

# СМАЛЬТА

Международный научно-практический  
и методический журнал

## № 1, 2024



*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. Кашапов* – 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», 2024  
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

<b>Андронникова О. О.</b> Психолого-педагогическая готовность будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач войск национальной гвардии Российской Федерации .....	5
<b>Кузьмина Н. В., Федоришин М. И., Малюта В. И.</b> Особенности взаимосвязи волевой регуляции и лидерских качеств у курсантов военного вуза: теоретический экскурс .....	15
<b>Мордас Е. С.</b> Ситуация насилия, развитие и деструкция человека: философский аспект .....	28

### АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

<b>Безменщиков И. А.</b> Личностные особенности курсантов военного училища в зависимости от уровня физической подготовленности .....	43
<b>Болотская Е. С.</b> Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья .....	58
<b>Голованов А. В.</b> Специфика профессиональной мотивации военнослужащих территориальных органов Правительственной связи .....	70

### НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

<b>Игнатовская Е. В.</b> Специфика эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с парциальной несформированностью высших психических функций .....	82
---	----

Журнал основан в 2014 г. Выходит 4 раза в год Электронная верстка И. Т. Илюк Редактор М. А. Савина 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. 9,7. Уч.-изд. л. 6,3. Тираж 1000 экз. Заказ № 23. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 26.03.2024 Отпечатано в Издательстве НГПУ
---	--

# SMALTA

International scientific-practical  
and methodical journal

## № 1, 2024



*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

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>Andronnikova O. O.</b> Psychological and Pedagogical Readiness of Future Officers to Perform Service and Combat Missions of the Troops of the National Guard of the Russian Federation .....	5
<b>Kuzmina N. V., Fedorishin M. I., Malyuta V. I.</b> Features of the Relationship between Volitional Regulation and Leadership Qualities among Cadets of a Military University: Theoretical Excursion.....	15
<b>Mordas E. S.</b> The Situation of Violence, Human Development and Destruction: a Philosophical Aspect .....	28

### CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

<b>Bezmenshchikov I. A.</b> Personal Characteristics of Cadets Depending on the Level of Physical Fitness .....	43
<b>Bolotskaya E. S.</b> Formation of Spatial Representations in Preschool children with Disabilities.....	58
<b>Golovanov A. V.</b> Territorial Government Communications Agencies Military Personnel Professional Motivation Specifics .....	70

### SCIENTIFIC DEBUT

<b>Ignatovskaya E. V.</b> Specifics of Emotional Intelligence in Children of Primary School Age with Partial Immaturity of Higher Mental Functions .....	82
--	----

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. A. Savina 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: 9,7. Publisher's sheets: 6,3. Circulation 1000 issues Order № 23. Format 70×108/16 Release date 26.03.2024
---	--

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

---

СМАЛЬТА 2024, № 1

SMALTA 2024, no. 1

Обзорная статья

УДК 159.9+378

DOI: 10.15293/2312-1580.2401.01

## **Психолого-педагогическая готовность будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач войск национальной гвардии Российской Федерации**

**Андронникова Ольга Олеговна<sup>1</sup>**

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

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы, связанные с ролью психолого-педагогической подготовки в формировании готовности будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач войск национальной гвардии Российской Федерации. Исходя из проведенного анализа литературы и исследований, сделан вывод о том, что психолого-педагогическая подготовка играет важную роль в формировании готовности будущих офицеров к служебно-боевым задачам. Компонентами готовности выступают профессиональная компетентность, личностная зрелость и мотивация. Психолого-педагогическая подготовка направлена на развитие таких качеств, как стрессоустойчивость, решительность, лидерство, коммуникативные навыки, уверенность в себе и других, которые необходимы для успешного выполнения служебных обязанностей военных.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическая подготовка, готовность к выполнению служебно-боевой задачи, офицеры, профессиональные компетенции, мотивация.

*Для цитирования:* Андронникова О. О. Психолого-педагогическая готовность будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач войск национальной гвардии Российской Федерации // СМАЛЬТА. 2024. № 1. С. 5–14. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2401.01>



## Psychological and Pedagogical Readiness of Future Officers to Perform Service and Combat Missions of the Troops of the National Guard of the Russian Federation

Olga O. Andronnikova<sup>1</sup>

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

*Abstract.* This article examines issues related to the role of psychological and pedagogical training in the formation of the readiness of future officers to perform service and combat missions of the troops of the National Guard of the Russian Federation. Based on the analysis of literature and research, it was concluded that psychological and pedagogical training plays an important role in shaping the readiness of future officers for service and combat tasks. The components of readiness are professional competence, personal maturity and motivation. Psychological and pedagogical training is aimed at developing qualities such as stress resistance, determination, leadership, communication skills, self-confidence and others that are necessary for the successful performance of military duties.

*Keywords:* psychological and pedagogical training, readiness to perform service and combat missions, officers, professional competencies, motivation.

*For Citation:* Andronnikova O. O. Psychological and Pedagogical Readiness of Future Officers to Perform Service and Combat Missions of the Troops of the National Guard of the Russian Federation. *SMALTA*. 2024, no. 1, pp. 5–14. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2401.01>

**Введение.** В современном мире роль армии и военных организаций в поддержании национальной безопасности и защите интересов государства неоспорима. Одной из наиболее важных задач, стоящих перед войсками национальной гвардии РФ, является обеспечение служебно-боевой готовности своих сотрудников для выполнения поставленных задач. От уровня и качества психолого-педагогической подготовки будущих офицеров в значительной степени зависит эффективность и успешность выполнения ими служебных задач. Офицеры, занимающие высокие руководящие должности, несут ответственность за принятие стратегических решений и руководство боевыми операциями [1]. В связи с этим особенно важно обеспечить готовность будущих офицеров войск национальной гвардии РФ к выполнению служебно-боевых задач.

Рассматривая вопросы готовности младших офицеров Вооруженных Сил РФ, А. Н. Александров выделяет мотивационную, профессиональную, моральную и социально-психологическую готовность [1]. Автор подчеркивает, что недостаточный уровень готовности выпускников делает процесс выполнения профессиональной деятельности командира сложным или невозможным. Это определяет актуальность изучения данной темы.

Психолого-педагогическая составляющая готовности офицеров играет важную роль в формировании и развитии их компетенций, необходимых для успешного выполнения служебно-боевых задач. Психологическая готовность определяется способностью офицеров к эффективному анализу ситуации, принятию рациональных решений, контролю над своими эмоциями в экстремальных условиях.



Педагогическая составляющая включает в себя обучение будущих офицеров таким навыкам, как лидерство, командный подход, планирование и организация боевых действий, которые формируются как в учебном процессе, так и в рамках практической подготовки на полигонах и тренировочных базах.

Исходя из этого, в качестве задач данной статьи выступает определение требований к психолого-педагогической подготовке офицеров национальной гвардии РФ, выделение основных компонентов психолого-педагогической подготовки офицеров.

### **Основные теоретические аспекты психолого-педагогической подготовки будущих офицеров.**

Понятие готовности к профессиональной деятельности достаточно широко рассматривается в современной научной литературе [4; 5; 6; 7; 12; 19]. М. А. Щукин [19], анализируя понятие готовности в контексте профессиональной деятельности офицеров национальной гвардии Российской Федерации, отмечает, что готовность к профессиональной деятельности – это сложный и многофакторный концепт. Она не ограничивается лишь накоплением общих знаний и умений, а включает в себя мотивацию, личностные характеристики, умение адаптироваться к изменяющимся условиям и взаимодействовать с коллегами. Кроме того, автор считает, что формирование отношения к труду должно быть связано с личным призванием. Личное призвание помогает человеку найти свое место в обществе, открыть свои таланты и способности, что влияет на мотивацию и эффективность труда.

А. Г. Ковалев готовность рассматривает как качество личности, включающее в себя сознание личностной и общественной значимости деятельности, положительное отношение к ней и способность к ее выполнению [6]. Автор подчеркивает нравственный аспект готовности. В. А. Крутецкий [7] рассматривает готовность как пригодность к профессиональной деятельности, включающую положительное отношение к ней, склонность к ее выполнению, увлеченность. О. С. Нестерова, анализируя понятие готовности, отмечает, что именно готовность преобразуется в компетентность (личностные качества, знания и опыт, необходимые для выполнения профессиональных задач) и профессионализм (комплекс свойств личности, знаний и опыта, обеспечивающих высокий уровень выполнения профессиональной задачи) [12].

Ю. А. Грачев [4] структуру психологической готовности к деятельности разбирает в контексте психологической структуры личности с опорой на динамическую концепцию К. К. Платонова, который выделяет четыре подструктуры: направленность, опыт, психические процессы и биопсихические свойства [14].

Через развитие ценностно-смыслового, мотивационного, эмоционально-волевого, регуляторного компонентов, рассматривают готовность к выполнению профессиональной деятельности Н. Я. Большунова, А. Г. Чапоргин, М. И. Федоришин [3]. По мнению А. Г. Ширшова, готовность – это «...комплексная личностно-деятельностная характеристика, характеризующая достигнутым уровнем развития индивидуальных, личностных, военно-профессиональных свойств (взглядов, мотивации, умений, знаний, навыков, личных убеждений и установок, качеств характера, способности к рефлексии, эмоционально-волевым качеств), а вместе с этим, умение их мобилизовать для решения служебных и боевых задач в ситуациях, возникающих в профессиональной деятельности и при возникновении чрезвычайных ситуаций» [18].

Анализ теоретических подходов к понятию «готовность» позволяет предположить, что готовность к деятельности формируется на основе личностных качеств,



опыта и мотивации [4; 5; 8]. Это дает возможность выделить основные компоненты «готовности», которыми являются профессиональная компетентность, личностная зрелость и мотивация. Профессиональная компетентность включает в себя знания, умения и навыки, необходимые для выполнения конкретных профессиональных задач.

Рассмотрим основные компоненты готовности к профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность, приобретаемая курсантами в ходе профессиональной подготовки, подразумевает, что будущий офицер должен обладать знаниями и умениями, специфичными для его профессии: знания в области боевых и тактических действий, оружия, стратегии и так далее [11]. Также не менее важно иметь навыки в области руководства, коммуникации и принятия решений.

Личностная зрелость включает достаточно большой перечень качеств и выражается в самоуважении, эмоциональной стабильности, умении принимать решения и отвечать за свои действия. Особенно выделяется психологическая устойчивость, обеспечивающая способность сохранять спокойствие и рассудительность в стрессовых ситуациях.

Мотивация включает в себя интерес к профессии, стремление к достижению целей и наличие смысла в своей деятельности [9]. Будущий офицер должен быть готов к постоянным испытаниям и трудностям, которые могут возникать во время выполнения служебных обязанностей [15].

Взаимосвязь и взаимодействие компонентов готовности к профессиональной деятельности также имеют большое значение [17]. Знания и навыки, полученные в ходе профессиональной подготовки, должны сочетаться с мотивацией и психологической устойчивостью для достижения успешных результатов. Кроме того, взаимосвязаны способность работать в команде и принимать решения.

Принято выделять ряд факторов формирования готовности к профессиональной деятельности будущих офицеров.

Один из факторов, влияющих на формирование готовности будущих офицеров, – это психолого-педагогическая подготовка, осуществляемая в ходе образовательного процесса [2; 16]. Оптимальная организация этого процесса позволяет развивать у студентов-офицеров не только практические навыки, но и формировать профессиональную самоидентификацию и уверенность в себе. Она способствует развитию коммуникативных навыков, эффективному принятию решений, развитию лидерских качеств.

Одним из основных аспектов психолого-педагогической подготовки будущих офицеров является формирование коммуникативных навыков. В современных условиях службы войск национальной гвардии, где важна не только профессиональная подготовка, но и умение эффективно взаимодействовать с коллегами и подчиненными, коммуникативные навыки становятся особенно важными. Будущие офицеры должны уметь понимать и выполнять сложные указания руководства, быть готовыми к диалогу с подчиненными и принимать решения в стрессовых ситуациях.

Для развития коммуникативных навыков можно использовать различные методы и техники психологической подготовки. Например, игровые ситуации, моделирование реальных ситуаций служебной деятельности с последующим анализом и обсуждением, тренинги по коммуникации и лидерству. Важно, чтобы будущие офицеры имели возможность практиковаться в реальных ситуациях, чтобы развить навыки конструктивного взаимодействия и управления коллективом [10].





Еще одним важным аспектом психолого-педагогической подготовки является формирование навыков руководства и принятия решений. Офицеры национальной гвардии несут ответственность за выполнение сложных задач и принятие важных решений. Поэтому важно проводить тренировки и учения, в ходе которых будущие офицеры могут развить данные навыки в условиях неопределенности и стресса.

Одним из современных инструментов, который можно использовать при психолого-педагогической подготовке, являются цифровые технологии. Например, можно использовать компьютерные тренажеры и симуляторы, которые позволяют симулировать различные ситуации и упражняться в принятии решений. Также можно проводить онлайн-тренинги и вебинары, которые позволяют офицерам обмениваться опытом и получать новые знания [13].

Педагогическое образование также играет важную роль в формировании готовности будущих офицеров. Педагогическая подготовка включает в себя изучение таких предметов, как тактика, стратегия, оперативное искусство, организация военного воспитания и другие. Развитие профессиональных навыков осуществляется через практическую деятельность будущих офицеров. Например, проведение тактических игр, учебных сражений и других учебных мероприятий, которые позволяют студентам применить полученные знания на практике. Важно отметить, что педагогическая подготовка должна быть постоянной и систематической, чтобы обеспечить максимальную готовность будущих офицеров.

Психолого-педагогическая подготовка офицеров направлена на формирование у них не только профессиональных навыков и знаний, но и укрепление психического здоровья, устойчивости к стрессовым ситуациям, развитие высоких морально-этических качеств.

Основными задачами такой подготовки являются формирование и развитие следующих аспектов готовности:

1. Психической стабильности и стрессоустойчивости. Благодаря психологической подготовке офицеры научаются эффективно управлять своими эмоциями, контролировать стрессовые реакции и сохранять психическое равновесие в сложных ситуациях.

2. Психолого-педагогическая подготовка способствует развитию у офицеров профессиональных убеждений, профессиональной мотивации, формированию патриотизма и готовности служить на благо своей страны и народа.

3. Психологическая подготовка офицеров направлена на развитие лидерских качеств, таких как умение мотивировать подчиненных, строить эффективное командное взаимодействие и осуществлять принятие решений в критических ситуациях.

4. Психологическая подготовка офицеров способствует формированию толерантного отношения к коллегам и способности эффективно взаимодействовать в коллективе.

Таким образом, хочется отметить, что психолого-педагогическая подготовка является неотъемлемой частью процесса офицерского образования. Для достижения эффективных результатов в данной сфере существуют различные методы и подходы, которые направлены на развитие нужных навыков и компетенций у будущих офицеров.

Один из таких методов – это психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. Оно включает в себя проведение психологических тренингов (развитие мотивации, управление стрессом, развитие коммуникативных навыков,



умение принимать решения в экстремальных ситуациях), консультации со специалистами, а также использование педагогических техник и методик, способствующих развитию и поддержке позитивной мотивации и психологического комфорта курсантов.

Важной составляющей психолого-педагогической подготовки является также оценка и контроль психологического состояния курсантов. Для этого используются различные методики психологического тестирования, опросники и анкеты, позволяющие выявить индивидуальные особенности личности и психологическую устойчивость курсантов. Эти данные помогают педагогам и психологам адекватно оценивать потенциал будущих офицеров и предпринимать меры по их развитию и поддержке.

### **Заключение.**

Психолого-педагогическая подготовка играет важную роль в формировании готовности будущих офицеров к служебно-боевым задачам войск национальной гвардии Российской Федерации. Она направлена на развитие психологической стойкости, волевых качеств, лидерских навыков и эмоциональной интеллектуальности.

Роль психолого-педагогической подготовки в формировании готовности будущих офицеров к служебно-боевым задачам имеет непосредственное отношение к требованиям, предъявляемым к военнослужащим конкретной специальности. В национальной гвардии РФ от офицеров требуется готовность к выполнению служебных задач в условиях повышенной опасности, возникающей при проведении оперативно-служебных мероприятий, при обеспечении общественной безопасности и противодействии террористической деятельности.

Для достижения высокой готовности офицеров к служебно-боевым задачам войск национальной гвардии РФ психолого-педагогическая подготовка должна включать в себя следующие компоненты:

- психологическая подготовка, направленная на развитие таких личностных качеств офицеров, как ответственность, решительность, инициативность, коммуникабельность, стрессоустойчивость и лидерские навыки;
- физическая подготовка, включающая комплекс тренировок, направленных на развитие физической выносливости, силы, быстроты и гибкости офицеров;
- тактико-специальная подготовка, включающая изучение основных тактических приемов и техник, навыки работы с оружием и техникой.

В качестве рекомендаций для повышения эффективности психолого-педагогической подготовки офицеров национальной гвардии РФ могут выступать следующие предложения:

- разработать и внедрить более современные и инновационные методы и подходы, учитывающие специфику деятельности войск национальной гвардии РФ;
- проводить регулярный анализ показателей готовности офицеров и вносить соответствующие корректировки в программу обучения и тренировок;
- повысить индивидуализированность подготовки, учитывать особенности каждого офицера, его потенциал и навыки;
- рассмотреть вопросы сотрудничества с другими ведомствами и структурами, такими как спецназ, служба безопасности, для обмена опытом и координации действий при выполнении служебно-боевых задач.

В заключение можно сделать вывод о том, что психолого-педагогическая подготовка является неотъемлемой частью формирования готовности будущих офицеров к служебно-боевым задачам войск национальной гвардии Российской Федерации.



Через развитие профессиональных навыков и укрепление психологической стойкости у будущих офицеров обеспечивается эффективность выполнения служебных обязанностей и успешное решение боевых задач. Поэтому применение современных методов и технологий в психолого-педагогической подготовке является важным шагом для повышения уровня готовности будущих офицеров и безопасности страны в целом.

### Список источников

1. Александров А. Н. О формировании готовности младших офицеров к выполнению учебных и боевых задач // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2019. № 1 (834). С. 234–246. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39289641> (дата обращения: 15.01.2024).
2. Бакуменко А. Ф. Повышение эффективности служебно-боевой подготовки сотрудников паспортно-визовой службы МВД России: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 165 с.
3. Большунова Н. Я., Чапоргин А. Г., Федоришин М. И. Структура психологической готовности к выполнению служебно-боевых задач у военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2019. № 1 (1). С. 23–27.
4. Грачев Ю. А. Понятие «Готовности к деятельности» в системе современного психолого-педагогического знания // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2011. № 4. С. 172–175. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17673655> (дата обращения: 15.01.2024).
5. Кизилова М. А. Психологическая готовность к профессиональной деятельности как сложное многоаспектное понятие // Молодой ученый. 2022. № 21 (416). С. 148–150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48622858> (дата обращения: 15.01.2024).
6. Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя. М.: Политиздат, 1983. 256 с.
7. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1972. 255 с.
8. Кучерявенко И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности // Молодой ученый. 2011. Т. 2, № 12 (35). С. 60–62. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24436469> (дата обращения: 15.01.2024).
9. Кучерявенко И. А., Шкилев С. В., Зиборова Е. И. Проблема мотивационной готовности курсантов учебных заведений МВД к профессиональной деятельности // Молодой ученый. 2015. № 24 (104). С. 1086–1088. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25098029> (дата обращения: 15.01.2024).
10. Мазурин А. Е., Абросимов А. Д. Психолого-педагогическая подготовка офицеров центров подготовки личного состава войск национальной гвардии Российской Федерации // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: Сборник научных статей XIII Межвузовской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 17 ноября 2021). Т. 2. Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2021. С. 78–83.
11. Непомнящий С. В., Медведев В. И., Ястребов А. В. Организация служебно-боевой и оперативной подготовки сотрудников органов внутренних дел к действиям в особых условиях // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2014. № 2 (29). С. 140–145. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21987983> (дата обращения: 15.01.2024).
12. Нестерова О. С. Готовность к профессиональной деятельности как стартовая точка на пути к профессионализму // Агроинженерия. 2014. № 4. С. 58–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22996896> (дата обращения: 15.01.2024).
13. Овчинников В. А., Белецкий А. А. Инновационные технологии в образователь-



ном процессе вузов МВД России // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2010. № 4. С. 107.

14. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с.

15. Раджабов Д. Х., Турсунов Т. Х. Морально-психологическое обеспечение служебно-боевой деятельности в системе подготовки пограничных кадров (на примере ВПИ ГКНБ рт) // Вестник Таджикского национального университета. 2019. № 10-1. С. 265–272.

16. Токбаев А. А. Некоторые особенности совершенствования подготовки сотрудников ОВД к выполнению оперативно-служебных задач на территории республик Северного Кавказа // Пробелы в российском законодательстве. 2017. № 4. С. 239–241. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34941826> (дата обращения: 15.01.2024).

17. Хамидуллин Р. Х., Дополнительная подготовка сотрудников специальных подразделений МВД РФ к исполнению служебно-боевых задач в экстремальных условиях: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2009. 221 с.

18. Ширшов А. Г. Формирование готовности будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации к профессиональной деятельности в чрезвычайных ситуациях при изучении модуля военной подготовки // Известия ВГПУ. 2019. № 10 (143). С. 156–162. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41369687> (дата обращения: 15.01.2024).

19. Шукин М. А. Готовность будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации к профессиональной деятельности // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: Сборник научных статей XIII Межвузовской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 17 ноября 2021). Т. 2. Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2021. С. 124–129.

## References

1. Alexandrov A. N. On the Formation of the Readiness of Junior Officers to Perform Training and Combat Missions. [Electronic resource] *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Social Sciences*, 2019, no. 1 (834), pp. 234–246. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39289641> (date of access: 15.01.2024). (In Russian)

2. Bakumenko A. F. Increasing the Efficiency of Service and Combat Training of Employees of the Passport and Visa Service of the Ministry of Internal Affairs of Russia: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences. Saint Petersburg, 2005, 165 p. (In Russian)

3. Bolshunova N. Ya., Chaporgin A. G., Fedorishin M. I. The Structure of Psychological Readiness to Perform Service and Combat Tasks Among Military Personnel of the National Guard of the Russian Federation. *Military-Legal and Humanitarian Sciences of Siberia*, 2019, no. 1 (1), pp. 23–27. (In Russian)

4. Grachev Yu. A. The concept of “Readiness for Activity” in the System of Modern Psychological and Pedagogical Knowledge [Electronic resource]. *Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2011, no. 4, pp. 172–175. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17673655> (date of access: 15.01.2024). (In Russian)

5. Kizilova M. A. Psychological Readiness for Professional Activity as a Complex Multidimensional Concept [Electronic resource]. *Young Scientist*, 2022, no. 21 (416), pp. 148–150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48622858> (date of access: 15.01.2024). (In Russian)

6. Kovalev A. G. *Personality Educates Itself*. Moscow: Politizdat Publ., 1983, 256 p. (In Russian)



7. Krutetsky V. A. *Fundamentals of Educational Psychology*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1972, 255 p. (In Russian)
8. Kucheryavenko I. A. The Problem of Psychological Readiness for Professional Activity [Electronic resource]. *Young Scientist*, 2011, vol. 2, no. 12 (35), pp. 60–62. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24436469> (date of access: 15.01.2024). (In Russian)
9. Kucheryavenko I. A., Shkilev S. V., Ziborova E. I. The Problem of Motivational Readiness of Cadets in Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs for Professional Activities [Electronic resource]. *Young Scientist*, 2015, no. 24 (104), pp. 1086–1088. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25098029> (date of access: 15.01.2024). (In Russian)
10. Mazurin A. E., Abrosimov A. D. Psychological and Pedagogical Training of Officers of Training Centers for Personnel of the Troops of the National Guard of the Russian Federation. Directions and Prospects for the Development of Education in Military Institutes of the Troops of the National Guard of the Russian Federation: Collection of Scientific Articles of the XIII Interuniversity Scientific-practical Conference with International Participation (Novosibirsk, November 17, 2021), vol. 2. Novosibirsk: Novosibirsk Military Institute Named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, 2021, pp. 78–83. (In Russian)
11. Nepomnyashchiy S. V., Medvedev V. I., Yastrebov A. V. Organization of Service-Combat and Operational Training of Internal Affairs Officers for Actions in Special Conditions [Electronic resource]. *Bulletin of the Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2014, no. 2 (29), pp. 140–145. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21987983> (date of access: 15.01.2024). (In Russian)
12. Nesterova O. S. Readiness for Professional Activity as a Starting Point on the Path to Professionalism [Electronic resource]. *Agroengineering*, 2014, no. 4, pp. 58–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22996896> (date of access: 15.01.2024). (In Russian)
13. Ovchinnikov V. A., Beletsky A. A. Innovative Technologies in the Educational Process of Universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Bulletin of the Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2010, no. 4, 107 p. (In Russian)
14. Platonov K. K. *Structure and Development of Personality*. Moscow: Nauka Publ., 1986, 254 p. (In Russian)
15. Radjabov D. Kh., Tursunov T. Kh. Moral and Psychological Support for Service and Combat Activities in the System of Training Border Personnel (on the Example of the VPI of the State Committee for National Security of the Republic of Tajikistan). *Bulletin of the Tajik National University*, 2019, no. 10-1, pp. 265–272. (In Russian)
16. Tokbaev A. A. Some Features of Improving the Training of Police Officers to Perform Operational and Official Tasks on the Territory of The Republics of the North Caucasus [Electronic resource]. *Gaps in Russian legislation*, 2017, no. 4, pp. 239–241. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34941826> (date of access: 15.01.2024). (In Russian)
17. Khamidullin R. Kh., Additional Training of Employees of Special Units of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation to Perform Service and Combat Missions in Extreme Conditions: Dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences. Kazan, 2009, 221 p. (In Russian)
18. Shirshov A. G. Formation of Readiness of Future Officers of the National Guard of the Russian Federation for Professional Activities in Emergency Situations when Studying the Military Training Module [Electronic resource]. *Izvestia of the Voronezh State Pedagogical University*, 2019, no. 10 (143), pp. 156–162. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41369687> (date of access: 15.01.2024). (In Russian)
19. Shchukin M. A. Readiness of Future Officers of the National Guard Troops of the Russian Federation for Professional Activities. Directions and Prospects for the Development of Education in Military Institutes of the National Guard Troops of the Russian Federation:



Collection of Scientific Articles of the XIII Interuniversity Scientific-Practical Conference with International Participation (Novosibirsk, November 17, 2021), vol. 2. Novosibirsk: Novosibirsk Military Institute Named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, 2021, pp. 124–129. (In Russian)

### **Информация об авторах**

**Ольга Олеговна Андронникова** – кандидат психологических наук, декан факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>, e-mail: [andronnikova\\_69@mail.ru](mailto:andronnikova_69@mail.ru)

### **Information about the Authors**

**Olga O. Andronnikova** – Candidate of Psychological Sciences, Dean of the Faculty of Psychology, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, Russia, Novosibirsk, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>, e-mail: [andronnikova\\_69@mail.ru](mailto:andronnikova_69@mail.ru)

Поступила: 17.01.2024

Одобрена после рецензирования: 13.02.2024

Принята к публикации: 27.02.2024

Received: 17.01.2024

Approved after peer review: 13.02.2024

Accepted for publication: 27.02.2024



Обзорная статья

УДК 159.923+378

DOI: 10.15293/2312-1580.2401.02

## Особенности взаимосвязи волевой регуляции и лидерских качеств у курсантов военного вуза: теоретический экскурс

Кузьмина Наталья Викторовна<sup>1</sup>, Федоришин Михаил Иванович<sup>2</sup>,  
Малюта Василий Игоревич<sup>3</sup>

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

<sup>2,3</sup>Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии  
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации,  
г. Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье представлены попытки проанализировать взаимосвязь волевой регуляции и лидерского потенциала у курсантов высших военных учреждений, выявлена проблематика отсутствия научных работ на данную тему, приведён теоретический анализ понятий волевой регуляции и лидерства, а также важность их развития у курсантов согласно требованиям МО РФ для успешной профессиональной деятельности. Обозначена специфика обучения в военном вузе. Проанализирована важность волевой регуляции и лидерского потенциала в их взаимосвязи и аспекте дальнейшей воинской службы и карьеры у выпускников военных вузов.

