАНТОЛОГИЯ**

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

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

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

#### **44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

### **СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

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

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



**АСПИРАНТУРА**

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

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

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

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

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

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

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



---

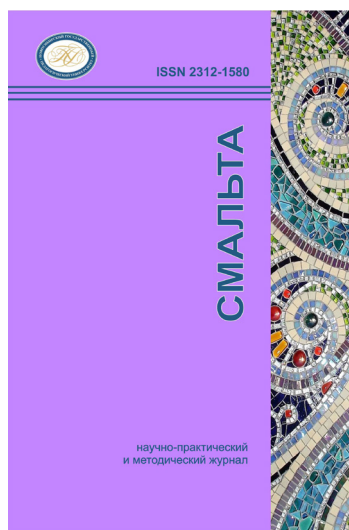
**37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД)**

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

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



## О журнале



Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА» (год основания – 2014, ISSN 2312-1580, учредитель ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет») публикует научные статьи, практические и методические разработки по психологии, педагогике, философии и приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов.

Рубрики журнала:

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

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год.

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

Выпуски журнала (полнотекстовые статьи) размещаются на сайте журнала после размещения номера в системе РИНЦ.

Главный редактор – **О. О. Андронникова**, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Россия.