*Ключевые слова:* волевая регуляция, лидерские качества, курсанты, военные вузы, личностные качества курсантов.

*Для цитирования:* Кузьмина Н. В., Федоришин М. И., Малюта В. И. Особенности взаимосвязи волевой регуляции и лидерских качеств у курсантов военного вуза: теоретический экскурс // СМАЛЬТА. 2024. № 1. С. 15–27. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2401.02>

Review Article

## Features of the Relationship between Volitional Regulation and Leadership Qualities among Cadets of a Military University: Theoretical Excursion

Natalya V. Kuzmina<sup>1</sup>, Mikhail I. Fedorishin<sup>2</sup>, Vasily I. Malyuta<sup>3</sup>

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

<sup>2,3</sup>Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute Named after Army General  
I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The article presents attempts to analyze the relationship between volitional regulation and leadership potential among cadets of higher military institutions, identifies the problem of the lack of scientific work on this topic, provides a theoretical analysis of the concepts of volitional regulation and leadership, as well as their importance for

© Кузьмина Н. В., Федоришин М. И., Малюта В. И., 2024



cadets to develop according to the requirements of the Ministry of Defense of the Russian Federation for successful professional activity. The specifics of studying at a military university are outlined. The importance of volitional regulation and leadership potential in their interrelation and in the context of further military service and career among graduates of military universities is analyzed.

*Keywords:* volitional regulation, leadership qualities, cadets, military universities, personal qualities of cadets.

*For citation:* Kuzmina N. V., Fedorishin M. V., Malyuta V. I. Features of the Relationship between Volitional Regulation and Leadership Qualities among Cadets of a Military University: Theoretical Excursion. *SMALTA*. 2024. no. 1, pp. 15–27. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2401.02>

В отличие от тех требований к выпускникам военных вузов, которые были актуальны в 20 веке, в современной России к выпускнику любого военного вуза предъявляются совершенно иные требования, которые не ограничиваются только практическими знаниями для несения боевой службы, а включают в себя наличие определенных развитых личностных качеств курсантов. Требования эти прописаны во ФГОС и нормативных документах военных вузов: кроме обладания военно-профессиональными знаниями, будущий офицер должен знать историю России в целом и в частности развития ее вооруженных сил; иметь воспитательный навык работы (организовывать, проводить мероприятия воинского, патриотического, культурного воспитания подчинённых); обладать навыком высокой самоорганизации работы как в непосредственно практической деятельности, так и, при необходимости, в процессе написания собственного научного труда; реалистично и безэмоционально оценивать результаты своей профессиональной деятельности; уметь управлять коллективом, его морально-психологическим состоянием, организовывать его работу и нести ответственность за принятые решения, уметь вести за собой в сложной боевой обстановке; быть нацеленным на разрешение задач и трудностей, быть настойчивым в достижении целей и многое другое.

Таким образом, специфика обучения курсантов в военном вузе заключается в воспитании и развитии у них определенных знаний, умений, навыков, характерных для профессии военнослужащего, чтобы в будущем они смогли их применить. И здесь парадокс заключается в том, что при успешном усвоении курсантами знаний, умений, навыков в процессе обучения (подтвержденных дипломом), возникает вопрос, применяют ли их в определённых условиях боевой обстановки вчерашние выпускники военного вуза. Это будет зависеть от многих факторов, но основное качество, которое нас интересует – это волевые усилия конкретной личности и способность вести за собой [25]. Среди множества требований к личностным качествам военнослужащего, указанных МО РФ, особенно выделяются развитая волевая регуляция и лидерский потенциал. Предполагается, что указанные личностные качества находятся в тесной взаимосвязи и одно влияет на другое.

Многие авторы занимались изучением вопроса волевой регуляции и лидерских качеств изолированно, вместе же, в их взаимосвязи, эти качества до сих пор не рассматривались. В данной статье теоретико-методологическими основаниями исследования послужили работы о лидерстве: подход изучения личностных черт, авторами которого являются Э. Богардус [37], Р. Стогдил [41]; поведенческий подход – Р. Блейк, Д. Моутон [38]; теория лидерства – К. Левин [24]. В исследовании волевой





регуляции за основу взяты труды У. Джеймса [10] об изучении воли в двух аспектах: как сосредоточение внимания на определённом представлении о действии и борьбе с целью преодоления сторонних факторов. Также взгляды Н. Н. Ланге [23], где произвольное внимание выступает как волевое, с разграничением понятий «хотение» и «влечение». Главное здесь заключается в том, что цель процесса уже заранее известна субъекту. По мнению С. Л. Рубинштейна, [31] воля – это прежде всего сознательная регуляция человеком своего поведения и способность влиять на него. А также рассматривались труды А. Ц. Пуни [30], который отмечал многокомпонентность волевых качеств: моральные компоненты, умение преодолевать препятствия, интеллектуальную составляющую.

Рассматривая данные качества по отдельности, многие авторы под волевой регуляцией понимают способность личности самопроизвольно преодолевать внешние и внутренние преграды на пути к достижению цели, как акт самопроизвольной деятельности с затраченными личностными усилиями. А. Ц. Пуни [30], В. И. Селиванов [32], Ф. Н. Гоноблин [9] отмечали важность развития силы воли в деятельности, когда личность преодолевает препятствия и при этом опирается на морально-нравственную сторону. А. В. Белоусов [5] и В. Н. Батищев [4] считают, что развитая волевая регуляция у военнослужащих обеспечивает стабильность эмоций и адекватное, спокойное реагирование военнослужащего на сложные моменты во время несения воинского долга.

А. Г. Караяни, Э. П. Утлик [19] считают важным для военнослужащего умение управлять своими эмоциями, ввиду того, что эмоции плохо поддаются самоуправлению за счет так называемой гипотезы «положительной обратной связи», которая объясняет силу возникновения эмоций, замкнутости их процессов и, соответственно, медленное снижение их накала. Это может весьма критично сказаться в боевой обстановке.

Зарубежные авторы в исследованиях волевой регуляции у студентов высших учебных заведений отводят ей главенствующую роль как приоритетному вектору в образовании [40].

Многие авторы, в частности В. А. Иванников [16], Д. Д. Барабанов [2; 3], А. А. Земскова [14], И. Ф. Бережная, Р. В. Коточигов [6], Н. В. Анисеева [1], В. А. Иванников и Е. В. Эйдман [17] исследовали механизмы возникновения волевой регуляции. Несмотря на множество исследований, в науке на сегодняшний день остается малоизученным процесс становления волевой регуляции как у юношей в студенческом возрасте вообще, так и в военных вузах у курсантов в частности.

Единство авторов достигнуто в том, что волю относят к высшей психической функции, определяющей личностный уровень волевой регуляции. Волевой процесс регулирует все высшие психические функции [28; 29; 30]. В каждой личности волевой процесс представляется целостной системой с особым, различным проявлением всех ее качеств.

Волевые качества – это динамическая система. Таким образом, поведение человека опосредовано сознанием личности и, в частности, ее ценностно-смысловой направленностью, а не подчинено инстинктам. Воля – это сознательная сосредоточенность на достижении цели осмысленной личностью с преодолением препятствий по мере продвижения к ней.

Надежность сотрудника за счет развитой волевой регуляции обеспечивается в условиях военной службы способностью не только добиваться поставленных целей,



но и нести ответственность за свои действия, проявляя при этом эмоциональную стабильность [13; 35]. Такой сотрудник и в мирное время во время несения службы обладает способностью сплотить коллектив вокруг общего дела, что является важными характеристиками личности для будущего командира.

В дальнейшем профессиональном пути курсант может быть способен занять место руководителя и лидера воинского коллектива. В условиях воинских задач способен продемонстрировать самообладание, уверенность в своих решениях и действиях без колебаний и сомнений, умение ставить задачи подчиненным, умение решать проблемы, которые могут возникнуть в коллективе.

И. Ю. Кулагина и В. Н. Колюцкий [22] выделяют три характерные черты, свойственные юношам: обучение в вузе, поиск работы, служба в армии. Г. Крайг [21] отмечает возрастную сегрегацию, финансовую зависимость, влияние на юношей обстановки в мире и воздействие средств массовой информации и сети Интернет. Э. Эриксон [36] говорит о проявлении кризиса до 19 лет, который выступает как альтернатива «эго-идентичности». А следующий этап ранней зрелости ставит перед личностью задачи вступления в брак, рождения детей, выбора профессионального пути и карьеры. Естественен тот факт, что время обучения в военном вузе характеризуется повышенным уровнем стресса для курсантов. Здесь прослеживается особенность соотношения первого и старших курсов: первые курсы проходят адаптационный период к условиям обучения и соответствующих требований, а старшие курсы уже готовятся к карьерному пути на воинском поприще и последующим изменениям в служебной и личной жизни. Сам же процесс адаптации к обучению в военном вузе имеет несколько стадий, прохождение которых курсантами неравномерно, что объясняется личностными характеристиками, индивидуальными особенностями и ярко выражается в успеваемости. На основе этих данных многие исследователи приходят к выводу об особенностях становления волевой регуляции у курсантов, которая претерпевает существенные изменения в процессе овладения учебным материалом, новой формой учебной деятельности, в процессе перехода к старшим курсам и затем к становлению в профессиональном пути [3].

Б. Ю. Васильев и Н. Г. Милованова [8] формирование волевой регуляции у курсантов рассматривают как черту личности, которая проявляет себя в моментах преодоления как внешних, так и внутренних препятствий, связанную с нравственными нормами личности. Причём к наиболее актуальным чертам, связанным с волевой регуляцией, относятся: целеустремлённость, решительность, настойчивость в достижении целей, самообладание, высокая дисциплинированность, толерантность, обязательность, серьёзность, уверенность в своих силах [27].

А. А. Земскова, О. М. Латышев [15] отмечают, что вышеперечисленные черты более ярко проявляются у курсантов военных вузов по сравнению со студентами гражданских вузов. И. С. Морозова, Е. А. Пронин [26] в проведенном исследовании пришли к выводу, что курсанты по своей возрастной группе отличаются от сверстников в гражданских вузах устойчивостью к внешним влияниям, настойчивостью, высоким уровнем волевой саморегуляции, гибкостью, потребностью к контролю над своей жизнью, а также характеризуются недоверием к окружающим.

И. В. Жданова, И. В. Ластовец [12] исследовали процесс формирования личностных качеств у 17 курсантов и пришли к выводу о том, что старшие курсы по сравнению с первым характеризуются большей степенью ответственности, рассудительности, терпимости и устойчивости.



Волевая устойчивость курсантов В. Д. Кисловым [20] понимается как «значимое профессиональное качество личности», обеспечивающее самоконтроль курсанта над своими эмоциями и поведением в стрессовых ситуациях; к элементам волевой устойчивости относятся патриотизм, мужество, дисциплинированность, воинская честь, упорство, смелость, настойчивость, решительность, восстановление при эмоциональных перегрузках, удовлетворенность взаимоотношениями в коллективе, удовлетворенность выбором профессионального пути [20].

Как и все психические процессы, волевые качества развиваются не обособленно, а в общей взаимосвязи развития личности, и лидерские качества выступают как одна из пар общих взаимосвязей. Многие психологи придерживаются мнения о неравномерном развитии волевой сферы человека. И эти особенности необходимо учитывать при организации процесса обучения и воспитания в военном вузе.

Что касается понятия лидерства, то в психологической науке с античных времен по настоящее время нет единого мнения среди ученых относительно определения лидерства, равно как и его форм. Б. Д. Парыгин [29] обозначает лидерство как продукт объективных и субъективных факторов, а самого лидера, по его мнению, группа выдвигает на данную роль стихийно, в зависимости от специфичности ситуации, и лидер, будучи выдвинутым на данную роль, учитывает интерес каждого члена группы при решении задачи. Л. П. Ильиченко, О. В. Фомичева, Г. П. Писаренко [18] понимают лидерство как социальный, психологический, исторический фактор, который обусловлен определенными лидерскими качествами и который может быть присущ каждой личности и соответственно развит.

Особенности становления лидерских качеств у курсантов представляют собой сложный процесс как для изучения, так и внедрения, что обусловлено спецификой служебной деятельности и ее требованиями к личности будущего офицера и малым количеством работ, посвящённых данной теме.

В историческом разрезе многие зарубежные авторы пытались выявить определённый набор личностных характеристик, который присущ лидеру, в том числе военному. Данные попытки оказались безуспешными, т. к. рожденная «теория черт» Г. Олпорта также не дала полного ответа на данный вопрос.

Что касается военного лидерства, то здесь проведено достаточно большое количество исследований разными авторами, российскими и зарубежными, и также нет точного ответа на вопрос о наборе личностных качеств, которые обеспечивают появление лидера в воинском коллективе. В современных реалиях сложность заключается еще и в том, что в момент мирного времени у военнослужащих отсутствуют специфичные ситуации и раздражители, которые способствуют проявлению определенных личностных характеристик. По мнению Л. А. Олесик [27], точечные боевые действия, военные операции также не освещают полную картину условий проявления лидерских качеств. В историческом разрезе крупных войн, с которыми сталкивалась Россия, исследовано очень большое количество документов, которые, безусловно, показали особенности проявления лидеров, в том числе стихийных. Любопытен тот факт, что стихийные лидеры, появившиеся внезапно, в условиях боевых действий, могли сплотить коллектив и привести его к определенной цели, например, выиграть точечную битву, и также исчезнуть, «раствориться», ввиду невозможности и дальше вести коллектив за собой, так как у них отсутствовали знания, умения, навыки военной профессии, которые осваиваются и оттачиваются в военных вузах и на практике. Именно поэтому, как в исторических, так и в совре-



менных реалиях среди военнослужащих большая часть лидеров – это люди, подготовленные военными вузами.

Похожего мнения придерживается J. Gallus [39], характеризуя самоэффективность лидера, которая проявляется в первую очередь в индивидуальных качествах личности военного лидера, наслаивается на его знания, умения, навыки в военной профессии и находится во взаимосвязи с уверенностью в своих способностях управления воинским подразделением. А здесь уже можно проследить и признаки взаимосвязи интересующих нас психологических качеств: волевой регуляции и лидерства, как способности офицера управлять собой и коллективом – одно без другого невозможно.

Авторы-исследователи военной психологии делают акцент на малой достоверности многих опубликованных исследований лидерских качеств у военнослужащих за счет того, что они получены в большей части на основе выборки военнослужащих, реально не участвовавших в боевых действиях, а ответы реальных участников боевых действий не всегда достоверны из-за приобретенного ими посттравматического стрессового расстройства и, как следствие, их нежелания давать правдивый ответ о боевой обстановке.

Таким образом, если военнослужащему не свойственны следующие характеристики в их полной совокупности – патриотизм, намерение защищать Родину, готовность терпеть суровые условия боевой обстановки, в том числе погодные условия, и готовность видеть поражение противника, то ни о каком проявлении лидерских качеств у военного офицера речи идти не может. И вся система военного образования курсантов направлена как раз на подготовку будущих офицеров к реальным боевым действиям с целью защиты своей страны [33].

При исследовании особенностей проявления лидерства у военнослужащих стоит обратить внимание и на гендерное восприятие лидерства. В современной России в армии служит достаточное количество лиц женского пола, девушки обращают внимание на личностные характеристики лидера, в то время как юноши при оценивании учитывают его действия, то, как он себя проявляет [11].

Современные авторы, занимающиеся изучением лидерства в воинском коллективе, сообщают, что лидер в военном коллективе проявляется только при наличии определенных факторов и личностных характеристик (патриотизм, военная среда, сложные задачи, коммуникативность, ответственность, настойчивость, требовательность к себе и другим, упорство, уверенность в себе, организаторские способности и прочие). Причем акцентируется внимание на наличии качеств деятельностно-значимого характера [7].

Е. И. Тихомирова [34] классифицирует всех студентов с лидерским потенциалом на лидеров с постоянным проявлением и подвижной составляющей. Так мы можем сделать вывод, что курсант, не подверженный влиянию внешних факторов, проявляет лидерские качества постоянно. Так как он может самостоятельно принимать решения, эмоционально устойчив, он не нуждается в советах извне. Курсант же с переменной составляющей проявления лидерства ориентирован вовне: на оценку окружающих, их поддержку и советы и, соответственно, можно предположить его роль в боевых действиях: ведущий или ведомый.

Лидерство невозможно проследить как самостоятельное качество, оно формируется в процессе, например, учебной деятельности или решения нестандартных задач, выступает как объект восприятия его последователей (членов группы) и при-



нимается или не принимается ими на базе того, какие именно поступки или качества они считают элементами лидерского поведения [39].

При формировании лидерских качеств курсантов, помимо описанных выше рекомендаций, также важно учитывать и саму специфику обучения в военном вузе.

Таким образом, особенности становления лидерских качеств у курсантов в процессе обучения в военном вузе представляют собой сложный процесс для как для изучения, так и внедрения, что обусловлено спецификой служебной деятельности и ее требованиями к личности будущего офицера и малым количеством работ, посвященной данной теме.

В части психолого-педагогического сопровождения курсантов для становления их лидерского потенциала необходимо вовлекать их в психолого-педагогический процесс обучения в военном учреждении как субъектов, активных участников учебного процесса.

Итак, анализ различных научных работ современных авторов (с учетом требований МО РФ к подготовке курсантов военными вузами), занимающихся исследованием особенностей волевой регуляции и лидерских качеств у курсантов военных вузов, показал важность данного вопроса. При этом все авторы исследуют становление волевой регуляции и лидерского потенциала по отдельности. В открытых источниках не обнаружено работ по исследованию взаимосвязи этих двух важных качеств. Предположим, что, если провести исследование выборки курсантов военного вуза и математическую обработку методом ранговой корреляции, отражающим положительную или отрицательную взаимосвязь между двумя психологическими характеристиками, можно подтвердить гипотезу о наличии взаимосвязи волевой регуляции и лидерских качеств у курсантов. Пока стадия исследования находится в разработке, но проведенный теоретический анализ двух этих качеств по отдельности делает очевидным тот вывод, что без сформированной волевой регуляции и лидерских качеств у курсантов их дальнейшая эффективность в успешном выполнении боевых задач будет невозможна.

Если на первых курсах обучаются юноши, вчерашние кадеты-школьники, которые нуждаются в адаптации, развитии лидерского потенциала, волевых качеств, то к старшим курсам обучающиеся уже заключают контракт, получают больше знаний, умений и навыков в военном деле, более ярко проявляют личностные характеристики, специфичные для военнослужащего.

Военная служба, как и военное обучение, сама по себе уже обладает существенным воспитательным и педагогическим потенциалом. Она престижна, значима, необходима стране и самим военнослужащим, курсантам, кадетам. И жизнь, и обучение курсанта в стенах высшего военного учреждения, с его сложностью и насыщенностью программы, боевой учебы, патриотизма, военных традиций, как формирует лидерский потенциал, так и развивает волевою регуляцией воспитанников, делая их выносливыми, настойчивыми, ответственными.

Потому что именно в условиях боевых действий необходим лидерский потенциал командира, чтобы мотивировать, убеждать, принимать быстрые решения, добиваться успешного выполнения боевых задач от своих подчиненных, а для всего этого командир должен в первую очередь управлять собой, подавать пример своим подчиненным, то есть иметь развитую волевою регуляцией и лидерские качества.

Так как военный вуз – это весьма специфичная и иерархичная среда, где действуют свои законы, выполняется приказ министерства обороны РФ по подготовке про-



фессиональных кадров с развитыми личностными качествами, в список которых входят волевая регуляция и лидерский потенциал, то изучение этих двух взаимосвязанных процессов очень важно. Особенно для укрепления боевой мощи страны за счет квалифицированных военных кадров, особенно в настоящее нестабильное геополитическое время.

Дальнейшее изучение протекания психологических процессов волевой регуляции поведения и развития лидерских качеств у курсантов в их взаимосвязи позволит глубже понимать специфику их становления и развития, практически обеспечит новыми подходами к психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса кадетов, курсантов и военнослужащих.

### Список источников

1. *Аникеева Н. В.* Развитие волевой регуляции и волевых качеств сотрудников органов внутренних дел средствами психологического тренинга // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 4 (67). С. 31–53.
2. *Барабанов Д. Д.* Развитие волевой регуляции студентов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. С. 188.
3. *Барабанов Д. Д.* Сравнительный анализ изменений волевой регуляции у студентов первого и второго курса (мониторинг) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 4. С. 119–130.
4. *Батищев В. Н.* Психологическая готовность и профессиональная способность военнослужащего к боевой деятельности [Электронный ресурс] // Право в Вооруженных Силах. 2005. № 9 (99). С. 102–106. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=vuffux> (дата обращения: 25.07.2022).
5. *Белоусов А. В.* Воспитание волевых качеств у офицеров методом создания игровых ситуаций в ходе практических занятий [Электронный ресурс] // Инновации в образовании. 2005. № 4. С. 104–109. URL: <https://elibrary.ru/htymfh> (дата обращения: 25.07.2022).
6. *Бережная И. Ф., Коточигов Р. В.* Программа формирования нравственно-волевых качеств курсантов в образовательном процессе вузов МЧС // Педагогическое образование: вызовы XXI века: сборник научных статей IX Международной научно-практической конференции, посвященной памяти акад. РАО В. А. Сластенина (Самара, 4–5 октября 2018); под общ. ред. проф. А. И. Смоляр. Самара: СГСПУ, 2018. С. 169–172.
7. *Вальков А. В.* Условия развития лидерских качеств офицера внутренних войск МВД России // Вестник университета. 2013. № 2. С. 241–244.
8. *Васильев Б. Ю., Милованова Н. Г.* Возможности учебных дисциплин в формировании морально-волевых качеств у курсантов военного вуза // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2016. № 1. С. 33–40.
9. *Гоноблин Ф. Н.* Психология. М: Просвещение, 1998. 163 с.
10. *Джемс У.* Психология. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
11. *Евтихов О. В.* Гендерные различия восприятия студентами организационного лидера // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. № 4 (43). С. 32–36.
12. *Жданова И. В., Ластовец И. В.* Особенности личностного развития курсантов МВД и психологические условия его гармонизации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 3 (58). С. 20–21.
13. *Зверев В. Л., Дмитриева А. Б.* Психическая готовность выпускников Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы к исполнению служебно-профессиональных обязанностей // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2010. № 4 (9). С. 26–32.



14. Земскова А. А. Теоретические аспекты саморегуляции у курсантов МЧС России как способ повышения стрессоустойчивости в будущей профессионально напряженной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54–4. С. 172–180.
15. Земскова А. А., Латышев О. М. Сравнительный анализ личностных особенностей курсантов и студентов, обучающихся по специальности «Инженер пожарной безопасности» // Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России». 2018. № 4. С. 101–107.
16. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. СПб.: Питер, 2006. С. 208.
17. Иванников В. А., Эйдман Е. В. Структура волевых качеств по данным самооценки // Психологический журнал. 1990. Т. 11, № 3. С. 39–49.
18. Ильиченко Л. П., Фомичева О. В., Писаренко Г. П. О лидерстве военнослужащих и направлениях его формирования средствами воинского воспитания // ЧиО. 2015. № 1 (42). С. 38–43.
19. Караяни А. Г., Утлик Э. П. Саморегуляция функциональных состояний в боевой обстановке // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 3 (74). С. 5–8.
20. Кислов В. Д. Педагогические условия воспитания эмоционально-волевой устойчивости курсантов военного вуза. Кострома, 2022. 207 с.
21. Крайг Г. Психология развития. Седьмое международное издание. СПб.: Питер, 2002. 456 с.
22. Кулагин И. Ю., Колоцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ТЦ «Сфера». 2001. 179 с.
23. Ланге Н. Н. Психологические исследования: Закон перцепции. Теория волевого внимания. Одесса: Типография Шт. Одесского военного Округа, 1893. 296 с.
24. Левин К. Теория поля в социальных науках / пер. Е. Сурпина. СПб.: Речь, 2000. 326 с.
25. Мекебаев Н. С., Перевозкина Ю. М., Федоршин М. И. Специфика выраженности потребностей, в зависимости от ментальной модели военнослужащих // Человеческий капитал. 2022. № 1 (157). С. 203–210.
26. Морозова И. С., Пронин Е. А. Параметры саморегуляции во взаимосвязи с личностными характеристиками курсантов-первокурсников военного вуза // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2019. Т. 29. С. 40–53.
27. Олесик Л. А. Лидерские качества, требуемые от офицера России для ведения общевойсковой боя, – основы профессионального «я» // Вестник Московского университета МВД России. 2017. № 4. С. 240–244.
28. Панина А. Е. Эмоционально-волевая готовность личности: сущность и основные компоненты // Вестник магистратуры. 2021. № 5-5 (116). С. 82–84.
29. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / под ред. А. С. Запесоцкого. СПб.: ИГУП, 1999. 592 с.
30. Пуни А. Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте. Учебное пособие. Л.: Институт физкультуры им. Лесгафта, 1977. 48 с.
31. Рубинштейн Л. С. Волевой процесс. [Электронный ресурс] // Psychology OnLine.Net. 2006. URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-315.html> (дата обращения: 29.07.2022).
32. Селиванов В. И. Избранные психологические произведения: воля, её развитие и воспитание. Рязань: РГПУ. 1992. 572 с.
33. Спирин А. В., Перевозкина Ю. М., Федоршин М. И. Специфика структуры личностных особенностей в зависимости от типа темперамента у курсантов НВИ ВНГ РФ // Человеческий капитал. 2020. № 2 (40). С. 295–303.



34. Тихомирова Е. И. Становление школьника-лидера в воспитывающей среде школы: дис. ... докт. пед. наук. Оренбург, 2001. 461 с.
35. Шляпников В. Н. Динамика волевой регуляции в процессе профессиональной адаптации молодых специалистов // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2007. № 4. С. 75–83.
36. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ., общ. ред. и предисл. А. В Толстых. М.: Прогресс. 1996. 344 с.
37. Bogardus E. Leaders and Leadership [Электронный ресурс]. New York, 1934. 138 p. URL: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.34263> (дата обращения: 25.07.2022).
38. Buchanan D., Huczynski A. Organizational Behaviour (7th ed.). Pearson Education Ltd., 2010. 601 p.
39. Gallus J. A., Walsh B. M., Driel M., Gouge M. C., Antolic E. Intolerable Cruelty: A Multilevel Examination of the Impact of Toxic Leadership on U.S. Military Units and Service Members // Military Psychology. 2013. Vol. 25 (6). Pp. 588–601. DOI: 10.1037/mil0000022
40. Mccann E., Turner J. Increasing Student Learning Through Volitional Control. Teachers College Record – TEACH COLL REC. 2004. Pp. 1695–1714. DOI:10.1111 / j.1467- 9620.2004.00401.x.
41. Stogdill R. M. Handbook of Leadership [Электронный ресурс]. New York: Free Press 1974. Pp. 51–52. URL: [www.grandars.ru/college/psihologiya/teorii-liderstva.html](http://www.grandars.ru/college/psihologiya/teorii-liderstva.html).

### References

1. Anikeeva N. V. Development of Volitional Regulation and Volitional Qualities of Employees of Internal Affairs Bodies by Means of Psychological Training. *Psychopedagogy in law Enforcement Agencies*, 2016, no. 4 (67), pp. 31–53. (In Russian)
2. Barabanov D. D. *Development of Volitional Regulation of Students: dis. cand. Psychological Sciences*. Moscow, 2015, p. 188. (In Russian)
3. Barabanov D. D. Comparative Analysis of Changes in Volitional Regulation in First- and Second-Year Students (Monitoring). Publishing House Bulletin of the Moscow University, Series 14, *Psychology*, 2013, no. 4, pp. 119–130. (In Russian)
4. Batishev N. N. Psychological Readiness and Professional Ability of a Serviceman for Combat Activity. [Electronic resource] *Law in the Armed Forces*, 2005, no. 9 (99), pp. 102–106. URL: <https://elibrary.ru/vuffux> (date of access: 25.07.2022). (In Russian)
5. Belousov A. V. Education of Strong-Willed Qualities in Officers by the Method of Creating Game Situations During Practical Classes. [Electronic resource] *Innovations in Education*, 2005, no. 4, pp. 104–109, URL: <https://elibrary.ru/htymfh> (date of access: 25.07.2022). (In Russian)
6. Berezhnaya I. F., Kotochigov R. V. The Program of Formation of Moral and Volitional Qualities of Cadets in the Educational Process of Universities of the Ministry of Emergency Situations. Pedagogical Education: Challenges of the XXI Century: *Collection of Scientific Articles of the IX International Scientific and Practical Conference, Dedicated Memory of Acad. RAO V. A. Slastyana*; under the general editorship of prof. A. I. Smolyar (Samara, October 04–05, 2018) Samara: SGPU, 2018. pp. 169–172 (In Russian)
7. Valkov A. V. Conditions for the Development of Leadership Qualities of an Officer of the Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Bulletin of the University*, 2013, no. 2, pp. 241–244. (In Russian)
8. Vasiliev B. Y., Milovanova N. G. *The Possibilities of Academic Disciplines in the Formation of Moral and Volitional Qualities in Cadets of a Military University*. Publishing House Nizhneartovsk State University, 2016, no. 1, pp. 33–40. (In Russian)
9. Gonoblin F. N. *Psychology*, Moscow: Prosveshchenie Publ., 1998, 163 p. (In Russian)
10. James W. *Psychology*, Moscow: Pedagogy Publ., 1991, 368 p.





11. Evtikhov O. V. Gender Differences in Students' Perception of an Organizational Leader. *Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies*, 2010, no. 4 (43), pp. 32–36. (In Russian)
12. Zhdanova I. V., Lastovets I. V. Features of Personal Development of Cadets of the Ministry of Internal Affairs and Psychological Conditions of its Harmonization. *Psychopedagogics in Law Enforcement Agencies*, 2014, no. 3 (58), pp. 20–21. (In Russian)
13. Zverev V. L., Dmitrieva A. B. Mental Readiness of Graduates of the State Petersburg University of the State Fire Service to Perform Official and Professional Duties. *Psychological and Pedagogical Problems of Human and Society Security*, 2010, no. 4 (9), pp. 26–32. (In Russian)
14. Zemskova A. A. Theoretical Aspects of Self-Regulation among Cadets of the Ministry of Emergency Situations of Russia as a Way to Increase Stress Resistance in Future Professionally Strenuous Activity. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2017, no. 54-4, pp. 172–180. (In Russian)
15. Zemskova A. A., Latyshev O. M. Comparative Analysis of Personal Characteristics of Cadets and Students Studying in the Specialty “Fire Safety Engineer”. *Scientific and Analytical Journal “Bulletin of the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia”*, 2018, no. 4, pp. 101–107. (In Russian)
16. Ivannikov V. A. *Psychological Mechanisms of Volitional Regulation*. Saint Petersburg: Peter Publ., 2006, pp. 208. (In Russian)
17. Ivannikov V. A., Eidman E. V. The Structure of Volitional Qualities According to Self-Assessment data. *Psychological Journal*, 1990, no. 3, pp. 39–49. (In Russian)
18. Ilchenko L. P., Fomicheva O. V., Pisarenko G. P. On the Leadership of Military Personnel and the Directions of its Formation by Means of Military education. *ChiO*, 2015, no. 1 (42), pp. 38–43. (In Russian)
19. Karayani A. G., Utlik E. P. Self-Regulation of Functional States in a Combat Situation. *Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies*, 2018, no. 3 (74), pp. 5–8. (In Russian)
20. Kislov V. D. *Pedagogical Conditions of Education of Emotional and Volitional Stability of Cadets of a Military University*. Kostroma, 2022, 207 p. (In Russian)
21. Kraig G. *Developmental Psychology. The Seventh International Edition*. Saint Petersburg: Peter Publ., 2002, 456 p.
22. Kulagina I. Yu., Kolitsky V. N. *Age psychology: The Full Life Cycle of Human Development: a Textbook for Students of Higher Educational Institutions*. Publ. Moscow: Creative Center «Sfera» Publ, 2001, 179 p. (In Russian)
23. Lange N. N. *Psychological Research: The Law of Perception. Theory of Volitional Attention*. Odessa: Odessa Military District Publ., 1893, 296 p. (In Russian)
24. Levin K. *Field Theory in the Social Sciences*; trans. E. Surpina. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2000, 326 p. (In Russian)
25. Mekebaev N. S., Perevozkina Y. M., Fedorishin M. I. Specificity of the Expression of Needs, Depending on the Mental Model of Military Personnel. *Human Capital*, 2022, no. 1 (157), pp. 203–210. (In Russian)
26. Morozova I. S., Pronin E. A. Parameters of Self-Regulation in Relation to the Personal Characteristics of First-Year Cadets of a Military University. *Publishing House News of Irkutsk State University, Series: Psychology*, 2019, pp. 40–53. (In Russian)
27. Olesik L. A. Leadership Qualities Required of a Russian Officer to Conduct Combined Arms Combat – the Basics of Professional Self. *Publishing House Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2017, no. 4, pp. 240–244. (In Russian)
28. Panina A. E. *Emotional and Volitional Readiness of a Person: the Essence and Main Components*. Magistracy Publ., 2021, no. 5-5 (116), pp. 82–84. (In Russian)
29. Parygin B. D. *Social psychology. Problems of Methodology, History and Theory*; ed. by A. S. Zapesotsky. Saint Petersburg: IGUP, 1999. 592 p. (In Russian)



30. Puni A. C. *Psychological Foundations of Volitional Training in Sports*. Textbook. Leningrad: Publishing House of Lesgaft Institute of Physical Education, 1977, 48 p. (In Russian)

31. Rubinstein L. S. Volitional process. [Electronic resource] *Psychology OnLine. Net*, 2006, URL: <http://www.psychologyonline.net/articles/doc-315.html>. (date of application: 29.07.2022). (In Russian)

32. Selivanov V. I. *Selected Psychological Works: Will, its Development and Upbringing*, Ryazan: RSPU, 1992, 572 p. (In Russian)

33. Spirin A. V., Perevozkina Yu. M., Fedorishin M. I. Specificity of the Structure of Personal Characteristics Depending on the Type of Temperament among Cadets of the NVI VNG RF. *Human Capital*, 2020, no. 2 (40), pp. 295–303. (In Russian)

34. Tikhomirova E. I. *Self-Realization of Schoolchildren in a Team*. Moscow: Academy Publ., 2015, 461 p. (In Russian)

35. Shlyapnikov V. N. Dynamics of Volitional Regulation in the Process of Professional Adaptation of Young Specialists. Publishing House of the Moscow University, Ser. 14: *Psychology*, 2007, no. 4, pp. 75–83. (In Russian)

36. Ericson E. *Identity: Youth and Crisis*; trans. from English, General ed. and Preface. A. V. Tolstykh. Moscow: Progress Publ., 1996, 344 p.

37. Bogardus E. *Leaders and Leadership* New York, 1934, 138 p. [Electronic resource]. URL: [https://www.brocku.ca/.../Bogardus/1924/1924\\_37.html](https://www.brocku.ca/.../Bogardus/1924/1924_37.html) (date of access: 25.07.2022).

38. Buchanan D., Huczynski A. *Organizational Behaviour*. Newcastle, *Pearson Education Ltd.*, 2010, 601 p.

39. Gallus J. A. Walsh B. M., Driel M., Gouge M. C., Antolic E. Intolerable Cruelty: A Multilevel Examination of the Impact of Toxic Leadership on U.S. Military Units and Service Members. *Military Psychology*, 2013, no. 25 (6), pp. 588–601.

40. Mccann E., Turner J. Increasing Student Learning Through Volitional Control. *Teachers College Record*, 2004, no. 106, pp. 1695–1714, DOI:10.1111 / j.1467-9620.2004.00401.x

41. Stogdill R. M. *Handbook of Leadership*. New York, Free Press, 1974, pp. 51–52.

### Информация об авторах

**Кузьмина Наталья Викторовна** – студент факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, [kuzivogue@outlook.com](mailto:kuzivogue@outlook.com)

**Михаил Иванович Федоришин** – преподаватель кафедры военной педагогики и психологии курсантов Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5509-0486>, [maskarad14@mail.ru](mailto:maskarad14@mail.ru)

**Василий Игоревич Малюта** – командир роты курсантов Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия, [Malutavasily1990@mail.ru](mailto:Malutavasily1990@mail.ru)

### Information about the Authors

**Natalya V. Kuzmina** – student of Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, [kuzivogue@outlook.com](mailto:kuzivogue@outlook.com), Russia

**Mikhail I. Fedorishin** – teacher of the Department of Military Pedagogy and Psychology of Cadets of the Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute Named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5509-0486>, [maskarad14@mail.ru](mailto:maskarad14@mail.ru)



**Vasily I. Malyuta** – commander of a Company of Cadets of the Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute Named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, Malutavasily1990@mail.ru

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

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

**Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.**

**The Author declares no conflict of interest.**

Поступила: 05.10.2023

Одобрена после рецензирования: 20.12.2023

Принята к публикации: 27.02.2024

Received: 05.10.2023

Approved after peer review: 20.12.2023

Accepted for publication: 27.02.2024



## **Ситуация насилия, развитие и деструкция человека: философский аспект**

**Мордас Екатерина Сергеевна**<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Московский институт психоанализа, г. Москва, Россия*

*Аннотация.* В статье интегрированы социологический и психоаналитический подход к пониманию феномена насилия, деструкции и развития человека. Социологический подход в идеях Р. Коллинза дает возможность увидеть, как деструктивная природа человека реализуется в акте насилия, роль ситуации: пространства и времени, конфронтации и напряженности, страха, паники и доминирования как элементов насильственного действия. Психоаналитическое понимание феномена насилия связано с психологической глубинной природой деструктивных влечений и желаний человека (влечение к смерти, ненависть, деструктивная агрессия, нарциссизм и мазохизм смерти, удовольствие от садизма).

Возможностей реализации деструктивного потенциала человека достаточно много. На основе работы Р. Коллинза, речь идет о санкционированном и несанкционированном насилии, символическом и реальном насилии, насилии в сфере развлечений. В любом случае, как отмечает автор, реальное насилие сложно совершить, поскольку это противоречит таким свойствам человека, как стремление к солидарности с группой, эмоциональная вовлеченность, обмен эмоциональной энергией, поддержка социальных и эмоциональных связей.

*Ключевые слова:* насилие, ситуация, пространство, паника, эмоциональная вовлеченность, солидарность, жертва.

*Для цитирования:* Мордас Е. С. Ситуация насилия, развитие и деструкция человека: философский аспект // СМАЛЬТА. 2024. № 1. С. 28–42. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2401.03>

Review Article

## **The Situation of Violence, Human Development and Destruction: a Philosophical Aspect**

**Ekaterina S. Mordas**<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia*

*Abstract.* The article integrates a sociological and psychoanalytic approach to understanding the phenomenon of violence in human life. The sociological approach in the ideas of R. Collins makes it possible to see how the destructive nature of man is realized in an act of violence, the role of the situation: space and time, confrontation and tension, fear, panic and dominance as elements of violent action. Psychoanalytic understanding of



the phenomenon of violence is connected with the psychological deep nature of destructive drives and desires of a person (Thanatos, hatred, death drive, destructive aggression, the desire to kill and be killed, narcissism of death, pleasure from sadism).

There are quite a lot of opportunities to realize the destructive potential of a person. Referring to R. Collins, we are talking about sanctioned and unauthorized violence, symbolic and real violence, violence in entertainment. In any case, as the author notes, it is difficult to commit real violence, since it contradicts such human properties as the desire for solidity with the group, emotional involvement, exchange of emotional energy, support of social and emotional ties.

*Keywords:* violence, situation, space, panic, emotional involvement, solidarity, victim.

*For Citation:* Mordas E. S. The Situation of Violence, Human Development and Destruction: a Philosophical Aspect. *SMALTA*. 2024, no. 1, pp. 28–42. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2401.03>

## **Введение**

Личностное и социальное взаимообусловлены. Исходим из следующей идеи: то, что мы наблюдаем в социальных отношениях, есть отражение внутренней психической реальности отдельного человека (группы людей); личное и социальное взаимообусловлены. Цель исследования – интеграция социологического и глубинного психологического подходов для понимания природы и проявления насильственных действий человека.

В основе данной статьи лежит подход известного социолога Р. Коллинза о насилии и психоаналитический взгляд о деструкции З. Фрейда, М. Кляйн, К. Меннингера, Э. Фромма, С. Шпильрейна, О. Кернберга, Д. Розенфельда и др.

Говоря о насилии, мы касаемся чего-то выходящего за рамки принятых правил взаимодействия в социуме (или, напротив, санкционированных форм насилия) и нарушения психических границ (прежде всего) другого человека или группы людей. Психоаналитическая теория в основе насилия отметит деструктивные влечения человека и фрустрацию, в то время как социологический подход делает акцент на специфической ситуации, где и разворачивается насилие.

Определенная ситуация способствует реактивации (пробуждению) деструктивных влечений (в то время как под влиянием социальных и культурных норм они сдерживаются), что в целом, возможно, обернется насилием одного субъекта над другим (или групп), попаданием жертвы и агрессора в одно эмоциональное поле (проективная идентификация по М. Кляйн) и отыгрыванием внутреннего конфликта в момент ситуации насилия. В этой связи ситуация становится как бы моментом стечения событий, где в «одной точке» (пространство и время) мы имеем возможность наблюдать «страдания» человека (людей, участников насильственных действий).

## **Ситуация и насилие**

Р. Коллинз, описывая микросоциологию насильственных столкновений, отмечает, что существует огромное количество видов насилия. Насилие может быть коротким и эпизодическим или массовым и организованным. Для понимания данного явления автор предлагает поместить в центр анализа ситуацию, а не личность, социальное происхождение, культуру или мотивацию. Другими словами, следует искать *характеристики ситуаций насилия*. Он разбивает ситуацию насилия на виды и в качестве одного из видов выделяет жестокое обращение с детьми. И объясняет,



*когда и каким образом разворачивается насилие (ориентируясь на ситуацию).*

Р. Коллинз отмечает, что микроситуационный механизм насилия нуждается в разработке. Обращается к различным аспектам и теориям касательно насилия. Большинство базовых теорий насилия касаются криминального насилия в узком смысле. Упоминает формулу преступления – это совпадение во времени и пространстве преступника и жертвы при отсутствии социального контроля, что могло бы предупредить акт насилия. Некоторые теории рассматривают насилие как дисциплину, навязанную извне для поддержания культурного порядка [30].

Выделяет символическое и реальное насилие. Символическое насилие – это мягкая, скрытая форма, которую насилие принимает, когда открытое насилие невозможно (примером могут служить особенности взаимодействия между людьми: игнорирование, отвержение, обесценивание и пр.). Символическое насилие совершить проще, нежели реальное насилие, отмечает Р. Коллинз, поскольку реальный акт насилия противоречит ключевым механизмам эмоциональной вовлеченности и межличностной солидарности. *Но зачастую реальное насилие сопряжено с символическим насилием*<sup>1</sup>.

Р. Коллинз продолжает, напряжение порождает конфронтационную напряженность и страх – главная характеристика микроситуативного взаимодействия, на которой основаны все особенности насилия, когда оно действительно происходит [30].

*Ситуации, склонные к насилию.* Р. Коллинз пишет, что *не индивиды склонны к насилию, а есть склонные к насилию ситуации.* Акт насилия могут совершить дети, женщины, мужчины в определенной ситуации. Бедность, насилие в семье, раса и пр. возможно и играют какую-то роль в совершении насилия человеком, но эти переменные не являются определяющими факторами возможного совершения насилия в реальности. В основе применения насилия лежит ситуация: конфронтация, напряженность, эмоциональный поток. Создается цепочка событий, она тесно связывается с эмоциями и обстоятельствами, что образует туннель насилия.

Даже те люди, о которых мы можем думать, как о склонных к насилию, проявляют это действие только в очень специфической ситуации. И для очень жестоких людей динамика ситуации имеет решающее значение для действительного совершения насилия [30].

*Понятие насилия.* Согласно Р. Коллинзу, насилие – это совокупность процессов, которые вытекают из общей ситуационной особенности насильственных столкновений (имеют время и пространство). Насилие – это действия, ведущие к *конфронтационной напряженности и страху.* Для того, чтобы акт насилия состоялся, необходимы серии условий, поворотных точек, где возникает напряжение и страх.

Формы насилия являются подтипами одного из основных способов борьбы с конфронтационной напряженностью и страхом: *издевательство и поиск слабой жертвы для нападения.* Сторонним наблюдателям труднее изучать насилие в семье, т. к. записей практически не существует; здесь автор полагается на материалы интервью, которые в основном сводятся к отчетам только одного участника. Тем не менее, проанализировав большое количество свидетельств, Р. Коллинз приходит к выводу, что основные формы бытового насилия напоминают ситуацию с военными и полицией, которая подпадает под рубрику «нападение на слабых»: конфронтационное напряжение – противник кажется беспомощным (прежде переживался как опасный) – страх и свирепая атака. То есть, *за деструктивной агрессией человека*

<sup>1</sup> Добавлено автором.



*кроется страх*<sup>2</sup>. Таким образом, при различных формах насилия, например, при поиске слабой жертвы или издевательствах обнаруживаются похожие механизмы эмоционального взаимодействия.

Отмечается вариант, когда вместо поиска слабой жертвы в центре оказывается *эмоциональное сосредоточение на зрителях, перед которыми разыгрывается бой*. В данном случае, бойцы больше ориентированы на аудиторию, а не друг на друга. Данный вид насилия зачастую социально организован.

Социальные структуры, поощряющие и контролируемые такие драки, лучше всего проявляются при сравнении различных ситуаций. Это могут быть личные драки, наблюдаемые на улицах или в увеселительных заведениях; драки как форма разгульного веселья; обычные детские потасовки и имитация насилия; дуэли; боевые искусства и другие школы борьбы; а также спортивное насилие как среди игроков, так и среди болельщиков. *Этот набор ситуаций возможно рассмотреть как насилие ради забавы и чести, в отличие от по-настоящему отвратительных форм насилия, отмеченных ранее, которые зависят от нахождения ситуационно слабой жертвы*. Но драки ради развлечения и чести тоже формируются конфликтным напряжением и страхом [30, с. 10].

*Миф и насилие*. Насилие скорее уродливо, нежели занимательно. Р. Коллинз отмечает, что есть мифы о насилии: 1. Драки заразительны (что не есть так, поскольку зачастую люди, наблюдающие драку, дистанцируются и отступают в безопасное место). 2. Бои длительны (чтобы бой продолжался необходимо социальное давление; даже детские драки и ожесточенные ссоры происходят зачастую в тех местах, когда поблизости есть кто-то другой и имеется возможность разнять конфликтующие стороны). 3. Агрессор редко бывает в хорошем расположении духа (скорее это стереотип для мультфильмов и мелодрам, комиксов/фэнтези и привносит именно такой комический оттенок в якобы серьезную драму. Изображение позволяет зрителю занять позицию развлекательной аудитории, а не испуганную позицию, которая возникла бы при реальном насилии).

В целом, «насилие в сфере развлечений» представляет насилие таким образом, что его ключевые особенности – конфронтация, напряженность и страх – скрываются.

*Ситуация насилия: эмоциональное поле, напряжение, страх*. Р. Коллинз представляет теорию насилия как ситуационный процесс. Ситуации насилия формируются эмоциональным полем напряжения и страха. Любое успешное насилие должно преодолеть это напряжение и страх. Один из способов добиться этого – превратить эмоциональное напряжение в эмоциональную энергию, обычно одной стороной конфронтации за счет другой. Успешное насилие зависит от конфронтационного напряжения/страха, поскольку одна сторона присваивает эмоциональный ритм в качестве доминанта, а другая попадает в него в качестве жертвы. Это структурное свойство ситуационных полей, а не свойство отдельных людей. Эмоциональная энергия является переменным результатом всех ситуаций взаимодействия, большинство из которых не являются насильственными. Она варьируется в зависимости от степени, в которой присутствующие люди оказываются вовлеченными в эмоции и телесные ритмы друг друга и оказываются в центре общего внимания [30].

Позитивный опыт заключается в ситуациях, когда участники чувствуют солидарность друг с другом, они вовлечены в отношения друг с другом, в успешные ри-

<sup>2</sup> Добавлено автором.



туалы взаимодействия. Р. Коллинз отмечает, что человеку свойственны стремление к солидарности с группой, эмоциональная вовлеченность, обмен эмоциональной энергией, поддержка социальных и эмоциональных связей.

В ином случае человек чувствует себя подавленным, безынициативным и отстраненным от забот группы. Насильственные взаимодействия сложны, потому что они идут вразрез с принципами обычных ритуалов взаимодействия. Тенденция увлекаться ритмами и эмоциями друг друга означает, что, когда взаимодействие направлено на противоположные цели, люди испытывают чувство напряжения. Это то, что Р. Коллинз называет конфронтационным напряжением; на более высоких уровнях интенсивности оно переходит в страх [30].

По этой причине насилие трудно осуществить. Человек, способный доминировать в ситуации насилия, – тот, кто нашел способ обойти конфронтационную напряженность/страх, обращая эмоциональную ситуацию в свою пользу.

Именно особенности ситуаций определяют, какие виды насилия произойдут или не произойдут, а также когда и как. Это означает, что то, что происходит до того, как люди попадают в ситуацию конфронтации, не является ключевым фактором ни того, будут ли они сражаться, ни того, как они будут сражаться, если ситуация будет развиваться в этом направлении; ни того, кто победит и какой ущерб будет нанесен – заключает Р. Коллинз [30, с. 20].

*Эволюция и конструирование человеческого насилия.* Р. Коллинз отмечает, что мы имеем дело не только с биологической эволюцией человека (направленной на поддержание отношений и цепочку ритуалов взаимодействий, солидарность при том, что люди обладают природной агрессией, способны мобилизовать телесную энергию, чтобы быть сильными и агрессивными; насилие связывается с маскулинностью, силой, властью), но и социальными институтами, которые так же эволюционировали. Развитие насилия в человеческом обществе обусловлено тем, как эволюционировали методы преодоления конфронтации, напряжения и насилия. Автор заключает, что социальная организация общества определяет уровень происходящего насилия.

*Конфронтация, страх, удовольствие.* Насилие формируется напряжением и страхом (или иначе, напряжение/страх в ситуации насильственной конфронтации сами по себе определяют насильственные действия). Но некоторая доля людей в некоторых ситуациях получает *удовольствие от насилия (борьбы)*. Есть идея, что мужчинам обычно нравится сражаться. Это явно гендерный аргумент; мужчины, будь то из-за культуры мачо или генетики, являются бойцами и убийцами и получают от этого удовольствие. Самая экстремальная интерпретация заключается в том, что убийство – это сексуальное влечение, доставляющее удовольствие [30, с. 22].

А. Гуггенбуль отмечает, что, возможно, мальчики больше склонны к насилию. Вандализм, потасовки – действия, исходящие чаще всего от мальчиков. Девочки же более сдержанны, умеют находить общий язык с окружающими, не показывают грубых форм насилия. Возможно, насилие противно их природе и чаще всего они выступают жертвами. Но несмотря на это, случаи женского насилия также имеются. Агрессивность девочек выражается качественно иным способом. Девочки более чувствительны, зачастую воспринимают драку как отвратительное действие, в агрессии девочки отмечается избирательность, то есть женское насилие целенаправленно метит в психологически уязвимые места жертвы с учетом личностных качеств [7].





*Страх и паника.* Существует конфронтационная напряженность, которая возникает во всех ситуациях потенциального насилия. Это не просто страх перед убийством, поскольку мы наблюдаем его в случаях, когда нападающие намереваются только избить кого-то, или, действительно, когда они всего лишь угрожают вступить в ожесточенный спор. Угроза убить кого-то или столкновение с кем-то, кто угрожает убить или серьезно ранить, является лишь частью этой более масштабной конфронтационной напряженности.

Способность людей совершать насилие по отношению к другому человеку зависит не только от социального давления и поддержки на заднем плане, которые толкают их в эту ситуацию, и от вознаграждения после того, как они справятся с ситуацией, но и от социальных характеристик самой конфронтации.

Страх убить других людей, а также страх получить травму, увечье и умереть самому – эти страхи объединяются в более сильное чувство напряжения. Фундаментальное напряжение – это не страх перед внешним объектом; это борьба противоположных тенденций к действию внутри себя. Основное напряжение можно назвать не солидарным увлечением. Это происходит из-за попыток действовать против другого человека и, следовательно, против своих собственных склонностей, чтобы проявить солидарность с этим человеком, войти в общий ритм и общую когнитивную вселенную.

Находясь достаточно долго в ситуации высокого напряжения, люди, будучи в конфликте, иногда имеют возможность выйти из этого напряжения – не удаляясь от врага, а приближаясь к нему. Эта ситуация – паника – самая опасная из всех социальных ситуаций.

Паника начинается с напряжения и страха в конфликтной ситуации. Это нормальное состояние насильственного конфликта, но здесь напряжение сохраняется и накапливается; оно имеет драматическую форму нарастающего напряжения, стремящегося к кульминации. Вместо того, чтобы убежать, охваченный настроением, где бег и страх подпитывают друг друга, человек бросается вперед, навстречу врагу. Человек находится в таком эмоциональном состоянии, которое обычно не одобрил бы, будучи в спокойном моменте чувств. Он как будто заходит в эмоциональный тупик жестокой атаки, чувствует себя оторванным от самого себя, то есть его когнитивный образ себя искажается, словно погружается в отдельную реальность = *ситуация травмы, где ведущим защитным механизмом выступает деперсонализация*<sup>3</sup>.

Некоторые люди используют свою способность доводить себя до высокого уровня конфронтационной напряженности как средство доминирования над другими.

Различные виды напряжения/страха, которые проявляются в порыве насилия, часто описываются как выброс адреналина. Но данное состояние паники – это не просто физиологический процесс; то, что человек будет делать, находясь в состоянии адреналинового возбуждения, формируется в различных направлениях и в различные действия, в зависимости от ситуационных условий.

Проявления эмоций в ситуации паники: гнев, ярость, неистовство, истерический смех (смех и общее хорошее настроение также могут продолжаться после окончания приступа паники). Часто возникает приподнятое настроение, как во время насилия, так и несколько раз после него. Человек как будто поочередно испытывает напряжение, страх и злость, а также чувство невероятного счастья.

<sup>3</sup> Интерпретация автора.



Эмоция надвигающейся паники имеет ключевые характеристики: это сильная эмоция, ситуация перевозбуждения. Эмоция течет самоподкрепляющимися волнами. Индивид попадает в свой собственный ритм. Паника – это насилие, которое в настоящее время невозможно остановить. Это перебор, чрезмерное применение силы, намного превышающее то, что было бы необходимо для достижения победы. Люди, которые перешли от точки напряжения к ситуации прямой паники, спустились в туннель и не могут остановить свой импульс.

Р. Коллинз состояние паники называет спуском в туннель, что объясняет особое настроение экзальтации, которое ощущается при нахождении внутри него. Веселье и легкомыслие при самой крайней жестокости являются частью ощущения пребывания в особой реальности, в зоне, которая отрезана от обычной морали; само ощущение разрыва с тем, что предшествовало, является частью чувства экзальтации, которое проявляется как дьявольское добродушие. *Совершенное жестокое деяние в состоянии веселья и экзальтации подвергается вытеснению. Оно столь невыносимо для осознания, что должно быть забыто<sup>4</sup>*).

Паника возникает в атмосфере тотального господства. Доминирование носит эмоциональный характер даже в большей степени, чем физический; победившая сторона чувствует себя кипучей, заряженной; проигравшая сторона чувствует отчаяние, беспомощность, оцепенение, удущье. Эти эмоции циркулируют и подкрепляют друг друга: подталкивают друг друга к безумию разрушения; победители подпитываются деморализацией проигравших, а проигравшие подвергаются еще большему эмоциональному удару со стороны доминантов. Это процесс асимметричного вовлечения; победитель оказывается вовлеченным в свой собственный ритм атаки. Этот процесс обнаруживается на гораздо более низком уровне насилия в процессах микровзаимодействия победы и поражения в спорте и доминирования в тонкостях взаимодействия в повседневной жизни. Презрительные выпады, жестокие шутки победителей поддерживаются раболепным отчаянием и пассивностью их жертв. Паника одной стороны подпитывается паническим параличом другой стороны. Это что-то вроде ребенка-хулигана, который все больше и больше приходит в ярость от того, что кошка, которую он мучает, съеживается [30, с. 103].

Практически во всех видах зверств присутствует элемент пассивности. Жертвы почти полностью пассивны, охвачены эмоциональным параличом, который исключает значительное сопротивление. Жертвы не сопротивляются в этот момент времени – хотя они могли бы это сделать в какой-то предыдущий момент, в какой-то другой ситуации взаимодействия, – потому что они пойманы в ловушку коллективной эмоциональной атмосферы.

В командных видах спорта используется метафора о том, что одна команда выигрывает момент, а другая его теряет. Такая ситуация с жестокостями и насилием доминирует в целом – победитель навязывает импульс проигравшему. В зверствах этим механизмом является не настроение спортивной победы или поражения, а кипучие убийцы, питающиеся безнадежной пассивностью тех, кого убивают, и жертвы, застигнутые беспомощным шоком и депрессией, эмоциональным доминированием тех, кто их убивает. Это кажется иррациональным, противоречащим всем личным интересам жертв. Тем не менее, это фактическая закономерность, которая характеризует практически все крупные злодеяния.

<sup>4</sup> Интерпретация автора.



Оказавшись втянутыми в конфронтацию, люди оказываются в общем эмоциональном поле. Происходит заражение эмоциями не только между людьми, находящимися на одной стороне конфликта, но и между двумя антагонистическими сторонами. Именно форма этого эмоционального заражения прежде всего определяет, будут ли они сражаться и насколько интенсивно, будет ли это противостояние, и кто победит. В крайних случаях это эмоциональное поле превращается в доминирование разума и тела одной стороны, что приводит к зверствам. Горячий порыв победителя – это часть того же настроения взаимодействия, что и ошеломленная пассивность жертв (большинство жертв происходит, когда одна сторона терпит поражение и теряет преимущество в моральном состоянии перед другой); и то, и другое является составной частью друг друга. Это не может быть объяснено характеристиками самих индивидов, но требует разработки теории насильственного взаимодействия как таковой.

Насилие совершает человек. История жизни и развития, вероятно, определяет поведение человека в ситуации насилия. Обратимся к психоаналитическим идеям, позволяющим обнаружить глубинные причины деструктивного поведения человека в социальном мире – по отношению к другим и по отношению к самому себе (иначе паттерн и роли: жертва – агрессор).

#### **Развитие человека**

Анализ и обобщение теоретических положений о развитии ребенка позволило сформулировать линии психологического развития человека<sup>5</sup>. Аспекты развития выделены на основе идей А. Фрейд [19], М. Кляйн [10; 11], М. Малер [13], Р. Шпиц [27; 28], Д. Винникотт [3], Р. М. Брюнстик [2], М. Балинт [1], Х. Кохут [12]:

- от принципа удовольствия к принципу реальности;
- от пассивности к активности (ведущий механизм – идентификация с фаллической матерью по М. Брюнстик, идентификация с агрессором по Р. Шпицу). Фрустрация – возврат в пассивность и преодоление пассивности;
- от аутоагрессии к гетероагрессии (А. Фрейд);
- от дезинтеграции к интеграции влечений (агрессия и либидо), внутреннего объектного мира, собственной идентичности, аффектов (любви и ненависти), феминной и маскулинной части, хорошего и плохого опыта;
- от нарциссизма к объектным отношениям;
- от телесной коммуникации к вербальному уровню коммуникации;
- от фантазии о всемогуществе к адекватной оценке себя и тестированию реальности;
- от симбиоза и диадных отношений к треугольным отношениям, сепарации и индивидуации;
- от инфантильной сексуальности к зрелой сексуальности;
- от детско-родительских отношений к взрослым сексуальным отношениям;
- от «аутистического состояния» к способности быть в близких отношениях с Другим;
- от полной зависимости к относительной зависимости и независимости;
- от телесного и кожного контакта к эмоциональным связям (Р. Шпиц);
- дифференциация Я и не-Я и осознание инаковости Другого;

Развитие предполагает прежде всего интеграцию «плохих» и «хороших» Я-репрезентаций и объект-репрезентаций (согласно М. Кляйн [10; 11], О. Кернбер-

<sup>5</sup> Выделены автором.



гу [8; 9]). В норме хорошие переживания опыта компенсируют плохие и не сдерживают развитие (согласно М. Кляйн [10; 11], М. Малер [13], О. Кернберг [8; 9]). Важно, чтобы в жизни человека было больше любви, чем ненависти – так появляется возможность для развития.

### **Природа деструкции человека**

«Влечение к смерти направлено против любящих отношений, против признания и принятия истины, против получения знаний в целом и конечно же против нормальной морали, отражающей этические системы» (О. Кернберг) [8].

Проблематика деструктивности человека представлена в аспектах агрессивности и сексуальности, влечения к жизни и влечения к смерти (З. Фрейд, А. Фрейд [19; 20; 21; 22]); деструкции как причины становления (С. Шпильрейн [26]); нарциссизма жизни и нарциссизма смерти (А. Грин [5; 6]); мазохизма жизни и мазохизма смерти (Б. Розенберг [15]); ненависти и любви (М. Кляйн [10; 11]; О. Кернберг [8; 9]); деструктивного нарциссизма и инстинкта смерти (Г. Розенфельд [16]); перверсии, разрушения реальности и садомазохизма (Р. Столлер [17], Ж. Шассге-Смиржель [25]); инстинкта смерти, неврозов и инфантильной сексуальности (О. Фенихель [18]). Исследований, посвященных деструктивности человека в психоанализе представлено намного больше, нежели показано в данной работе. Для понимания динамики развития идеи в данной области, вероятно, нужны дополнительные исследования. Мы представим лишь некоторые.

Развивая мысль об агрессивности, З. Фрейд приходит к заключению, что влечение к смерти первично в развитии человека, деструктивность присуща человеку от природы. Влечение к смерти порождает агрессию [20; 21; 22]. Влечение к жизни (Эрос) и влечение к смерти (Танатос) относятся как к развитию каждого отдельного человека, так и социума, и культуры в целом. Влечение к смерти – «неподдающаяся уничтожению черта человеческой природы» [8]. Культура и социальные правила позволяют упразднить это влечение. Более того, в процессе развития демонстрация враждебности выступает в качестве необходимого процесса для нормального развития [4] о чем писала А. Фрейд, связывая агрессивность и либидо в области развития ребенка [19].

Открытие З. Фрейдом Эроса и Танатоса включает в себя направленность человека на продолжение жизни, созидание, сексуальность и одновременно на разрушение, проявляющееся в агрессии. Необходимо подчеркнуть, что данные влечения существуют параллельно и нельзя наблюдать существование этих двух сил в отдельности. Инстинкты жизни и смерти дополняют друг друга, существуют вместе (А. Фрейд и др.), находя свои проявления в различных аспектах человеческой деятельности, включая удовлетворение витальных потребностей и социализацию [19].

Таким образом, в психическом аппарате субъекта находят проявление разнонаправленные стремления, порождающие внутренний конфликт. М. Кляйн выделяет агрессивно-садистические влечения и либидинозно-сексуальные влечения и пишет о том, что человек на протяжении всей жизни находится в разрешении конфликта амбивалентности (любви и ненависти). [10; 11]. Г. Розенфельд является автором концепции патологического слияния, гласящей – деструктивная природа влечения к смерти «берет в плен», парализует либидо [16].

С. Шпильрейн в своей работе «Деструкция как причина становления» рассматривает связь разнонаправленных стремлений к жизни и смерти. По мнению автора, жизнь выражается в стремлении к продолжению рода, но в то же время и деструкция призвана к разрушению ради дальнейшего созидания [26].



С. Шпильрейн описывает деструкцию не как патологический процесс, а как поступательное действие, ведущее к трансформации и интеграции, которые находят свои проявления на разных уровнях организации жизни. Автор выводит феномен на более глобальный уровень, чем психический аппарат субъекта. По мнению С. Шпильрейн, отторжение любых норм и ценностей является фундаментальным явлением, безразличным к отдельному субъекту с его здравым смыслом, желанием удовольствия или волей к власти. Получается, деструкция, выделяемая на уровне отдельного субъекта и межличностных отношений с отрицательного ракурса, оказывается необходимым элементом в контексте эволюции человечества [26].

Э. Фромм исследует человеческие стремления, агрессивный импульс и человеческую страсть (любовь, ненависть, жадность, тщеславие, зависть, ревность, жестокость и нежность). Корни человеческих страстей уходят в самые основания человеческого бытия. Эти страсти важны для человека. «Они превращают человека из маленького, незаметного существа в героя, в существо, которое вопреки всем преградам пытается придать смысл собственной жизни. Он хочет быть творцом самого себя, хочет превратить свое неполноценное бытие в полноценное, осмысленное и целеустремленное, позволяющее ему в максимальной мере достигнуть целостности своей личности» [23, с. 24]. Жестокость и деструктивность свойственны человеку, согласно Э. Фромму. Автор отмечает виды агрессии: доброкачественно-оборонительная и злокачественно-деструктивная. В основу он закладывает инстинкт и характер человека. Э. Фромм один из основных авторов, описавших феномен злокачественного нарциссизма.

М. Фуко представляет идеи о злокачественном нарциссизме в рамках трех аспектов понимания «ненормальности» и связывает внутреннее неблагополучие человека с коллективной болезнью и болезнью общественного тела [24].

К. Меннингер, рассуждая о природе конструктивных и деструктивных влечений, отмечает, что основную причину людских невзгод следует искать в самих людях. Проклятие, тяготеющее над человечеством, можно определить как самоуничтожение. Одним из необъяснимых биологических феноменов является приверженность людей к объединению с деструктивными внешними силами. Люди являются заложниками низменных чувств по отношению к себе подобным. Причем, если они не находят внешний объект для отработки деструктивности, то направляют ее на себя. В своей работе К. Меннингер выделяет три желания: *желание убить* (агрессивность при рождении); *быть оставленным = умереть*; в норме убийственные разрушительные тенденции преобразуются в творческие и созидательные побуждения). *Желание быть убитым* – это желание крайней формы покорности, получение удовольствия от унижения, боли, поражения. Наказание становится желанным. Это пассивный способ самоуничтожения, позволяющий избежать ответственности. И *желание умереть* (следует различать сознательное желание смерти (или не желание) и подсознательное стремление умереть (совокупность конфликтующих факторов)). В основе лежат сила инстинкта смерти + внутренние факторы + внешние провоцирующие факторы [14].

Мазохизм, нарциссизм и влечение к смерти рассматривается в работе Б. Розенберга. Подавленная агрессия, направленная на внешний мир, приводит к формированию строгого Супер-Эго, что может проявляться в строгости и разрушительности по отношению к себе. Деструктивное влечение выражается в проявлении жестокости в истории человечества (война, революция, религиозные гонения) – так человек находит способ отреагирования и разрядки своей деструктивности [15].



О. Кернберг пересматривает понятие влечения к смерти З. Фрейда и уделяет внимание клиническим аспектам деструкции (включает агрессию, аффекты, динамику психической жизни человека, объектные отношения). Деструктивность проявляется в патологии развития и тяжелых личностных расстройствах, таких как пограничные, нарциссические расстройства личности, перверсии [8; 9].

Автор отмечает, что агрессия занимает значительное место при личностных расстройствах. Рассматривая тяжелые психопатологические состояния, функциональные психозы и перверсии, О. Кернберг говорит о ненависти – ядерном аффекте, которая, в свою очередь, проистекает из ярости (первичного аффекта), вокруг которого группируются агрессивные влечения. То есть ненависть является главным компонентом агрессивного влечения. Крайняя форма ненависти – убийство объекта или самоубийство, когда Я идентифицируется с ненавидимым объектом [8; 9].

Агрессивный компонент входит в сексуальное возбуждение, здесь О. Кернберг пишет о принятии агрессии на службу любви. При этом используется эрогенный потенциал переживания боли как важнейший вклад в удовлетворяющее слияние с другим. Рассматривая садизм как форму сексуальной перверсии с физическим повреждением, О. Кернберг говорит о ступке агрессии и либидинального возбуждения при причинении страдания объекту: таким образом, поддерживая отношения с ненавидимым объектом, садист отыгрывает перверсные объектные отношения. Агрессия способна психопатологизироваться и усиливаться вследствие боли, через серию внутриспсихических превращений [8; 9].

Тесную связь О. Кернберг прослеживает между агрессией и эротическим мазохизмом, как в садомазохистических фантазиях, так и в поведении. Здесь агрессия указывает на базовую динамику инстинктивных конфликтов на всех уровнях психопатологии (взаимодействие и использование либидинальных и агрессивных импульсов). О. Кернберг делает акцент на том, что на глубоком уровне мазохизма эротика исчезает, а агрессия произрастает в более чистом виде [8; 9].

Опыт переживания ранней психотравмы (нарциссическая травма, небрежное отношение, соблазнение (насилие и наказание), первичная сцена, потеря<sup>6</sup>) может способствовать невозможности преодолеть деструктивные влечения. Ж. Шассге-Смиржель добавляет кастрационный страх как травму и отмечает, что чрезмерная интенсификация травм в случаях патологического развития ведет к «перверсному решению», которое принимает форму защитного отрицания различий между полами для отрицания кастрационной тревоги, отрицание возраста для того, чтобы инцест стал возможным и отрицание привилегированных функций гениталий. Эти защитные искажения делают все телесные аспекты равными: нет различий в возрасте, поле и органах, значит, нарушается закон и порядок, доминирует агрессия в тесной связи с сексуальностью, запускается анальная трансформация объектных отношений – отношения с объектом недифференцированные и обесценены. Иначе отношения рассматриваются как экскременты [8; 25; 29].

Рассматривая случай пациента (убийство старика) Ж. Шассге-Смиржель отмечает, что реальное убийство – провал перверсии, регресс в пограничное состояние, которые трансформируют садизм в чистое насилие, к тому же с потерей способности к символизации [25; 29]. На современном этапе автор занимается проблематикой природы зла. Связи зла и перверсии проявляются в обесценивании отношений, состоянии примитивного хаоса).

<sup>6</sup> Добавлено автором.



А. Грин влечение смерти свяжет с деобъективизацией, то есть разрушением объектных отношений. Идея зла по мнению А. Грина – все сущее не имеет смысла; зло не подчиняется порядку или закону, не имеет конструктивной цели и стремится к реализации собственной воли и получению объекта интереса за счет силы. Зло не имеет рационального начала [5; 6; 8].

А. Грин в своей монографии «Работа негатива» описал разрушение потребности в значимых отношениях с другими как проявление влечения к смерти. Это намного более тяжелый вариант, нежели садомазохистические отношения с объектами, которые указывают, по крайней мере, на некоторую степень слияния между либидинозными и агрессивными стремлениями, согласно О. Кернбергу [6; 8].

Итак, мы видим, что феномен деструктивности в настоящее время находит свое отражение не только в области влечений, но и аффектов, идентичности и объектных отношений, развития идентичности. Патология психического и личностного развития проявляется прежде всего в том, как человек выстраивает объектные отношения с внешней реальностью и с самим собой.

### **Заключение**

Р. Коллинз в основу насилия закладывает ситуацию и отмечает, что именно ситуация определяет форму и качество «насилия». Есть насилие санкционированное (специально-организованное – вероятно, для отыгрывания агрессии в социальных рамках) и несанкционированное (происходящее, с точки зрения объективности, спонтанно). В любом случае люди попадают в определенное поле, заряженное агрессией (определенный аффект), где один субъект осуществляет насилие над другим (или одна группа над другой = противопоставление Они и Мы в групповой динамике, где Мы – свои, «хорошие», Они – чужие, «плохие» – феномен расщепления и параноидные переживания по М. Кляйн).

Р. Коллинз отмечает, что насилие совершать трудно, поскольку культурой создано так, что люди стремятся к поддержанию контакта друг с другом (ритуалы как средство против насилия. Ритуалы сдерживают проявление насилия и не позволяют его совершить). И поэтому, для того, чтобы осуществить акт насилия, необходимо преодолеть этот ритуал, запрет на насилие. Культура (воспитание, социум) призвана упразднить агрессию и сдерживать садистические влечения человека. Деструкция свойственна человеку, и при определенной ситуации влечение к смерти (садизм) обретает возможность проявиться вовне.

З. Фрейд пришел к пониманию существования влечения к смерти в период после Первой мировой войны, когда не смог объяснить феномен возвращения к болезненным воспоминаниям людей, получивших эмоциональные потрясения, принципом удовольствия. В своей работе «По ту сторону принципа удовольствия» З. Фрейд вводит понятие «влечение к смерти» в противовес «влечению к жизни» – либидо, которое было основой теории З. Фрейда до этого времени. Влечение к смерти и жизни пребывают в извечном единстве. Любовь и ненависть представляют конструктивную и деструктивную тенденцию. Равновесие тенденций поддерживается до тех пор, пока в развитии не возникнет новый импульс.

В теории М. Кляйн основой является влечение к смерти, которое присутствует у ребенка с рождения. То, как ребенок справляется с данным влечением, определяет его развитие. Садистические проявления, агрессия сильны в самом раннем возрасте. Важную роль в преодолении влечения к смерти, ненависти играют значимые взрослые (объектные отношения) ребенка. Э. Фромм исследует человеческие



стремления и отмечает, что жестокость и деструктивность свойственны человеку. О. Кернберг пересматривает теорию влечения к смерти и разрабатывает клинический подход к пониманию тяжелых личностных расстройств, где в основе лежат аффекты, объектные отношения, идентичность.

Психологическая история при нарушении развития отдельного человека развивается в социальных деструктивных проявлениях в виде акта насилия. Феномены деструктивности, наблюдаемые при личностной психопатологии параллельно возможно увидеть и на социальном уровне в виде разного рода разрушительных действий или иначе – социальные (внешние) процессы есть отражение внутренних процессов человека и наоборот.

### Список литературы

1. *Балинт М.* Базисный дефект: Терапевтические аспекты регрессии. М.: Когито-Центр, 2002. 256 с.
2. *Брюнстик Р. М.* Предэдипова стадия либидинозного развития // Психология и психотехника. 2009. № 5 (8). С. 57–68.
3. *Винникотт Д. В.* Маленькие дети и их матери. М.: Класс, 1998. 35 с.
4. *Гаддини Е.* По ту сторону инстинкта смерти: проблемы психоаналитического исследования агрессии. Психоанализ в развитии: Сб. переводов. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. С. 108–127.
5. *Грин А.* Нарциссизм жизни, нарциссизм смерти. М.: Когито-Центр, 2023. 319 с.
6. *Грин А.* Работа негатива. Издательство ВБР, 2022. 488 с.
7. *Гуггенбуль А.* Зловещее очарование насилия: Профилактика детской агрессивности и жестокости. М.: «Когито-центр», 2006. 176 с.
8. *Кернберг О. Ф.* Неразделимая природа любви и агрессии: Теория и клиника. М., 2021. 492 с.
9. *Кернберг О. Ф.* Агрессия при расстройствах личности и перверсиях. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 368 с.
10. *Кляйн М.* Детский психоанализ. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 156 с.
11. *Кляйн М., Айзекс С., Райвери Дж., Хайманн П.* Развитие в психоанализе. М.: Академический проект, 2001. 512 с.
12. *Кохут Х.* Восстановление самости. М.: Когито-Центр, 2002. 316 с.
13. *Малер М., Пайн Ф., Бергман А.* Психологическое рождение человеческого младенца: симбиоз и индивидуация. М.: Когито-Центр, 2001. 413 с.
14. *Меннингер К.* Война с самим собой. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 477 с.
15. *Розенберг Б.* Мазохизм смерти и мазохизм жизни. М.: Когито-Центр, 2018. 212 с.
16. *Розенфельд Г.* Деструктивный нарциссизм и инстинкт смерти [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа: электрон. журн. 2008. № 4. URL: <https://psyjournal.ru/articles/destruktivnyu-narcissizm-i-instinkt-smerti?ysclid=lsn7maj5kc840115571> (дата обращения: 27.12.2023).
17. *Столлер Р. Дж.* Перверсия: эротическая форма ненависти. Ижевск: ERGO, 2016. 220 с.
18. *Фенихель О.* Психоаналитическая теория неврозов. М.: Академический Проект, 2005. 848 с.
19. *Фрейд А.* Теория и практика детского психоанализа. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 184 с.
20. *Фрейд З.* Неудовлетворённость культурой. Психоанализ и детские неврозы: из истории одного детского невроза. Минск: Попурри, 2001. С. 197–268.
21. *Фрейд З.* О нарциссизме. Очерки по психологии сексуальности. СПб.: ВЕИП, 2017. 224 с.





22. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. СПб.: Азбука, 2020. 348 с.
23. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, 2014. 635 с.
24. Фуко М. Ненормальные. СПб.: Наука, 2005. 432 с.
25. Шассге-Смирзель Ж. Садомазохизм в перверсиях: некоторые размышления о разрушении реальности [Электронный ресурс]. URL: [https://studylib.ru/doc/6268120/zh.-shassge-smirzhel.\\_.-sadamazohizm-v-perversiyah.-nekotorye-...?ysclid=lt16ed3jju380299465](https://studylib.ru/doc/6268120/zh.-shassge-smirzhel._.-sadamazohizm-v-perversiyah.-nekotorye-...?ysclid=lt16ed3jju380299465) (дата обращения: 27.12.2023).
26. Шнильрейн С. Психоаналитические труды. Ижевск: ERGO, 2008. 466 с.
27. Шниц Р. Первый год жизни. М.: Геррус, 2000. 384 с.
28. Шниц Р. Психоанализ раннего детского развития. М.: Геррус, 2001. 159 с.
29. Chasseguet Smirgel J. Sadomasochism in the perversions: some thoughts on the destruction of reality. *Journal of American Psychoanalytic Association*. 1991. Vol. 39. Pp. 399–415.
30. Collins R. *Violence: a micro-sociological theory*. Princeton University Press, 2008. 580 p.

## Reference

1. Balint M. *Basic defect: Therapeutic Aspects of Regression*. Moscow: Cogito-Center Publ., 2002, 256 p.
2. Brunsvik R. M. Preoedipal Stage of Libidinal Development. *Psychology and Psychotechnics*, 2009, no. 5 (8), pp. 57–68.
3. Winnicott D. W. *Little Children and Their Mothers*. Moscow: Klass Publ., 1998, 35 p.
4. Gaddini E. *Beyond the Death Instinct: Problems of Psychoanalytic Research of Aggression. Psychoanalysis in Development*: Collection of translations. Yekaterinburg: Business Book Publ., 1998, pp. 108–127.
5. Green A. *Narcissism of Life, Narcissism of Death*. Moscow: Cogito-Center Publ., 2023, 319 p.
6. Green A. *The Work of the Negative*. VBR Publishing House, 2022, 488 p.
7. Guggenbuhl A. *The Sinister Charm of Violence: Prevention of Child Aggression and Cruelty*. Moscow: Cogito Center Publ., 2006, 176 p.
8. Kernberg O. F. *The Inseparable Nature of Love and Aggression: Theory and Clinic*. Moscow, 2021, 492 p.
9. Kernberg O. F. *Aggression in Personality Disorders and Perversions*. Moscow: Independent company “Class” Publ., 2001, 368 p.
10. Klein M. *Child Psychoanalysis*. Moscow: Institute of General Humanitarian Research Publ., 2016, 154 p.
11. Klein M., Isaacs S., Riveri J., Heimann P. *Development in Psychoanalysis*. Moscow: Academic Project Publ., 2001, 512 p.
12. Kohut H. *Restoration of Selfhood*. Moscow: Cogito-Center Publ., 2002, 316 p.
13. Mahler M., Pine F., Bergman A. *Psychological Birth of the Human Baby: Symbiosis and Individuation*. Moscow: Cogito-Center Publ., 2001, 413 p.
14. Menninger K. *The War with Oneself*. Moscow: EKSMO-Press Publ., 2000, 477 p.
15. Rosenberg B. *Masochism of Death and Masochism of Life*. Moscow: Cogito Center Publ., 2018, 212 p.
16. Rosenfeld G. Destructive Narcissism and the Death Instinct [Electronic resource]. *Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis: Electron. Journal*, 2008, no. 4. URL: <https://psyjournal.ru/articles/destruktivnyy-narcissizm-i-instinkt-smerti?ysclid=lsn7maj5kc840115571> (date of access: 27.12.2023).
17. Stoller R. J. *Perversion: an Erotic Form of Hatred*. Izhevsk: ERGO Publ., 2016, 220 p.
18. Fenichel O. *Psychoanalytic Theory of Neuroses*. Moscow: Academic Project Publ., 2005, 848 p.



19. Freud A. *Theory and Practice of Child Psychoanalysis*. Moscow: Institute of General Humanitarian Research Publ., 2016, 184 p.
20. Freud Z. *Dissatisfaction with Culture. Psychoanalysis and Childhood Neuroses: from the History of a Childhood Neurosis*. Minsk: Popourri Publ., 2001, pp. 197–268.
21. Freud Z. *On Narcissism. Essays on the Psychology of Sexuality*. Saint Petersburg: VEIP Publ., 2017, 224 p.
22. Freud Z. *Beyond the Pleasure Principle*. Saint Petersburg: ABC Publ., 2020, 348 p.
23. Fromm E. *Anatomy of Human Destructiveness*. Moscow: AST Publ., 2014, 635 p.
24. Foucault M. *Abnormal*. Saint Petersburg: Nauka Publ., 2005, 432 p.
25. Shossge-Smirzhel J. Sadomasochism in Perversions: Some Reflections on the Destruction of Reality. [Electronic resource]. URL: [https://studylib.ru/doc/6268120/zh.-shassge-smirzhel.\\_.-sadosomohizm-v-perversiyah.-nekotorye-...?ysclid=lt16ed3jju380299465](https://studylib.ru/doc/6268120/zh.-shassge-smirzhel._.-sadosomohizm-v-perversiyah.-nekotorye-...?ysclid=lt16ed3jju380299465) (date of access: 27.12.2023).
26. Shpilrein S. *Psychoanalytic Works*. Izhevsk: ERGO Publ., 2008, 466 p.
27. Spitz R. *The First Year of Life*. Moscow: Gerrus Publ., 2000, 384 p.
28. Spitz R. *Psychoanalysis of Early Childhood Development*. Moscow: Gerrus Publ., 2001, 159 p.
29. Chasseguet Smirgel J. Sadomasochism in the Perversions: Some Thoughts on the Destruction of Reality. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 1991, vol. 39, pp. 399–415.
30. Collins R. *Violence: a Micro-Sociological Theory*. Princeton University Press, 2008, 580 p.

### Информация об авторах

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

### Information about the Authors

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

Поступила: 05.02.2024

Одобрена после рецензирования: 26.02.2024

Принята к публикации: 27.02.2024

Received: 5.02.2024

Approved after peer review: 26.02.2024

Accepted for publication: 27.02.2024



Научная статья

УДК 159.923+377

DOI: 10.15293/2312-1580.2401.04

## Личностные особенности курсантов военного училища в зависимости от уровня физической подготовленности

Безменщиков Игорь Александрович<sup>1</sup>

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

*Аннотация.* В статье представлены данные эмпирического исследования влияния личностных способностей курсантов военного училища на уровень физической подготовленности. Перечислены психодиагностические методики, использованные в ходе исследования. В ходе исследования установлено, что личностные особенности курсантов военного училища различаются в зависимости от специальности, в зависимости от уровня физической подготовленности, а также в зависимости от специальности и от уровня физической подготовленности. Перспективой дальнейших исследований может явиться совершенствование учебного процесса физической и психологической подготовки курсантов, разработка учебных программ физической подготовки курсантов с учетом личностных особенностей.

*Ключевые слова:* личностные особенности, курсанты, военное училище, физическая подготовленность, психологическая подготовка.

*Для цитирования:* Безменщиков И. А. Личностные особенности курсантов военного училища в зависимости от уровня физической подготовленности // СМАЛЬТА. 2024. № 1. С. 43–57. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2401.04>

Research Article

## Personal Characteristics of Cadets Depending on the Level of Physical Fitness

Igor A. Bezmenshchikov<sup>1</sup>

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

*Abstract.* The article presents data from an empirical study of the influence of the personal abilities of military school cadets on the level of physical fitness. The psychodiagnostic



techniques used in the course of the study are listed. The study found that the personal characteristics of military school cadets vary depending on the specialty, depending on the level of physical fitness, as well as depending on the specialty and the level of physical fitness. The prospect of further research may be the improvement of the educational process of physical and psychological training of cadets, the development of training programs for physical training of cadets, taking into account personal characteristics.

*Keywords:* personal characteristics, cadets, military school, physical fitness, psychological training.

*For Citation:* Bezmenshchikov I. A. Personal Characteristics of Cadets Depending on the Level of Physical Fitness. *SMALTA*, 2024, no. 1, pp. 43–57. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2401.04>

Актуальность данного эмпирического исследования обусловлена противоречием между потребностью в проведении научных исследований, рассматривающих проблемы личностных особенностей курсантов в зависимости от уровня физической подготовленности, и недостаточной разработанностью теоретических и эмпирических знаний по данной проблеме.

Профессиональная подготовка будущих офицеров, представляющая собой не только процесс получения курсантами военных вузов высшего образования, обусловленный формированием как профессиональных и военно-профессиональных компетенций, но также и непосредственное выполнение обязанностей военной службы, предъявляет повышенные требования к личностным особенностям обучающихся. Курсанты, овладевая профессиональными навыками, испытывают затруднения, вызванные особенностями военной службы, а также своими личностными особенностями. В условиях проводимой Вооруженными Силами Российской Федерации специальной военной операции на Украине актуализируются вопросы поиска путей повышения уровня профессиональной подготовленности будущих российских офицеров, что представляет собой серьезную психолого-педагогическую проблему, требующую изучения. Профессиональная, в том числе и физическая, подготовка позволяет обеспечивать готовность военнослужащих к выполнению боевых задач в условиях повышенного физического и морально-психологического напряжения. Расширение диапазона физической подготовленности военнослужащего имеет большое значение в ходе боевых действий, что при прочих условиях способствует выживаемости, стрессоустойчивости и успешному выполнению боевых задач.

Анализ проводимых в последние годы научных исследований в рассматриваемой научной области позволяет охарактеризовать их как имеющие направленность на поиск, разработку и обоснование авторских педагогических технологий и профессионально ориентированных концепций комплексного решения следующих проблем:

– успешной адаптации и готовности выпускника к профессиональной деятельности средствами физической культуры и спорта, оптимально, всесторонне и гармонично развивающими личность военнослужащего и благоприятствующими организации образовательного процесса (А. В. Апальков [1], Д. Е. Воронин [5], Г. В. Дворниченко и др. [6], А. В. Мещеряков [11], В. В. Прокопенко [16]);

– формирования у будущих офицеров мотивационно-ценностного отношения к процессу физического совершенствования (А. Н. Виноградов [4], К. В. Поволоцкий и др., [14]).



– изучения влияния личностных особенностей на военно-профессиональную подготовку военнослужащих (Е. В. Апасова [2], И. А. Безменщиков [3], А. С. Кайсин и др. [8], К. В. Невская [12], С.Б. Пашкин и др. [13], В. А. Сальников и др. [18], В. Ю. Солонский [19], А. В. Спириин и др. [20], Т. Н. Fosse и др. [22]);

– развития у курсантов профессионально важных профессиональных, физических и психофизиологических качеств с учетом личностных особенностей военнослужащих, позволяющих оказывать педагогическую помощь и поддержку обучающимся в достижении индивидуальных целей в процессе обучения (С. А. Елисеев [7], А. В. Курочкин [9], А. В. Спириин и др. [21]).

Целью нашего исследования является изучение влияния личностных особенностей курсантов военных училищ на уровень их физической подготовленности. В ходе исследования были обследованы 111 курсантов ФГБОУ ВО «НВВКУ», мужского пола, обучающихся по военным специальностям «Применение мотострелковых подразделений» (ПМСП), «Применение подразделений войсковой разведки» (ППВР), «Применение подразделений глубинной разведки» (ППГР). Средний возраст испытуемых – 20 лет.

Для проведения данного исследования была составлена батарея психодиагностических методик. Так, для диагностики индивидуально-психологических особенностей личности курсантов военного вуза был использован 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (16-ФЛО-2) [15]. Для изучения уровня потребности личности в достижении цели и успеха обучающимися применена методика Ю. М. Орлова [10]. Кроме того, с целью измерения и оценки доминирования у испытуемых двух обобщенных устойчивых мотивов личности – мотива стремления к успеху и мотива избегания неудач – была применена модификация теста-опросника А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (ТМД), предложенная М. Ш. Магомед-Эминовым [17]. Изучение и оценка уровня физической подготовленности курсантов проводилась методом сравнительного анализа оценочных показателей по дисциплине «Физическая подготовка».

Также в нашем исследовании использовался критерий многофакторного дисперсионного анализа MANOVA. Обработка результатов проводилась с использованием программы STATISTICA Advanced + QC 10 for Windows Ru.

Обработка и интерпретация результатов исследования показали следующее.

*1. Результаты исследования курсантов по методике Р. Кеттелла.*

Полученные показатели средних значений по исследуемым параметрам в группах ПМСП, ППВР и ППГР приведены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Показатели средних значений по исследуемым параметрам в группах ПМСП, ППВР и ППГР**

Параметры	Ср. знач. (ПМСП)	Ср. знач. (ППВР)	Ср. знач. (ППГР)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Общительность	5,79	5,90	7,00
Интеллект	6,34	6,19	7,23
Эмоциональная устойчивость	7,06	7,38	8,46
Доминантность	6,53	6,90	6,92
Жизнерадостность	4,22	4,95	4,5
Добросовестность	6,42	6,52	6,58



1	2	3	4
Смелость	6,88	7,76	7,92
Мягкосердечность	4,94	5,24	5,23
Подозрительность	4,22	4,62	3,65
Мечтательность	5,13	5,29	5,19
Проницательность	5,41	5,67	5,59
Самообвинение	3,28	2,57	2,62
Гибкость	5,64	5,76	5,58
Самодостаточность	5,56	5,57	4,77
Самоконтроль	6,33	6,29	6,88
Напряженность	3,25	2,90	2,42

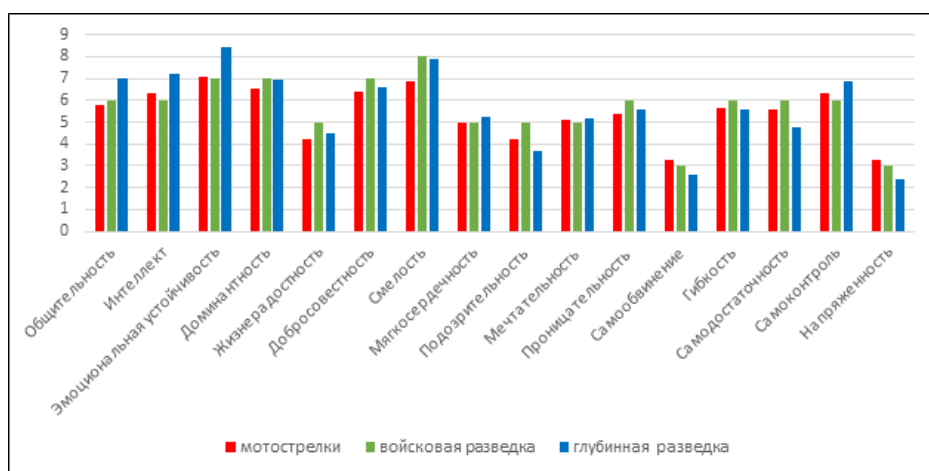


Рис. 1. Средние значения показателей исследуемых параметров в группах ПМСП, ППВР и ППГР

Таким образом, результаты диагностики индивидуально-психологических особенностей личности курсантов разных специальностей, проведенной по методике Р. Кеттелла (табл. 1, рис. 1) показали, что:

1) у выборки курсантов ППГР открытость и добросердечие, общительность и добродушие, уровень интеллектуальных возможностей, развитого абстрактного мышления, сообразительности, способность хорошо управлять своими эмоциями, настроением, преодолевать трудности и конфликтные ситуации, эмоциональная стабильность и устойчивость установок, стремление к властности, самостоятельности, самоутверждению, лидерству, игнорированию социальных условностей, чувство ответственности, стойкость моральных принципов, порядочность в межличностных отношениях, осознанное соблюдение норм и правил поведения, прева-лирование общественных целей над личными, невосприимчивость к угрозе, решительность, лидерство, низкий уровень тревожности, безмятежность, хладнокровие, уверенность в своих силах, способность приспосабливаться к условиям жизни, упорядочивать свою деятельность, оцениваются выше, чем у курсантов ППВР, чем у ПМСП;



2) выборке курсантов ППВР в большей степени, чем курсантам ППГР и ПМСП свойственны активность, оптимизм, склонность не задумываться над мотивами и последствиями поступков, к смене интересов и настроения, эмоциональность, впечатлительность, нетерпеливость, непрактичность, мечтательность, воображение, ориентация на свой внутренний мир, а также высокий творческий потенциал, эксцентричность в поведении, расчетливость, проницательность, рациональный подход к событиям и окружающим их людям, умение строить свое поведение в социуме, критическое настроение, наличие интеллектуальных интересов, аналитичность мышления, стремление к большей информированности, склонность к экспериментированию, спокойное восприятие новых взглядов, независимость, самодостаточность, а также сниженная потребность в общении, поддержке и одобрении со стороны социума, способность принимать решения самостоятельно, но и не навязывать свое мнение окружающим;

3) выборка курсантов ПМСП характеризуется значительно более высоким уровнем напряженности, возбуждения и беспокойства, фрустрированности, вызванным повышенной мотивацией, чем выборка курсантов ППВР, чем выборка курсантов ППГР.

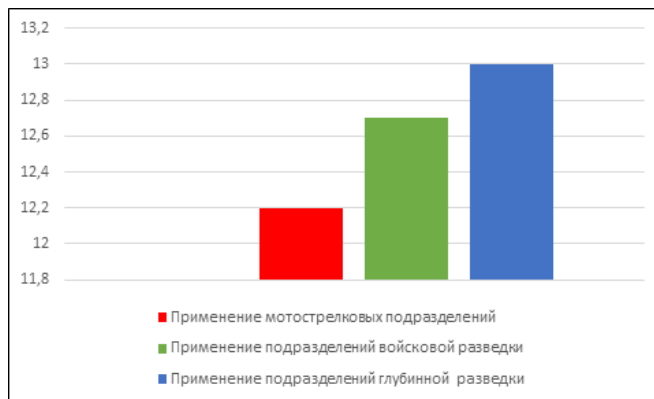
*2. Результаты исследования курсантов по методике Ю. М. Орлова.*

Значения показателей потребности в достижениях курсантов исследуемых специальностей по методике Ю. М. Орлова приведены в таблице 2.

*Таблица 2*

**Значения показателей потребности в достижениях курсантов исследуемых специальностей по методике Ю.М. Орлова**

Наименование шкалы	N	Потребность в достижениях					
		Низкая (fo)%	Пониженная (fo)%	Средняя (fo)%	Повышенная (fo)%	Высокая (fo)%	Ср. знач. (M)
ПМСП	64	0	3,1	93,8	3,1	0	12,2
ППВР	21	0	0	90,5	9,5	0	12,7
ППГР	26	0	0	79,6	23,1	0	13,0



*Рис. 2. Средние значения показателей потребности в достижениях курсантов исследуемых специальностей по методике Ю. М. Орлова*



Таким образом, полученные результаты исследования курсантов по методике Ю. М. Орлова (табл. 2, рис. 2) позволяют утверждать, что курсантам ПППР, уровень потребности в достижениях которых имеет наиболее высокий показатель, присущи в большей мере, чем курсантам ППВР и ПМСП, следующие черты: настойчивость в достижении своих целей, неудовлетворенность достигнутым, постоянное стремление сделать дело лучше, чем ранее, стремление в любом случае пережить удовольствие успеха, потребность изобретать новые приемы работы в исполнении обычных дел, отсутствие духа соперничества, желание, чтобы и другие вместе с ними пережили успех и достижение результата, готовность принять помощь и помогать другим при решении задач.

### 3. Результаты исследования курсантов по тест-методике А. Мехрабиана (МД-1).

При проведении группового тестирования, как имело место в нашем исследовании, баллы всей выборки испытуемых, участвующих в эксперименте, ранжируют и выделяют две контрастные группы, при этом верхние 27% выборки характеризуются мотивом стремления к успеху, а нижние 27% – мотивом избегания неудачи. Результаты ранжирования и выделения контрастных групп приведены в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты ранжирования и выделения контрастных групп исследования мотивации достижения курсантов по тест-методике А. Мехрабиана (МД-1)**

Параметры	Группа	Мотив стремления к успеху	Мотив избегания неудачи	Нет доминирующих мотивов	Всего – по стр.
Частота	ПМСП	15	18	31	64
% по строке		23,4%	28,1%	48,5%	100%
Частота	ППВР	5	2	14	21
% по строке		23,8%	9,5%	66,7%	100%
Частота	ПППР	4	4	18	26
% по строке		15,3%	15,3%	69,4%	100%

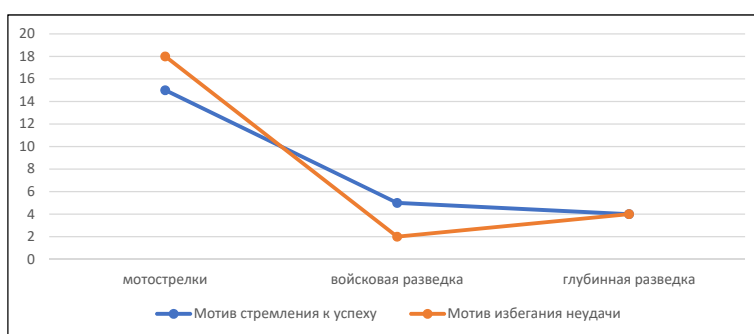


Рис. 3. Усредненный профиль мотивов курсантов в зависимости от специальности по методике А. Мехрабиана (МД-1)

Таким образом, результаты тестирования курсантов по методике А. Мехрабиана (табл. 3, рис. 3) позволяют сделать следующие выводы:

1) мотив стремления к успеху в большой степени доминирует у курсантов ПМСП, чем у ППВР и ПППР. Это означает, что курсантам ПМСП в большей степени свойственны более высокий уровень притязаний, самостоятельности, стремле-



ния к планированию будущего на большие интервалы времени, забота о развитии собственных способностей и компетентности в значимых сферах, чем курсантам ППВР и ППГР;

2) мотив избегания неудачи в большей степени доминирует у курсантов ПМСП, чем у курсантов ППВР и ППГР, что означает, что группе ПМСП в большей степени свойственны неустойчивость уровня притязаний, склонность к выбору экстремальных по уровню трудностей целей (потребность избежать неудачи может сочетаться с высоким уровнем тревоги), чем курсантам ППВР и ППГР.

#### 4. Результаты исследования уровня физической подготовленности.

Показатели физической подготовленности курсантов исследуемых специальностей представлены в таблице 4.

Таблица 4

Показатели физической подготовленности курсантов

Военные специальности	Результаты физической подготовленности, ср. балл		
	Вступительное испытание	Экзамен за 1 курс	Экзамен за 2 курс
ПМСП	4,21	4,28	4,36
ППВР	4,24	4,31	4,42
ППГР	4,92	4,94	4,96

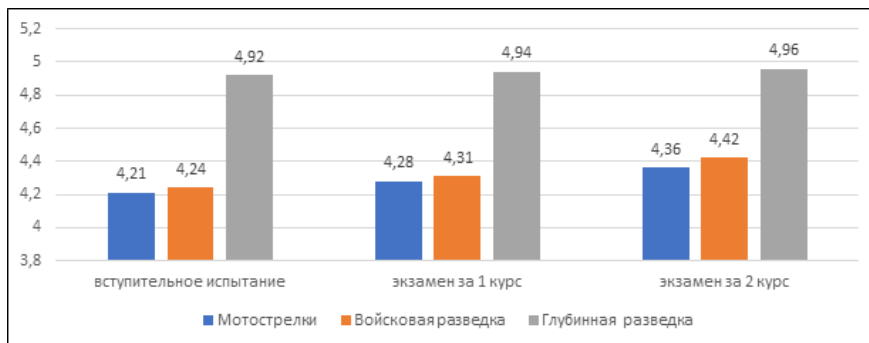


Рис. 4. Показатели физической подготовленности курсантов

Таким образом, анализ показателей уровня физической подготовленности курсантов исследуемых специальностей (табл. 4, рис. 4) позволяет нам сделать вывод, что уровень физической подготовленности, выступающий интегративной характеристикой не только развития и совершенствования физических качеств, формирования двигательных навыков, необходимых для выполнения профессиональных задач в соответствии с предназначением, но также и воспитания психической устойчивости и морально-волевых качеств, формирования готовности военнослужащих к перенесению экстремальных физических и психических нагрузок в период подготовки и ведения боевых действий, у выборки курсантов ППГР оценивается выше, чем у курсантов ППВР и ПМСП.

На следующем этапе нашего исследования был проведен анализ полученных результатов с применением критериев математической статистики.

Исходя из цели исследования, а также анализа полученных результатов исследования по проведенным методикам, нами были сформулированы три научные гипотезы:



1. Личностные особенности курсантов различаются в зависимости от военной специальности.

2. Личностные особенности курсантов различаются в зависимости от уровня физической подготовленности.

3. Личностные особенности курсантов различаются в зависимости от специальности и уровня физической подготовленности.

В результате применения многофакторного дисперсионного анализа MANOVA, было выявлено (табл. 5) наличие:

1. Четырех достоверных различий личностных особенностей курсантов в зависимости от военной специальности по параметрам *Робость – смелость* ( $F = 11,439$  при  $p = 0,001$ ), *Самоуверенность – самообвинение* ( $F = 8,520$  при  $p = 0,004$ ), *Расслабленность – напряженность* ( $F = 4,657$  при  $p = 0,032$ ), а также *Мотивация достижения* ( $F = 4,237$  при  $p = 0,041$ );

2. Одного достоверного различия личностных особенностей курсантов в зависимости от уровня физической подготовленности по параметру *Практичность – мечтательность* ( $F = 4,646$  при  $p = 0,032$ );

3. Девяти достоверных различий зависимости личностных особенностей курсантов в зависимости от специальности и уровня физической подготовленности по параметрам *Замкнутость – общительность* ( $F = 2,750$  при  $p = 0,044$ ), *Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость* ( $F = 3,979$  при  $p = 0,009$ ), *Конформность – доминантность* ( $F = 3,831$  при  $p = 0,011$ ), *Робость – смелость* ( $F = 3,110$  при  $p = 0,027$ ), *Жестокость – мягкосердечность* ( $F = 4,354$  при  $p = 0,005$ ), *Доверчивость – подозрительность* ( $F = 3,648$  при  $p = 0,013$ ), *Практичность – мечтательность* ( $F = 2,681$  при  $p = 0,048$ ), *Расслабленность – напряженность* ( $F = 3,262$  при  $p = 0,022$ ), а также *Мотивация достижения* ( $F = 3,073$  при  $p = 0,029$ ).

Таблица 5

Результаты применения многофакторного дисперсионного анализа MANOVA

Личностные особенности	Статистики	Специальность	Уровень ФП	Специальность & уровень ФП
1	2	3	4	5
Замкнутость – общительность	F	1,230	0,295	2,750
	p	0,269	0,587	0,044*
Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость	F	2,642	0,597	3,979
	p	0,106	0,440	0,009*
Конформность – доминантность	F	1,773	0,300	3,831
	p	0,184	0,585	0,011*
Робость – смелость	F	11,439	0,017	3,110
	p	0,001*	0,898	0,027*
Жестокость – мягкосердечность	F	2,475	0,069	4,354
	p	0,117	0,793	0,005*
Доверчивость – подозрительность	F	0,643	0,001	3,648
	p	0,424	0,982	0,013*
Практичность – мечтательность	F	0,030	4,646	2,681
	p	0,863	0,032*	0,048*



1	2	3	4	5
Самоуверенность – самообвинение	F	8,520	3,254	0,837
	p	0,004*	0,073	0,475
Расслабленность – напряженность	F	4,657	0,140	3,262
	p	0,032*	0,709	0,022*
Мотивация достижения	F	4,237	0,034	3,073
	p	0,041*	0,854	0,029*

Примечание: \* уровень значимости  $\leq 0,05$ , остальные значения – при  $p > 0,05$ .

Так как данный анализ демонстрирует только наличие или отсутствие значимых различий, но не показывает, как различаются группы между собой по исследуемым параметрам, то для выяснения этого было осуществлено попарное сравнение групп по критерию Фишера (LSD), в результате которого было достоверно установлено наличие:

– по параметру *Замкнутость – общительность* восьми значимых различий в зависимости от военной специальности и уровня физической подготовленности (УФП). Значения данного параметра позволяют утверждать, что открытость и непринужденность в поведении, внимательность, доброта в межличностных отношениях, способность налаживать межличностные контакты, а также к организации конструктивного взаимодействия более всего преобладает у курсантов ППГР с УФП «4» ( $M = 9,000$ ), по сравнению с курсантами ППГР с УФП «5» ( $M = 6,920$ ), ПМСП с УФП «5» ( $M = 6,400$ ), ППВР с УФП «5» ( $M = 6,000$ ), ПМСП с УФП «3» ( $M = 5,429$ ), ПМСП с УФП «4» ( $M = 5,000$ );

– по параметру *Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость* семнадцать значимых различий в зависимости от военной специальности и УФП. Значения данного параметра свидетельствуют, что способность преодолевать жизненные и профессиональные трудности, урегулировать конфликтные ситуации благодаря наличию волевого контроля над эмоциональной сферой, а также поднять морально-психологический настрой у товарищей более всего преобладает у курсантов ППГР с УФП «4» ( $M = 10,000$ ), по сравнению с курсантами ППВР с УФП «3» ( $M = 8,667$ ), ППГР с УФП «5» ( $M = 8,400$ ), ППВР с УФП «5» ( $M = 7,750$ ), ПМСП с УФП «5» ( $M = 7,467$ ), ПМСП с УФП «3» ( $M = 6,762$ ), ПМСП с УФП «4» ( $M = 6,539$ ), ППВР с УФП «4» ( $M = 6,000$ );

– по параметру *Робость – смелость* десять значимых различий в зависимости от военной специальности, а также в зависимости от военной специальности и уровня физической подготовленности. Значения данного параметра позволяют нам заключить, что невосприимчивость к угрозе, решительность в поступках, уверенность при встрече с неожиданными трудностями, низкий уровень тревожности, лидерские качества более всего преобладают у курсантов ППВР с УФП «3» ( $M = 9,667$ ), по сравнению с курсантами ППГР с УФП «4» ( $M = 9,000$ ), ППГР с УФП «5» ( $M = 7,880$ ), ППВР с УФП «5» ( $M = 7,667$ ), ПМСП с УФП «5» ( $M = 7,200$ ), ППВР с УФП «4» ( $M = 7,000$ ), ПМСП с УФП «3» ( $M = 6,619$ ), ПМСП с УФП «4» ( $M = 6,539$ );

– по параметру *Жесткость – мягкосердечность* тринадцать значимых различий в зависимости от военной специальности и уровня физической подготовленности.



Значения данного параметра позволяют нам утверждать, что практичность, мужественность, независимость, суровость по отношению к окружающим, способность действовать логически, подменять интуицию практическим расчетом более всего преобладает у курсантов ППГР с УФП «4» ( $M = 2,000$ ), по сравнению с курсантами ППВР с УФП «5» ( $M = 4,417$ ), ПМСП с УФП «5» ( $M = 4,600$ ), ПМСП с УФП «3» ( $M = 5,000$ ), ППГР с УФП «5» ( $M = 5,360$ ), ПМСП с УФП «4» ( $M = 5,615$ ), ППВР с УФП «4» ( $M = 6,333$ ), ППВР с УФП «3» ( $M = 6,334$ );

– по параметру *Доверчивость – подозрительность* девять значимых различий в зависимости от военной специальности и уровня физической подготовленности. Значение данного параметра можно интерпретировать следующим образом: доверие к товарищам, уживчивость, отсутствие мелочной обидчивости, беспокойства, склонности к соперничеству, зависти, раздражительности более всего преобладает у курсантов ППВР с УФП «4» ( $M = 5,667$ ), по сравнению с курсантами ПМСП с УФП «3» ( $M = 4,857$ ), ППВР с УФП «5» ( $M = 4,333$ ), ПМСП с УФП «4» ( $M = 4,154$ ), ПМСП с УФП «5» ( $M = 3,800$ ), ППГР с УФП «5» ( $M = 3,720$ ), ППВР с УФП «3» ( $M = 3,667$ ), ППГР с УФП «4» ( $M = 2,000$ );

– по параметру *Практичность – мечтательность* девять значимых различий в зависимости от военной специальности и уровня физической подготовленности. Значения данного параметра позволяют утверждать, что добросовестность, стремление к реалистичности и трезвому видению обстановки, следованию принятым нормам, но также и некоторая ограниченность воображения и находчивости более всего преобладает у курсантов у ППВР с УФП «3» ( $M = 3,333$ ), по сравнению с мотострелками с УФП «3» ( $M = 4,762$ ), с курсантами ППВР с УФП «5» ( $M = 4,833$ ), ППГР с УФП «5» ( $M = 5,160$ ), ПМСП с УФП «5» ( $M = 5,167$ ), ППГР с УФП «4» ( $M = 6,000$ ), ППВР с УФП «4» ( $M = 7,167$ );

– по параметру *Самоуверенность – самообвинение* девять значимых различий в зависимости от военной специальности, это свидетельствует о том, что спокойствие, уверенность в себе, хладнокровие, способность к адаптации в различных условиях обстановки более всего преобладает у курсантов у ППВР с УФП «3» ( $M = 1,667$ ), по сравнению с курсантами ППВР с УФП «5» ( $M = 2,333$ ), ППГР с УФП «5» ( $M = 2,600$ ), ППГР с УФП «4» ( $M = 3,000$ ), ПМСП с УФП «5» ( $M = 3,133$ ), ППВР с УФП «4» ( $M = 3,500$ ), ПМСП с УФП «4» ( $M = 3,769$ );

– по параметру *Расслабленность – напряженность* двенадцать значимых различий в зависимости от военной специальности, а также в зависимости от военной специальности и уровня физической подготовленности. Значение данного параметра наглядно свидетельствует, что спокойствие, низкая мотивация, чрезмерная удовлетворенность, невозмутимость более всего преобладает у курсантов ППГР с УФП «4» ( $M = 1,000$ ), по сравнению с курсантами ППВР с УФП «3» ( $M = 1,333$ ), ППГР с УФП «5» ( $M = 2,480$ ), ППВР с УФП «5» ( $M = 2,833$ ), ПМСП с УФП «5» ( $M = 2,933$ ), ПМСП с УФП «3» ( $M = 3,286$ ), ППВР с УФП «4» ( $M = 3,833$ ), ПМСП с УФП «4» ( $M = 3,923$ );

– по параметру *Мотивация достижения* семь значимых различий в зависимости от военной специальности, а также в зависимости от военной специальности и уровня физической подготовленности. Значения данного параметра позволяют нам утверждать, что стремление к успеху, активность, реалистичность уровня притязаний, планирование на перспективу, разумный риск, низкий уровень переживаний, более всего преобладает у курсантов ППГР с УФП «4» ( $M = 9,000$ ), по срав-



нению с курсантами ППВР с УФП «3» ( $M = 8,000$ ), ПМСП с УФП «5» ( $M = 7,667$ ), ППГР с УФП «5» ( $M = 7,440$ ), ППВР с УФП «5» ( $M = 7,417$ ), ППВР с УФП «4» ( $M = 7,167$ ), ПМСП с УФП «3» ( $M = 6,571$ ), ПМСП с УФП «4» ( $M = 6,077$ ).

Таким образом, проведенное исследование позволило нам прийти к следующим выводам:

1. Характеристики личностных особенностей курсантов в зависимости от специальности имеют значимые различия:

1) у курсантов ППГР значения шести показателей (*общительность, интеллект, эмоциональная устойчивость, самоконтроль, мягкосердечность, потребность в достижении цели*) достоверно выше, чем у курсантов ППВР и ПМСП;

2) у группы курсантов ППВР достоверно более высокие значения по пяти показателям (*доминантность, смелость, добросовестность, жизнерадостность, мотив стремления к успеху*), чем у курсантов ППГР и ПМСП;

3) у курсантов ПМСП значения по двум показателям (*самообвинение и напряженность*) достоверно выше, чем у курсантов ППГР и ППВР;

2. Анализ характеристик личностных особенностей курсантов в зависимости от уровня физической подготовленности позволил выявить следующие характерные особенности:

1) так, в группах всех исследованных специальностей у курсантов с уровнем физической подготовленности «Отлично» достоверно значимых различий в характеристиках личностных особенностей не обнаружено;

2) у обучающихся с уровнем физической подготовленности «Хорошо» достоверно доказано, что показатели личностных особенностей имеют более высокие значения:

– у курсантов ППГР – по трем исследуемым параметрам: *общительность; эмоциональная устойчивость; мотивация достижения;*

– у курсантов ППВР – по двум параметрам: *доверчивость, практичность,*

– у курсантов ПМСП – также по двум параметрам: *самообвинение, напряженность;*

3) кроме того, у курсантов с уровнем физической подготовленности «Удовлетворительно» значения личностных особенностей достоверно выше у группы ППВР по двум параметрам: *смелость, жестокость.*

Таким образом, достоверно установлено, что личностные особенности курсантов военного училища различаются в зависимости от специальности, в зависимости от уровня физической подготовленности, а также в зависимости от специальности и от уровня физической подготовленности, что доказывает выдвинутые гипотезы.

Перспективой дальнейших исследований может являться совершенствование учебного процесса физической и психологической подготовки курсантов, разработка учебных программ физической подготовки курсантов с учетом личностных качеств обучающихся.

### Список источников

1. Апальков А. В. Профессиональная адаптация курсантов образовательных организаций МВД России средствами физической подготовки: дис. ... докт. пед. наук. М., 2021. 524 с.

2. Апасова Е. В. Личностные особенности офицеров специальных подразделений: в молодости и зрелости: дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 249 с.



3. *Безменщиков И. А.* Влияние личностных особенностей на физическую подготовку курсантов // Сборник научных трудов НВВКУ. 2022. № 31. С. 42.

4. *Виноградов А. Н.* Мотивация к совершенствованию физической подготовленности у курсантов [Электронный ресурс] // Безопасность здоровья человека. 2018. № 1. С. 54–59. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32763978> (дата обращения: 07.04.2023).

5. *Воронин Д. Е.* Внедрение педагогических технологий в процесс физической подготовки курсантов высших военных учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации [Электронный ресурс] // Образование и право. 2020. № 8. С. 241–245. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44515585> (дата обращения: 07.04.2023).

6. *Дворниченко Г. В., Лошадкин Д. А., Темкин И. М., Якунин Н. И.* Взаимосвязь уровня физической подготовленности и квалификационного уровня военнослужащих радиотехнических специальностей // Studia Humanitatis. 2022. № 1. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48320836> (дата обращения: 31.05.2023).

7. *Елисеев С. А.* Программно-содержательное обеспечение профессионально-прикладной физической подготовки курсантов военных учебных заведений пограничного профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Казань, 2019. 24 с.

8. *Кайсин А. С., Шубин А. К., Расторгуев К. С., Сальников В. А.* Личностные особенности курсантов различных специализаций и их связь с физической подготовленностью // Физическая культура в системе профессионального образования: идеи, технологии и перспективы: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. Омск: Омский государственный аграрный университет имени П. А. Столыпина (Омск, 2 апреля 2021). С. 106–109.

9. *Курочкин А. В., Левин С. В., Сидоров А. В.* Анализ учебной программы по физической подготовке курсантов Тюменского высшего военно-инженерного командного училища имени маршала инженерных войск Прошлякова А. И // Ученые записки университета Лесгафта. 2020. № 3 (181). С. 241–247. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42709397> (дата обращения: 17.04.2023).

10. *Методика Орлова Ю. М.* Тест-опросник Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха [Электронный ресурс]. URL: <https://psycabi.net/testy/475-metodika-orlova-yu-m-test-oprosnik-potrebnost-v-dostizhenii-tseli-shkala-otsenki-potrebnosti-v-dostizhenii-uspekha> (дата обращения: 12.09.2023).

11. *Мецераков А. В.* Теория и технология формирования эффективной двигательной деятельности курсантов-пилотов при подготовке к экстремальным ситуациям в процессе физического воспитания: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2021. 42 с.

12. *Невская К. В.* Изучение личностных особенностей военнослужащих // Молодежная наука: тенденции развития. 2017. № 1. С. 18–25.

13. *Пашкин С. Б., Мозеров С. А., Мозерова Е. С.* Психолого-педагогические аспекты изучения индивидуальных особенностей военнослужащих // Военный инженер. 2018. № 3 (9). С. 50–63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35588029> (дата обращения: 31.05.2023).

14. *Поволоцкий К. В., Евтушенко Ю. Л., Развальяев В. Ю., Петьков В. А.* Технология формирования мотивации к физическому совершенствованию у курсантов военного вуза [Электронный ресурс] // Ученые записки университета Лесгафта. 2020. № 10 (188). С. 294–298. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44237377> (дата обращения: 15.04.2023).

15. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики: МГУ им. М. В. Ломоносова. Фак. психологии. М.: Изд-во МГУ, 1989. 176 с.



16. Прокопенко В. В., Кириченко Р. В., Цирульников Н. Н. Повышение профессионально-прикладной подготовленности курсантов военного института войск национальной гвардии в процессе физических тренировок [Электронный ресурс] // Современное педагогическое образование. 2020. № 8. С. 30–35. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43978063> (дата обращения: 05.05.2023).

17. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. С. 630–632.

18. Сальников В. А., Хозей С. П., Бондаренко А. М. Фактор индивидуализации в системе физической подготовки курсантов вузов военного образования [Электронный ресурс] // Физическая культура в системе профессионального образования: идеи, технологии и перспективы: сборники материалов VI Всероссийской научно-практической конференции Электрон. дан. Омск: Омский государственный аграрный университет имени П. А. Столыпина. (Омск, 2 апреля 2021). С. 161–165. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46656803> (дата обращения: 05.05.2023).

19. Солонский В. Ю. Психологические характеристики курсантов военного вуза как субъектов учебной деятельности и их развитие средствами физической культуры // Физическая культура в системе профессионального образования: идеи, технологии и перспективы: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. Омск: Омский государственный аграрный университет имени П. А. Столыпина, 2021 (Омск, 2 апреля 2021). С. 106–109.

20. Спириин А. В., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И. Структурные закономерности личностных качеств курсантов в зависимости от типа темперамента // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2021. № 1 (41). С. 559–568.

21. Спириин А. В., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И. Ценностно-рефлексивные детерминанты саморегуляции курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2020. № 2 (52). С. 106–113.

22. Fosse T. H., Anders Skogstad, Ståle Valvatne Einarsen & Monica Martinussen. Active and passive forms of destructive leadership in a military context: a systematic review and meta-analysis // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2019 № 5 (28). Pp. 708–722.

## References

1. Apalkov A. V. *Professional Adaptation of Cadets of Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia by Means of Physical Training*: dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences. Moscow, 2021, 524 p. (In Russian)

2. Apasova E. V. *Personal Characteristics of Officers of Special Units: in Youth and Maturity*: diss. ... Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 2014, 249 p. (In Russian)

3. Bezmenshchikov I. A. The Influence of Personal Characteristics on the Physical Fitness of Cadets. *Collection of Scientific Papers of NVVKU*, no. 31, 2022, p. 42. (In Russian)

4. Vinogradov A. N. Motivation to Improve Physical Fitness Among Cadets [Electronic resource]. *Human Health Safety*, 2018, no. 1, pp. 54–59. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32763978> (date of access: 07.04.2023). (In Russian)

5. Voronin D. E. Introduction of Pedagogical Technologies into the Process of Physical Training of Cadets of Higher Military Educational Institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation [Electronic resource]. *Education and Law*, 2020, no. 8, pp. 241–245. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44515585> (date of access: 07.04.2023). (In Russian)

6. Dvornichenko G. V., Khoroshkin D. A., Temkin I. M. The Relationship Between the Level of Physical Fitness and the Qualification Level of Military Personnel of Radio Engineering Specialties. [Electronic resource]. *Studia Humanitatis*, 2022, no. 1. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48320836> (date of access: 31.05. 2023). (In Russian)



7. Eliseev S. A. *Software and Content Support for Professional and Applied Physical Training of Cadets of Military Educational Institutions of the Border Profile: Author's Abstract*. dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: Kazan, 2019, 24 p. (In Russian)

8. Kaisin A. S., Shubin A. K., Rastorguev K. S., Salnikov V. A. Personal Characteristics of Cadets of Various Specializations and their Connection with Physical Fitness. *Physical Culture in the System of Vocational Education: Ideas, Technologies and Prospects: Materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference*. Omsk: Omsk State Agrarian University Named after P. A. Stolypin (Omsk, Aprile 02, 2021), pp. 106–109. (In Russian)

9. Kurochkin A. V., Levin S. V., Sidorov A. V. Analysis of the Curriculum for Physical Training of Cadets of the Tyumen Higher Military Engineering Command School Named after Marshal of Engineering Troops Proshlyakov A. I. [Electronic resource]. *Scientific Notes of Lesgaft University*, 2020, no. 3 (181), pp. 241–247. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42709397> (date of access: 17.04.2023). (In Russian)

10. Orlov Yu. M. *Methodology Test Questionnaire. The Need to Achieve a Goal. The Scale of Assessment of the need to Achieve Success* [Electronic resource]. URL: <https://psycabi.net/testy/475-metodika-orlova-yu-m-test-oprosnik-potrebnost-v-dostizhenii-tseli-shkala-otsenki-potrebnosti-v-dostizhenii-uspekha> (date of access: 12.09.2023). (In Russian)

11. Meshcheryakov A. V. *Theory and Technology of Formation of Effective Motor Activity of Cadet Pilots in Preparation for Extreme Situations in the Process of Physical Education: Author's Abstract ... Dis. Doctor of Pedagogical Sciences, Moscow, 2021, 42 p.* (In Russian)

12. Nevskaya K. V. The Study of Personal Characteristics of Military Personnel. *Youth Science: Development Trends*, 2017, no. 1, pp. 18–25. (In Russian)

13. Pashkin S. B., Mozerov S. A., Mozerova E. S. Psychological and Pedagogical Aspects of Studying the Individual Characteristics of Military Personnel. *Military Engineer*, 2018, no. 3 (9), pp. 50–63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35588029> (date of access: 31.05.2023). (In Russian)

14. Povolotsky K. V., Yevtushenko Yu. L., Razvalyaev V. Yu., Petkov V. A. Technology of Motivation Formation for Physical Improvement Among Cadets of a Military University [Electronic resource]. *Scientific Notes of Lesgaft University*, 2020, no. 10 (188), pp. 294–298. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44237377> (date of access: 15.04.2023). (In Russian)

15. *Workshop on Psychodiagnostics. Specific Psychodiagnostics Techniques*: Lomonosov Moscow State University. Faculty of Psychology; Moscow: Publishing House of Moscow State University, 1989, 176 p. (In Russian)

16. Prokopenko V. V., Kirichenko R. V., Tsurulnikov N. N. Improving the Professional and Applied Preparedness of Cadets of the Military Institute of the National Guard troops in the Process of Physical Training [Electronic resource]. *Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 8, pp. 30–35. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43978063> (date of access: 05.05.2023). (In Russian)

17. Raygorodsky D. Ya. *Practical Psychodiagnostics. Methods and Tests. A Study Guide*, Samara: Publishing House “BAKHRAKH”, 1998, pp. 630–632. (In Russian)

18. Salnikov V. A., Khozey S. P., Bondarenko A. M. Factors of Individualization in the System of Physical Training of Cadets of Universities of Military Education [Electronic resource]. *Physical Education in the System of Vocational Education: Ideas, Technologies and Prospects: Collections of Materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference* The Electron. Glory. Omsk: Publishing House of the Omsk State Agrarian University Named after P. A. Stolypin, (Omsk, Aprile 02, 2021). С. 161–165. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46656803> (дата обращения: 05.05.2023). (In Russian)





19. Solonsky V. Yu. Psychological Characteristics of Military University Cadets as Subjects of Educational Activity and their Development by Means of Physical Culture. *Physical Culture in the System of Vocational Education: Ideas, Technologies and Prospects: Materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference*. Omsk: Omsk State Agrarian University Named after P. A. Stolypin (Omsk, Aprile 02, 2021), pp. 106–109. (In Russian)

20. Spirin A. V., Perevozkina Yu. M., Fedorishin M. I. Structural Patterns of Personal Qualities of Cadets Depending on the Type of Temperament. *The Human Factor: A Social Psychologist*, 2021, no. 1 (41), pp. 559–568. (In Russian)

21. Spirin A. V., Perevozkina Yu. M., Fedorishin M. I. Value-Reflective Determinants of Self-Regulation of Cadets of the National Guard Troops of the Russian Federation. *Bulletin of Yaroslavl State University Named after P. G. Demidov. The Humanities Series*, 2020, no. 2 (52), pp. 106–113. (In Russian)

22. Fosse T. H., Anders Skogstad, Ståle Valvatne Einarsen & Monica Martinussen. Active and Passive forms of Destructive Leadership in a Military Context: a Systematic Review and Meta-Analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2019, no. 5 (28), pp. 708–722.

### **Информация об авторе**

**Игорь Александрович Безменщиков** – магистрант факультета психологии, кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, [bia-sib@mail.ru](mailto:bia-sib@mail.ru)

### **Information about the Author**

**Igor A. Bezmenshchikov** – Master's student at the Faculty of Psychology, Department of Practical and Special Psychology of Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, [bia-sib@mail.ru](mailto:bia-sib@mail.ru)

Поступила: 17.01.2024

Одобрена после рецензирования: 14.02.2024

Принята к публикации: 27.02.2024

Received: 17.01.2024

Approved after peer review: 14.02.2024

Accepted for publication: 27.02.2024



## **Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья**

**Болотская Екатерина Сергеевна<sup>1</sup>**

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

*Аннотация.* В статье представлен теоретический анализ и экспериментальное исследование формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Анализируются трудности, связанные с развитием пространственных представлений у детей дошкольного возраста с ОВЗ. Приводится описание программы по формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста с ОВЗ. В качестве основы используется авторская коррекционно-развивающая программа Н. Я. Семаго «Программа формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста». Программа по формированию элементарных математических представлений у дошкольников с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной организации в группе комбинированной направленности, у детей экспериментальной группы эффективно показала себя в развитии таких показателей сформированности пространственных представлений, как «Пространственный анализ и синтез», «Пространственные понятия на импрессивном уровне», «Пространственные представления на экспрессивном уровне (изображения)» и «Пространственные представления на экспрессивном уровне (сюжетная картинка)».

*Ключевые слова:* пространственные представления, нарушения пространственных представлений, ограниченные возможности здоровья, дошкольный возраст, формирование пространственных представлений.

*Для цитирования:* Болотская Е. С. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // СМАЛЬТА. 2024. № 1. С. 58–69. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2401.05>

Research Article

## **Formation of Spatial Representations in Preschool Children with Disabilities**

**Ekaterina S. Bolotskaya<sup>1</sup>**

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

*Abstract.* The article presents a theoretical analysis and an experimental study of the formation of spatial representations in preschool children with disabilities. The difficulties associated with the development of spatial representations in preschool children with



disabilities are analyzed. The description of the program for the formation of spatial representations in preschool children with disabilities is given. It is based on the author's correctional and developmental program N. Ya. Semago «Program for the formation of spatial representations in children of preschool and primary school age». The program for the formation of elementary mathematical representations in preschoolers with disabilities in the conditions of a preschool educational organization in a combined orientation group, in children of the experimental group, has effectively manifested itself in the development of such indicators of the formation of spatial representations as «Spatial analysis and synthesis», «Spatial representations at an impressive level», «Spatial representations at an expressive level (images)» and «Spatial representations at an expressive level (plot picture)».

*Keywords:* spatial representations, violations of spatial representations, limited health opportunities, preschool age, formation of spatial representations.

*For Citation:* Bolotskaya E. S. Formation of Spatial Representations in Preschool Children with Disabilities. *SMALTA*. 2024, no. 1, pp. 58–69. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2401.05>

Актуальность нашего исследования о развитии пространственных представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) связана с тем, что количество детей с различными нарушениями в развитии стремительно увеличивается. Система инклюзивного образования выявляет проблемы социализации детей данной категории, их межличностных отношений и освоения школьной программы. Зачастую причинами школьной дезадаптации или школьной неуспеваемости, неготовности к школьному обучению у детей младшего школьного возраста является недостаточная помощь различных специалистов в дошкольном возрасте. Пространственные представления являются основой мыслительных операций, связанных с освоением образов в окружающем мире и служат фундаментом пространственного мышления как части полноценного мышления.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: культурно историческая концепция и положение о развивающем характере обучения Л. С. Выготского [6], теория функциональных систем П. К. Анохина [2], теория амплификации А. В. Запорожца [8], субъектно-деятельностный подход А. В. Брушлинского [4], онтогенетический подход к исследованию пространственных представлений Б. Г. Ананьева [1].

Исследованием развития пространственных представлений у детей с нормой развития и с различными нарушениями занимались такие ученые как Б. Г. Ананьев [1], В. В. Лебединский [10], И. Ю. Левченко, К. С. Логинова [12], Э. Р. Минибаева [14], Н. Я. Семаго [16], А. В. Семенович [17], Л. С. Цветкова [21] и другие.

Практические исследования по формированию пространственных представлений последнего десятилетия показывают, что в дополнительных усилиях со стороны специалистов дефектологического профиля нуждаются дети с общим недоразвитием речи [5; 13], расстройством аутистического спектра [11], двигательными нарушениями [12], с задержкой психического развития [19]. Представлены различные методы, используемые для формирования пространственных представлений, например, нейропсихологические [17], ИКТ [20], комплексы задач [18], нетрадиционные приемы развития тонкой моторики рук, такие как конструирование, рисование, пальчиковая гимнастика [9] и другие.



Тем не менее, в настоящее время недостаточно представлены исследования по развитию пространственных представлений у дошкольников с ОВЗ, которые можно использовать в инклюзивной практике общеобразовательных дошкольных организаций. Известно, что коррекционные занятия по развитию пространственных представлений следует проводить в раннем дошкольном возрасте, так как занятия несут в себе пропедевтический компонент, способствуют включению у ребенка активного познавательного процесса и, соответственно, принимают участие в формировании у детей представлений о пространстве. Таким образом, в школьном возрасте с большой вероятностью будут предотвращены проблемы, связанные с усвоением правил и норм поведения, принятых в обществе, самообслуживания, а также трудности, связанные с процессом обучения и трудовой деятельностью.

Цель исследования: выявление эффективности программы формирования пространственных представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации.

Развитие пространственных представлений, как очень сложный механизм, начинается в самом раннем детстве и формируется постепенно. Диаграмма тела является основной и первичной системой ориентации в пространстве. Развитие пространственных характеристик окружающей среды возможно только на основе представлений о схеме собственного тела и активного движения в окружающем, жизненном, заданном пространстве [3].

Способность к самостоятельному анализу изменений пространственных условий и преобразования пространства у детей с нарушениями практически отсутствует, как следствие они испытывают значительные трудности переноса ситуационных навыков ориентирования. Также отметим, что у данной категории детей пространственные представления имеют неустойчивый характер, недостаточную обобщенность и дифференцированность. Недоразвитие речемыслительных процессов обуславливает значительный разрыв между наглядным и словесным компонентом пространственного анализа.

Дети с ОВЗ имеют свои особенности в становлении конструктивного мышления, так как оно непосредственно связано с развитием пространственных представлений. У данной группы детей зачастую возникают трудности в складывании сложных геометрических фигур и узоров, даже при работе по образцу, им сложно осуществить полноценный анализ формы фигур, установить их симметричность, расположить на плоскости и соединить в единое целое. При работе со схематичным, контурным изображением предмета или наложенным изображением дети с ограниченными возможностями здоровья также испытывают сложности. Аналогичным образом у них возникают значительные трудности при работе с заданиями по дорисовыванию рисунка. В графической деятельности, рисовании дети с нарушениями также пытаются упростить рисунок, уменьшить количество элементов, при срисовывании совершают грубые графические ошибки – неверно располагают части и элементы рисунка, детали по отношению друг к другу.

На начальном этапе формирования пространственных представлений очень важным является использование упражнений на развитие представлений о схеме собственного тела, благодаря чему будут создаваться предпосылки для сложных взаимосвязанных систем ориентации в пространстве. В возрасте от трех до четырех лет у ребенка формируется представление о таких категориях, как «право» и «лево». Процесс формирования представлений о правой и левой стороне соб-



ственного тела завершается к 6 годам. И если эта ориентация не сформирована, зачастую возникают трудности в письменной речи. В период роста и развития ребенка и возникновения речи у него появляется возможность вербального обозначения пространственных отношений и понимания слов пространственной ориентировки, таким образом, происходит не только расширение словарного запаса, но и углубление и расширение пространственных представлений. Затем ребенок усваивает их в схематическом пространстве, например, на листе. Завершающая стадия развития пространственных представлений – это квазипространственные представления, без которых невозможно понимание смысла художественного текста и многих лексических конструкций, они систематизируют ранее полученные знания. Все уровни формирования пространственных представлений тесно взаимосвязаны друг с другом и составляют систему. Очень интересный факт заключается в том, что у детей очень хорошо развито тактильное восприятие пространства. Поэтому для ребенка очень важно прикоснуться к предмету, почувствовать его, это способствует развитию и полноценному восприятию информации. Таким образом, можно сказать, что недостаточная сформированность пространственных представлений неизбежно приводит к нарушению когнитивных операций и зрительных мыслительных операций [7].

Экспериментальное исследование направлено на проверку коррекционных возможностей программы по развитию пространственных представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, которые посещали подготовительную комбинированную группу (5,5–7 лет), из них 15 мальчиков и 5 девочек. Эти дети обучались в муниципальном автономном образовательном учреждении города Новосибирска «Средняя общеобразовательная школа № 217», дошкольное отделение «Ягодка». 10 детей вошли в контрольную группу и 10 в экспериментальную.

Дети, которые приняли участие в исследовании, имеют ограниченные возможности здоровья: дети с речевыми и легкими интеллектуальными нарушениями (ЗПР). Они посещают комбинированную группу в образовательном учреждении, принимая участие в инклюзивном образовании. В рамках образовательного процесса в детском саду с детьми дополнительно проводятся индивидуальные и групповые, (фронтальные с логопедом) занятия, направленные на психолого-педагогическое сопровождение образовательного маршрута детей. С детьми проводят занятия следующие специалисты: логопед, педагог-психолог, дефектолог. Работа строится в индивидуальном порядке, также дополнительно с детьми в индивидуальной и групповой форме проводит коррекционно-развивающие занятия воспитатель группы. Продолжительность занятий со специалистами, в зависимости от возраста ребенка, составляет не более 20 минут. Между детьми и педагогами выстроены доброжелательные отношения, дети с уважением и теплом относятся к своим педагогам. Специалисты уделяют большое внимание использованию методов и методик при работе с детьми в определенном возрасте и при наличии статуса ОВЗ.

Цель экспериментальной работы по развитию пространственных представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: выявление особенностей формирования пространственных представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.



Этапы экспериментальной работы по развитию формирования пространственных представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья:

**Констатирующий этап** – в рамках констатирующего этапа исследования проводилась первичная диагностика проблем в развитии формирования пространственных представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Далее проводилась обработка результатов исследования и формулирование выводов о проблемах развития формирования пространственных представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

**Формирующий этап** – в рамках данного этапа проводилась коррекционная работа с детьми, направленная на развитие формирования пространственных представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

**Контрольный этап** – на последнем этапе исследования проводилась повторная диагностика с целью анализа эффективности коррекционной программы развития формирования пространственных представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Результаты сравнивались с результатами констатирующего этапа исследования и формулировались выводы о произошедших в группах изменениях.

В соответствии с целью исследования были выбраны следующие методики диагностики: для диагностики уровня сформированности конструктивного пространственного мышления, возможностей пространственного анализа и синтеза, конструктивного праксиса использовалась методика «Кубики Кооса». В диагностической работе использовались только задания «А», «В», «С», для их выполнения использовались 4 кубика, т. к. это указано в самой методике; для диагностики трудностей в понимании и употреблении пространственных предлогов при анализе расположения объектов использовался «Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст» Н. Я. Семаго, М. М. Семаго [15, с. 27–31]. На констатирующем этапе диагностика сформированности пространственных представлений в экспериментальной и контрольной группах показала низкие результаты.

В данной исследовательской работе использована авторская коррекционно-развивающая программа Н. Я. Семаго «Программа формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста» [16]. По данной программе автором исследования пройден курс повышения квалификации в рамках обучения «Прошкола». Представляем тематическое планирование программы. Оптимальное количество занятий 2 раза в неделю. Курс рассчитан на 52–56 занятий с октября по март (табл. 1).

Проведем анализ результатов исследования развития пространственных представлений у дошкольников с ОВЗ с помощью методов математической статистики и анализа.

Результаты изучения формирования пространственных представлений у дошкольников с ОВЗ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показали следующее.

При проведении методики «Кубики Кооса» на первичной диагностике были дети, которые справились не со всеми заданиями. В экспериментальной (ЭГ – 2,3) и контрольной группах (КГ – 2,6) низкий уровень. Дети, которые оказались на низком уровне, при выполнении задания часто путались, делали ошибки и даже отказывались от выполнения задания. Дети в контрольной и экспериментальной группах, которые имеют средний результат, справились с заданием только при помощи



взрослого, в задании вызвали затруднения такие пространственные отношения как «слева» и «справа».

Таблица 1

**Тематическое планирование коррекционно-развивающих занятий по формированию пространственных представлений детей дошкольного возраста с ОВЗ**

Наименование темы	Кол-во часов	Виды деятельности обучающихся
I этап: представления о собственном теле по вертикальной оси	13	Работа с зеркалом (лицо), работа с телом (тактильные и проприоцептивные ощущения), анализ расположения предметов по отношению в собственному телу, расположение объектов по вертикали, закрепление пространственных предлогов вертикали (на уровне собственного тела), расширение лексики, словарного запаса, отработка пространственных представлений, игры и задания на закрепление темы
II этап: представления в горизонтальной оси	16	Формирование элементарных представлений о горизонтали, работа с горизонтальным пространством в собственном теле, работа с горизонталью в окружающем мире, занятия с геометрическими фигурами, игровые упражнения с использованием элементов телесности, закрепление понятий «горизонталь» и «вертикаль», работа с право-левыми ориентировками
III этап: представления о целостном трехмерном пространстве	8	Обобщение, систематизация и закрепление ранее изученного материала, работа с окружающим пространством и расположением предметов (комната дома, группа в детском саду), графический диктант, игры, направленные на закрепление изученного материала
IV этап: элементарные математические представления	4	Знакомство с числовым рядом от 1 до 5, игровые упражнения по теме и задания на закрепление изученного материала
V этап: пространство времени и временное пространство	8	Изучение пространства времени: сутки, неделя, год, знакомство с календарем
VI–VII этапы: лингвистическое и межличностное пространство	7	Освоение пространства на основе антонимов, задания и игры на сравнение по величине, работа с межличностным пространством, субъективное ощущение звуков, вкусовых, кинестетических ощущений, работа со сказочными героями

После проведения «Программы формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста» (Н. Я. Сеаго) у детей в экспериментальной группе показатель стал выше (ЭГ – 3,3), чем в контрольной группе (КГ – 2,9). Это можно объяснить тем, что для формирования и развития пространственных представлений у дошкольников необходима систематическая работа с заданиями и упражнениями. Небольшой рост показателя у дошкольников контрольной группы может быть обусловлен тем, что дети не исключались из общеобразовательного процесса.

У дошкольников с ОВЗ при первичной диагностике отмечается низкий уровень анализа пространственных понятий на импрессивном уровне (понимание и показ), им сложно в пространственной ориентировке на собственном теле, значительные затруднения вызывает понимание и показ расположения объектов, понимание и употребление предлогов и слов, обозначающих пространственное взаимораспо-



ложение объектов (ЭГ – 4,7; КГ – 4,7). После проведения коррекционно-развивающих занятий у детей в экспериментальной группе отмечается значительная динамика, так как при работе используются различные игры и упражнения, доступные каждому ребёнку с ОВЗ, на диаграмме в экспериментальной группе на контрольном этапе этот показатель вырос в полтора раза (ЭГ – 4,9, ЭГ – 6,5), в контрольной группе в отсутствие коррекционной работы рост показателя был незначительный (КГ – 4,7, КГ – 5,2).

Следующим этапом сравнительного анализа является экспрессивный уровень пространственных представлений на примере конкретных изображений «Полка с игрушками» у дошкольников с ОВЗ. Возможность самостоятельного употребления предлогов и составление пространственных речевых конструкций, владение дошкольниками понятиями: выше, ниже, над, под, за, рядом, справа, слева и др. у детей с ОВЗ вызывает особые затруднения. Мы видим достаточно низкий уровень показателей в обеих группах на констатирующем этапе (ЭГ – 5,4, КГ – 5,6). Несмотря на низкий уровень показателей, мы отмечаем, что благодаря коррекционно-развивающим занятиям, манипулированию игрушками и предметами, участием детей в играх и упражнениях в экспериментальной группе на контрольном этапе показатель вырос значительно (ЭГ – 7,2), чем в контрольной группе (КГ – 6,1).

При анализе персонажей на картинке «Звери идут в школу» также исследуется возможность самостоятельного употребления предлогов и составления пространственных речевых конструкций по понятиям: лево, право, левее, правее, слева, рядом, ближе, дальше, за и др. Показатели на констатирующем этапе у дошкольников с ОВЗ на низком уровне в экспериментальной (ЭГ – 6,7) и контрольной группах (КГ – 6,6). Но после реализации коррекционной программы, благодаря которой у детей есть возможность «проиграть» ситуацию с сюжетной картинкой через телесность, постоять паровозиком друг за другом, изучить друг друга, ответить на вопросы: «Кто ближе? Кто дальше? Кто за тобой» и т. д., в ситуации игры у ребёнка развивается формирование важнейших пространственных представлений относительно себя и окружающего мира, межличностного пространства. В подтверждение этого мы видим более высокий балл в экспериментальной группе на контрольном этапе (ЭГ – 7,5), чем в контрольной группе (КГ – 6,8).

Опишем результаты с применением непараметрического критерия сравнения двух независимых групп U-Манна-Уитни (табл. 2).

Таблица 2

**Результаты сравнительного анализа показателей сформированности пространственных представлений после эксперимента контрольной и экспериментальной групп дошкольников с ОВЗ (U-Манна-Уитни)**

Показатели анализа пространственных представлений	Средние значения (ЭГ)	Средние значения (КГ)	U эмп	P-level
Пространственный анализ и синтез («Кубики Кооса»)	3,3	2,9	218,00	0,04
Пространственные понятия на импрессивном уровне	6,5	5,2	200,00	0,01
Пространственные представления на экспрессивном уровне (изображения)	7,2	6,1	172,00	0,005
Пространственные представления на экспрессивном уровне (сюжетная картинка)	7,5	6,8	166,00	0,004





В таблице 3 приведены результаты сравнительного анализа пространственных представлений экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп по критерию Т-Вилкоксона.

Таблица 3

**Результаты сравнительного анализа показателей сформированности пространственных представлений экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента (критерий Т-Вилкоксона)**

Показатели анализа пространственных представлений	ЭГ			КГ		
	N	Тэмп	P-level	N	Тэмп	P-level
Пространственный анализ и синтез («Кубики Кооса»)	10	15,00	0,01	10	25,00	0,18
Пространственные понятия на импрессиивном уровне	10	46,00	0,07	10	11,00	0,22
Пространственные представления на экспрессивном уровне (изображения)	10	10,00	0,008	10	13,00	0,26
Пространственные представления на экспрессивном уровне (сюжетная картинка)	10	1,00	0,02	10	25,00	0,18

В ходе проведенного сравнительного анализа по непараметрическому критерию для сравнения двух зависимых групп Т-Вилкоксона были выявлены 4 зависимые взаимосвязи в экспериментальной группе. Это свидетельствует о том, что программа по формированию элементарных математических представлений у дошкольников с ОВЗ на данной выборке эффективно себя показала в развитии таких показателей сформированности пространственных представлений, как «Пространственный анализ и синтез» ( $T = 15$ ;  $p = 0,01$ ); «Пространственные понятия на импрессиивном уровне» ( $T = 10$ ;  $p = 0,008$ ); «Пространственные представления на экспрессивном уровне (изображения)» ( $T = 15$ ;  $p = 0,01$ ); и «Пространственные представления на экспрессивном уровне (сюжетная картинка)» ( $T = 1$ ;  $p = 0,002$ ). В контрольной группе значимые изменения не выявлены.

Проведенное исследование позволяет сделать выводы:

1. На констатирующем этапе эксперимента у дошкольников с ОВЗ выявлены низкие показатели развития пространственных представлений, что свидетельствует о вторичной задержке развития, обусловленной общим недоразвитием.

2. С целью формирования пространственных представлений была применена программа по развитию пространственных представлений у дошкольников и младших школьников с ОВЗ (Н. Я. Семаго), которая состоит из двух разделов и семи этапов.

3. На контрольном этапе эксперимента показатели пространственных представлений стали выше в экспериментальной группе, что свидетельствует об эффективности примененной программы в сравнении с общеобразовательной программой.

Исследование возможностей применения коррекционно-развивающей программы как средства, направленного на формирование пространственных представлений у детей с ОВЗ, может быть интересно и полезно для различных специалистов, в том числе психологов, дефектологов, воспитателей. Практическая значимость исследования заключается в том, что на основании результатов нашего экспериментального исследования данная программа может эффективно использоваться в дошкольных, школьных образовательных организациях и центрах психолого-медико-педагогического сопровождения.



## Список источников

1. *Ананьев Б. Г., Дворяшина М. Д., Кудрявцева Н. А.* Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. М.: Просвещение, 1968. 332 с.
2. *Анохин П. К.* Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 450 с.
3. *Болотская Е. С.* Развитие пространственных представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья как условие успешной адаптации // *Generation Ψ: Материалы III Всероссийской научно-практической студенческой конференции; под редакцией А. С. Тишковой.* Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2022 (Новосибирск, 22 апреля 2022). С. 90–91.
4. *Брушлинский А. В.* Субъектнодеятельностная концепция и теория функциональных систем [Электронный ресурс] // *Вопросы психологии.* 1999. № 5. С. 110–121. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34849239> (дата обращения: 12.09.2023)
5. *Бурачевская О. В.* Формирование пространственных представлений и пространственного мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи // *Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Международной научной конференции* (Краснодар, февраль 2016.). Краснодар: Новация, 2016. С. 202–205.
6. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
7. *Зайцева Н. В., Карали Н. В.* Современные подходы к формированию пространственных представлений старших дошкольников в условиях ДОО // *Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых.* 2021. № 1. С. 95–102. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45037386> (дата обращения: 12.09.2023).
8. *Запорожец А. А.* Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1: Психологическое развитие ребенка / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Акад. Пед. Наук СССР. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
9. *Краснова И. Н.* Нетрадиционные приемы развития тонких движений пальцев рук в процессе формирования зрительно-пространственных представлений дошкольников [Электронный ресурс] // *Дошкольная педагогика.* 2023. № 2 (187). С. 35–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50392081> (дата обращения: 12.09.2023).
10. *Лебединский В. В.* Нарушения психического развития у детей. М.: Издательство Московского университета, 1985. 350 с.
11. *Лебедеко И. Ю.* Технология формирования пространственных представлений у детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] // *Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции* (Пенза, 25 ноября 2022). Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2022. С. 108–110. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=kmtxms> (дата обращения: 12.09.2023).
12. *Левченко И. Ю., Логинова К. С.* Методика изучения формирования пространственных и временных представлений у дошкольников с разной тяжестью двигательных нарушений [Электронный ресурс] // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.* 2018. № 8. С. 25–32. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=yvtalr> (дата обращения: 12.09.2023).
13. *Матвеева Д. С.* Особенности пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями речи [Электронный ресурс] // *Актуальные исследования.* 2023. № 47-1 (177). С. 77–79. URL: <https://apni.ru/article/7527-osobennosti-prostranstvennikh-predstavlenij> (дата обращения: 12.09.2023).
14. *Минибаева Э. Р.* Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // *Проблемы научной мысли.* 2022. Т. 10, № 5. С. 36–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49531957> (дата обращения: 12.09.2023).
15. *Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. М.: Айрис-пресс, 2005. 46 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19932298> (дата обращения: 12.09.2023).



16. Семаго Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие. М.: АЙРИС ПРЕСС, 2007. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19989954> (дата обращения: 12.09.2023).
17. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Издательский дом «Генезис», 2007. 474 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23869663> (дата обращения: 12.09.2023).
18. Смирнова К. В., Воистинова Г. Х. Комплекс задач, способствующих развитию пространственных представлений [Электронный ресурс] // Modern Science. 2022. № 5-1. С. 306–310. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48464248> (дата обращения: 12.09.2023).
19. Топычанова Т. Н. Создание условий для формирования пространственных представлений дошкольников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2021. № 8 (350). С. 55–60. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44780392> (дата обращения: 12.09.2023).
20. Фролова А. И. Развитие пространственных представлений младших школьников на основе использования ИКТ [Электронный ресурс] // Известия института педагогики и психологии образования. 2020. № 2. С. 177–180. URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/frolova-a-i-razvitie-prostranstvenny/> (дата обращения: 12.09.2023).
21. Цветкова Л. С., Цветков А. В. Нейропсихологические синдромы несформированности высших психических функций у младших школьников с отклонениями в развитии психики [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2009. № 2. С. 62–71. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13031020> (дата обращения: 12.09.2023).

## References

1. Ananyev B. G., Dvoryashina M. D., Kudryavtseva N. A. *Individual Human Development and Constancy of Perception*. Moscow: Enlightenment Publ., 1968, 332 p. (In Russian)
2. Anokhin P. K. *Essays on the Physiology of Functional Systems*. Moscow: Medicine Publ., 1975, 450 p. (In Russian)
3. Bolotskaya E. S. The Development of Spatial Representations in Preschoolers with Disabilities as a Condition for Successful Adaptation. *Generation Ψ: Materials of the III All-Russian Scientific and Practical Student Conference*, (Novosibirsk, April 22, 2022). Ed. by A. S. Tishkova. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2022, pp. 90–91. (In Russian)
4. Brushlinsky A. V. *Subjective Activity Concept and Theory of Functional Systems* [Electronic resource]. *Questions of Psychology*, 1999. no. 5, pp. 110–121. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34849239> (date of access: 12.09.2023). (In Russian)
5. Burachevskaya O. V. Formation of Spatial Representations and Spatial thinking in Preschoolers with General Underdevelopment of Speech. *Problems and Prospects of Education Development: Materials of the VIII International*. Scientific Conference (Krasnodar, February, 2016). Krasnodar: Novation Publ., 2016, pp. 202–205. (In Russian)
6. Vygotsky L. S. *Collected Works in 6 Volumes*. Vol. 3. Moscow: Pedagogy Publ., 1984, 432 p. (In Russian)
7. Zaitseva N. V., Karali N. V. Modern Approaches to the Formation of Spatial Representations of Older Preschoolers in the Conditions of Preschool Education. [Electronic resource]. *Bulletin of the Scientific Society of Students, Postgraduates and Young Scientists*, 2021, no. 1, pp. 95–102. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45037386> (date of access: 12.09.2023). (In Russian)



8. Zaporozhets A. A. *Selected Psychological Works*: in 2 vol. Vol. 1: Psychological Development of a Child. Ed. by V. V. Davydov, V. P. Zinchenko. Acad. Ped. Sciences of the USSR. Moscow: Pedagogy Publ., 1986, 320 p. (In Russian)
9. Krasnova I. N. Non-Traditional Methods of Developing Fine Finger Movements in the Process of Forming Visual-Spatial Representations of Preschoolers [Electronic resource]. *Preschool Pedagogy*, 2023, no. 2 (187), pp. 35–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50392081> (date of access: 12.09.2023). (In Russian)
10. Lebedinsky V. V. *Disorders of Mental Development in Children*. Moscow: Publishing House of the Moscow University, 1985, 350 p. (In Russian)
11. Lebedenko I. Yu. Technology of Formation of Spatial Representations in Children with Autism Spectrum Disorders [Electronic resource]. *Pedagogy and Modern Education: Traditions, Experience and Innovations: Collection of Articles of the XVIII International Scientific and Practical Conference* (Penza, November 25, 2022). Penza: Science and Education Publ. (IP Gulyaev G. Yu.), 2022, pp. 108–110. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=kmxhms> (date of access: 12.09.2023). (In Russian)
12. Levchenko I. Yu., Loginova K. S. Methodology for Studying the Formation of Spatial and Temporal Representations in Preschoolers with Different Severity of Motor Disorders [Electronic resource]. *Education and Training of Children with Developmental Disabilities*, 2018, no. 8, pp. 25–32. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=yvtalr> (date of access: 12.09.2023). (In Russian)
13. Matveeva D. S. Features of Spatial Representations in Preschool Children with Speech Disorders [Electronic resource]. *Actual Research*, 2023, no. 47-1 (177), pp. 77–79. URL: <https://apni.ru/article/7527-osobennosti-prostranstvennikh-predstavlenij> (date of access: 12.09.2023). (In Russian)
14. Minibaeva E. R. Formation of Spatial Representations in older Preschool Children [Electronic resource]. *Problems of Scientific Thought*, 2022, vol. 10, no. 5, pp. 36–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49531957> (date of access: 12.09.2023). (In Russian)
15. Semago N. Ya., Semago M. M. *Diagnostic Album for Assessing the Development of Cognitive Activity of a child*. Moscow: Iris-press Publ., 2005, 46 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19932298> (date of access: 12.09.2023). (In Russian)
16. Semago N. Ya. *Methods of forming Spatial Representations in Children of Preschool and Primary School age: a Practical Guide*. Moscow: Iris-press Publ., 2007. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19989954> (date of access: 12.09.2023). (In Russian)
17. Semenovich A. V. *Neuropsychological Correction in Childhood. The Method of Substitution Ontogenesis*. Moscow: Genesis Publ., 2007, 474 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23869663> (date of access: 12.09.2023). (In Russian)
18. Smirnova K. V., Voistinova G. H. A Set of Tasks Contributing to the Development of Spatial Representations [Electronic resource]. *Modern Science*. 2022, no. 5-1, pp. 306–310. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48464248> (date of access: 12.09.2023). (In Russian)
19. Topychkanova T. N. Creating Conditions for the Formation of Spatial Representations of Preschoolers with Mental Retardation [Electronic resource]. *Young Scientist*, 2021, no. 8 (350), pp. 55–60. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44780392> (date of access: 12.09.2023). (In Russian)
20. Frolova A. I. The Development of Spatial Representations of Younger Schoolchildren Based on the Use of ICT [Electronic resource]. *Proceedings of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education*, 2020, no. 2, 177 p. (date of access: 12.09.2023). (In Russian)
21. Tsvetkova L. S., Tsvetkov A. V. Neuropsychological Syndromes of Unformed Higher Mental Functions in Younger Schoolchildren with Deviations in the Development of the Psyche [Electronic resource]. *Bulletin of the Moscow University*. Episode 14: Psychology, 2009, no. 2, pp. 62–71. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13031020> (date of access: 12.09.2023). (In Russian)



**Информация об авторе**

**Екатерина Сергеевна Болотская** – магистрант факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, nauka.by@gmail.com

**Information about the Author**

**Ekaterina S. Bolotskaya** – Master's student of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, nauka.by@gmail.com

Поступила: 15.01.2024

Одобрена после рецензирования: 16.02.2024

Принята к публикации: 27.02.2024

Received: 15.01.2024

Approved after peer review: 16.02.2024

Accepted for publication: 27.02.2024



Научная статья

УДК 159.9+165

DOI: 10.15293/2312-1580.2401.06

## **Специфика профессиональной мотивации военнослужащих территориальных органов Правительственной связи**

**Голованов Анатолий Витальевич<sup>1</sup>**

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

*Аннотация.* В статье представлены результаты эмпирического исследования специфики мотивации профессиональной деятельности военнослужащих. Обусловлена актуальность данной работы. Указаны ее цель, гипотеза, теоретическая и практическая значимость, а также теоретико-методологические обоснования. Кратко описана теория самодетерминации (SDT) Э. Деси и Р. Райана. Описаны база и выборка исследования. Представлены использованные психодиагностические методики, перечислены использовавшиеся методы математико-статистической обработки полученных данных. Перечислены обнаруженные в ходе проведения исследования значимые различия и взаимосвязи, представлены статистические данные, их психологическая интерпретация и возможное объяснение. В заключение сделаны выводы о возможных перспективах проведения дальнейших эмпирических исследований в данной области.

*Ключевые слова:* мотивация профессиональной деятельности военнослужащих, удовлетворенность процессом осуществления профессиональной деятельности, теория самодетерминации, психодиагностика, эмпирическое исследование.

*Для цитирования:* Голованов А. В. Специфика профессиональной мотивации военнослужащих территориальных органов Правительственной связи // СМАЛЬТА. 2024. № 1. С. 70–81. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2401.06>

Research Article

## **Territorial Government Communications Agencies Military Personnel Professional Motivation Specifics**

**Anatoly V. Golovanov<sup>1</sup>**

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

*Abstract.* The article presents the results of an empirical study of the military personnel professional activity specifics. The relevance of this work is determined. Its purpose, hypothesis, theoretical and practical significance, as well as theoretical and methodological justifications are indicated. The theory of self-determination (SDT) by E. Deci and R. Ryan is briefly described. The base and sample of the study are described. The used psychodiagnostics techniques are presented, the methods of mathematical and statistical processing of the obtained data are listed. The significant differences and interrelations

---

© Голованов А. В., 2024



found during the study are listed, statistical data, their psychological interpretation and possible explanation are presented. Conclusions are drawn about the possible prospects for further empirical research in this area.

*Keywords:* motivation of professional activity of military personnel, satisfaction with the process of professional activity, theory of self-determination, psychodiagnostics, empirical research.

*For citation:* Golovanov A. V. Territorial Government Communications Agencies Military Personnel Professional Motivation Specifics // *SMALTA*. 2024. No. 1. pp. 70-81. DOI. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2401.06>

Актуальность данного исследования обусловлена непреходящей важностью, особенно в текущей геополитической обстановке, проблемы эффективности профессиональной деятельности всех категорий военнослужащих различных силовых структур Российской Федерации, а также очевидной и подтвержденной множеством исследований взаимосвязью объективных характеристик профессиональной деятельности у субъектов этой деятельности с лежащей в ее основе профессиональной мотивацией, ее особенностями и спецификой.

В целом, проблема профессиональной мотивации имеет обширную историю исследований как в зарубежной, так и в отечественной психологической науке [3; 8–10]. В различных научных источниках представлено множество данных по данной проблематике как теоретического, так и эмпирического характера, и их количество непреклонно растет. Очевидно, однако, что каждому конкретному виду профессиональной деятельности, характеризующемуся своими уникальными особенностями, будет соответствовать в каждом случае и своя уникальная специфика профессиональной мотивации, лежащей в его основе. И нет оснований полагать, что профессиональная деятельность военнослужащих, характеризующаяся также своими весьма специфическими особенностями, будет в данном отношении являться исключением, о чем свидетельствуют также и данные некоторых исследователей [1]. Кроме того, следует ожидать, что различия будут обнаружены и среди военнослужащих различных профессиональных категорий.

Таким образом, целью данного исследования стало изучение особенностей специфики мотивации профессиональной деятельности военнослужащих территориальных органов правительственной связи в исследуемом подразделении, а также их удовлетворенности процессом ее осуществления. Гипотеза была основана на том, что военнослужащие различных групп (группирование производилось по таким признакам, как: пол, возраст, образование, специфика профессиональной деятельности и стаж служебной деятельности) будут иметь отличия в специфике их профессиональной мотивации.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в раскрытии механизма влияния особенностей военнослужащих исследуемой профессиональной категории на специфику мотивации их профессиональной деятельности, а также их удовлетворенность процессом ее осуществления. Практическая же значимость состоит в том, что полученные данные могут быть использованы, соответственно, как для оптимизации структуры и усиления их профессиональной мотивации, так и для повышения уровня их удовлетворенности трудом.



Теоретико-методологическую основу данной работы составили положения отечественных и зарубежных психологов, основным из которых стала «Теория самодетерминации» (SDT – self-determination theory) Э. Деси и Р. Райана [11; 13], являющаяся в настоящее время одним из перспективных направлений исследований мотивации профессиональной деятельности.

Теория самодетерминации на текущий момент представляет собой метатеорию, складывающуюся из пяти подтеорий, а именно: теории базовых психологических потребностей, теории когнитивной оценки, теории организмической интеграции, теории казуальных ориентаций и теории содержания целей. Не углубляясь глубоко в теоретические обоснования, отметим, что, согласно модели SDT в основе мотивации любого индивида лежат три базовых потребности: потребность в автономии, потребность в компетентности и потребность в аффилиации. И, в зависимости от того, насколько деятельность субъекта, а том числе профессиональная, способствует удовлетворению данных потребностей, его мотивация к ее осуществлению, в зависимости от уровня ее автономии, может занимать различные положения на постулируемом данной теорией мотивационном континууме (перечислено в порядке повышения уровня автономии): амотивация (с отсутствием саморегуляции), внешняя мотивация (регуляция стремлением к получению внешнего вознаграждения и избеганию наказания), интроецированная мотивация (регуляция частично присвоенными нормами и правилами), идентифицированная мотивация (включающая переживание сделанного выбора касательно осуществляемой субъектом деятельности с интериоризацией присущих этой деятельности норм и ценностей), интегрированная мотивация (предполагающая обобщение и ассимиляцию ранее осуществленных идентификаций) и собственно внутренняя мотивация (при которой деятельность субъекта полностью автономна, т. е. определяется не внешними условиями, а совокупностью его внутриличностных диспозиций) [12].

В исследовании приняло участие 111 военнослужащих, являющихся сотрудниками территориального подразделения органов Правительственной связи в возрасте от 21 до 59 лет, из которых 87 мужчин, 23 женщины и один респондент не указал свой пол.

В качестве психодиагностического инструментария были выбраны следующие методики:

1. Тест-опросник «Структура мотивации трудовой деятельности», предполагающий оценку респондентом мотивов своей профессиональной деятельности (К. Замфир) [2].
2. Методика «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности», позволяющая респонденту оценить удовлетворенность своей профессиональной деятельностью (Т. Л. Бадоев) [2].
3. Методика социологического исследования мотивации военно-профессиональной деятельности офицерского состава, предполагающая оценку респондентами своей профессиональной мотивации (Р. В. Ткачев) [6].
4. Опросник мотивации профессиональной деятельности, позволяющий респондентам оценить типы мотивации и регуляции их профессиональной деятельности в соответствии с положениями теории самодетерминации (Т. Н. Францева) [7].
5. «Опросник профессиональной мотивации» (ОПМ-2), направленный на определение специфики профессиональной мотивации респондентов в соответствии с положениями теории самодетерминации (Е. Н. Осин, А. А. Горбунова, Т. О. Гордеева и др.) [4; 5].





Для математико-статистической обработки полученных данных использовались: критерий сравнения 2-х независимых групп U-Манна-Уитни, критерий сравнения 3-х и более независимых групп Н-Краскела-Уоллиса и метод корреляционного анализа по критерию г-Спирмена.

В ходе проведения эмпирического исследования были получены следующие результаты:

1. Обнаружены три статически значимых различия по фактору «Пол» по параметрам: «ВОМ» ( $U = 597,500$  при  $p = 0,002$ ), «Мотив взаимодействия» ( $U = 655,000$  при  $p = 0,006$ ) и «Взаимоотношения с коллегами» ( $U = 723,000$  при  $p = 0,03$ ).

Таблица 1

**Результаты применения непараметрического критерия сравнения 2-х независимых групп U-Манна-Уитни (по фактору «Пол»)**

Параметры	Ср. знач. (м)	Ср. знач. (ж)	U	Ур. знач. (p)	Кол. набл. (м)	Кол. набл. (ж)
ВОМ	12,286	14,854	597,500	0,002	84	24
Мотив взаимодействия	23,198	20,333	655,000	0,006	86	24
Взаимоотношения с коллегами	2,318	1,875	723,000	0,03	85	24

Как показано в таблице 1, по параметру «ВОМ» среднее значение в группе женщин ( $M = 14,854$ ) выше, чем в группе мужчин ( $M = 12,286$ ), при этом среднее значение по параметру «Мотив взаимодействия» в группе мужчин ( $M = 23,198$ ) выше, чем в группе женщин ( $M = 20,333$ ), как и по параметру «Взаимоотношения с коллегами» среднее значение в группе мужчин ( $M = 2,318$ ) выше, чем в группе женщин ( $M = 1,875$ ). Таким образом, профессиональная мотивация военнослужащих-женщин в большей степени определяется страхом наказания и осуждения, чем у военнослужащих-мужчин, однако при этом военнослужащие мужчины в большей степени удовлетворены своими взаимоотношениями с коллегами и в их профессиональной деятельности более выражен мотив взаимодействия. Данный результат не соответствует изначальным ожиданиям и, скорее всего, обусловлен конкретными факторами социально-психологической обстановки в исследуемых коллективах.

2. Выявлено два статически значимых различия по фактору «Образование» по параметрам: «Размер заработной платы» ( $U = 408,500$  при  $p = 0,044$ ) и «Осознание значения профессии, долга перед Родиной» ( $U = 379,500$  при  $p = 0,041$ ).

Таблица 2

**Результаты применения непараметрического критерия сравнения 2-х независимых групп U-Манна-Уитни (по фактору «Образование»)**

Параметры	Ср. знач. (высшее)	Ср. знач. (среднее)	U	Ур. знач. (p)	Кол. набл. (высшее)	Кол. набл. (среднее)
Размер заработной платы	1,104	0,077	408,500	0,044	96	13
Осознание значения профессии, долга перед Родиной	8,011	9,000	379,500	0,041	90	13



Как видно из таблицы 2, по параметру «Размер заработной платы» среднее значение в группе военнослужащих, имеющих высшее образование ( $M = 1,104$ ) выше, чем в группе респондентов, его не имеющих ( $M = 0,077$ ), а по параметру «Осознание значения профессии, долга перед Родиной», напротив – среднее значение в группе военнослужащих, не имеющих высшего образования ( $M = 9,000$ ) выше, чем в группе респондентов, им обладающих ( $M = 8,011$ ). Следовательно, военнослужащие, имеющие среднее профессиональное образование, придают большую значимость осознанию значимости своей профессии, долга перед Родиной, чем их сослуживцы с высшим профессиональным образованием, однако те, в свою очередь, в большей степени удовлетворены размером своей заработной платы. Данный результат более чем ожидаем ввиду очевидной разницы в размере денежного довольствия между большинством представителей данных категорий военнослужащих.

3. Найдено пять статически значимых различий по фактору «Военное образование» по параметрам: «Внешняя положительная мотивация» ( $U = 868,000$  при  $p = 0,006$ ), «Эмоциональная регуляция» ( $U = 942,000$  при  $p = 0,014$ ), «Мотив взаимодействия» ( $U = 973,500$  при  $p = 0,024$ ), «Возможность повышения квалификации» ( $U = 1020,000$  при  $p = 0,043$ ) и «Возможность профессионального роста» ( $U = 894,500$  при  $p = 0,041$ ).

Таблица 3

**Результаты применения непараметрического критерия сравнения 2-х независимых групп U-Манна-Уитни (по фактору «Военное образование»)**

Параметры	Ср. знач. (имеется)	Ср. знач. (отсутствует)	U	Ур. знач. (p)	Количество наблюдений (имеется)	Количество наблюдений (отсутствует)
ВППМ	14,396	12,714	868,000	0,006	64	40
Эмоциональная регуляция	8,545	6,975	942,000	0,014	66	40
Мотив взаимодействия	23,455	21,425	973,500	0,024	66	40
Возможность повышения квалификации	1,697	1,075	1020,000	0,043	66	40
Возможность профессионального роста	8,065	6,421	894,500	0,041	62	38

Таким образом, данные, представленные в таблице 3, свидетельствуют, что по параметру «Внешняя положительная мотивация» среднее значение в группе военнослужащих, обучавшихся в военных профессиональных образовательных организациях ( $M = 14,396$ ) выше, чем в группе респондентов, не имевших подобного опыта ( $M = 12,714$ ), как и по параметрам: «Эмоциональная регуляция» – среднее значение в группе военнослужащих, обучавшихся в военных профессиональных образовательных организациях ( $M = 8,545$ ), выше, чем в группе респондентов, не имевших подобного опыта ( $M = 6,975$ ), «Мотив взаимодействия» – среднее значение в группе военнослужащих, обучавшихся в военных профессиональных образовательных организациях ( $M = 23,455$ ), выше, чем в группе респондентов, не имевших подобного опыта ( $M = 21,425$ ), «Возможность повышения квалификации» – среднее значение в группе военнослужащих, обучавшихся в военных профессиональных образова-



тельных организациях ( $M = 1,697$ ), выше, чем в группе респондентов, не имевших подобного опыта ( $M = 1,075$ ), и, наконец, по параметру «Возможность профессионального роста» – среднее значение в группе военнослужащих, обучавшихся в военных профессиональных образовательных организациях ( $M = 8,065$ ), также выше, чем в группе респондентов, не имевших подобного опыта ( $M = 6,421$ ). Соответственно, военнослужащие, освоившие основную образовательную программу в той или иной военной профессиональной образовательной организации, в большей степени стремятся к получению внешнего вознаграждения различного рода за свой труд, чем их сослуживцы, не имеющие подобного опыта, кроме того, их профессиональная деятельность в большей степени определяется их эмоциональным состоянием и мотивом взаимодействия. Кроме того, они в большей степени удовлетворены имеющимися возможностями для повышения своей квалификации, а также придают большую значимость наличию возможностей для своего профессионального роста. В отношении этих данных можно предположить, что они обусловлены изначальной профессиональной ориентацией военнослужащих, прошедших обучение в военных образовательных организациях, на осуществление соответствующей профессиональной деятельности, на профессиональный успех в данной сфере деятельности и получение внешних вознаграждений за ее осуществление, а также более комфортным для них пребыванием в соответствующей профессиональной среде.

4. Обнаружено одно статистически значимое различие по фактору «Специальность» по параметру «Внешняя отрицательная мотивация» ( $U = 631,000$  при  $p = 0,019$ ).

Таблица 4

**Результаты применения непараметрического критерия сравнения 2-х независимых групп U-Манна-Уитни (по фактору «Специальность»)**

Параметры	Ср. знач. (профильная)	Ср. знач. (штабная)	U	Ур. знач. (p)	Количество наблюдений (профильная)	Количество наблюдений (штабная)
ВОМ	12,518	14,295	631,000	0,019	85	22

Как показывает таблица 4, среднее значение в группе военнослужащих, имеющих штабную специальность, либо работающих в службах обеспечения ( $M = 14,295$ ) выше, чем в группе респондентов, имеющих профильные специальности ( $M = 12,518$ ). Таким образом, у военнослужащих, имеющих штабную специальность, либо работающих в службах обеспечения, в большей степени выражен страх наказания со стороны руководящего состава и осуждения со стороны сослуживцев, чем у респондентов, имеющих профильные специальности. Это различие может быть обусловлено тем, что профессиональная деятельность военнослужащих, замещающих профильные должности, более ориентирована на конкретные ее результаты, чем на соблюдение формальных правил и выполнение установленных норм, чем у военнослужащих, занимающихся штабной работой или замещающих должности в службах обеспечения.

5. Найдено пять статически значимых различий по фактору «Категория должности» по параметрам: «Интегрированная мотивация» ( $U = 291,800$  при  $p = 0,011$ ), «Идентифицированная мотивация» ( $U = 308,000$  при  $p = 0,018$ ), «Автономная мотивация» ( $U = 301,500$  при  $p = 0,016$ ), «Индекс относительной автономии» ( $U = 343,500$  при  $p = 0,046$ ) и «Значимость профессии» ( $U = 346,500$  при  $p = 0,041$ ).



**Результаты применения непараметрического критерия сравнения 2-х независимых групп  
U-Манна-Уитни (по фактору «Категория должности»)**

Параметры	Ср. знач. (спец.)	Ср. знач. (рук.)	U	Ур. знач. (p)	Кол. набл. (спец.)	Кол. набл. (рук.)
Интегрированная мотивация	10,212	12,636	291,000	0,011	99	11
Идентифицированная мотивация	9,636	11,909	308,000	0,018	99	11
Автономная мотивация	31,061	37,364	301,500	0,016	99	11
Индекс относительной автономии	9,131	17,727	343,500	0,046	99	11
Значимость профессии	1,867	2,455	346,500	0,041	98	11

Как видно из таблицы 5, средние значения в группе военнослужащих, замещающих руководящие должности, превышают средние значения в группе респондентов, замещающих должности специалистов, по параметрам: «Интегрированная мотивация» ( $M = 12,636$  против  $M = 10,212$ ), «Идентифицированная мотивация» ( $M = 11,909$  против  $M = 9,636$ ), «Автономная мотивация» ( $M = 37,364$  против  $M = 31,061$ ), «Индекс относительной автономии» ( $M = 17,727$  против  $M = 9,131$ ) и «Значимость профессии» ( $M = 2,455$  против  $M = 1,867$ ). Соответственно, военнослужащие, замещающие руководящие должности, в большей степени удовлетворены значимостью своей профессией, чем военнослужащие, замещающие должности специалистов. Помимо этого, их мотивация в большей степени автономна, поскольку они глубже осознают важность целей и ценностей, присущих их профессиональной деятельности и в большей степени себя с ними идентифицируют. Таким образом, индекс относительной автономии профессиональной деятельности руководящего состава выше, чем у военнослужащих-специалистов. Данный результат может быть обусловлен как тем, что военнослужащие, занимающие руководящие должности, имеют больше возможностей для проявления в профессиональной деятельности своих внутриличностных диспозиций, так и тем, что военнослужащие, у которых мотивация профессиональной деятельности носит более автономный характер, скорее всего, будут более успешны и инициативны в ее осуществлении, а значит, и с большей вероятностью будут занимать руководящие должности впоследствии.

6. В результате применения сравнительного анализа, рассчитанного при помощи критерия сравнения трех и более независимых групп Н-Краскела-Уоллиса, было выявлено три значимых различия по параметрам «Эмоциональная регуляция» ( $H = 8,848$  при  $p = 0,014$ ), «Внутренняя мотивация» ( $H = 11,377$  при  $p = 0,003$ ) и «Удовлетворенность работой в целом» ( $H = 6,747$  при  $p = 0,034$ ). Результаты применения данного критерия представлены в таблице 6.

Далее, в результате попарного сравнения было обнаружено (критерий сравнения двух независимых групп U-Манна-Уитни) два значимых различия по параметрам «Внутренняя мотивация» ( $U = 385,000$  при  $p = 0,002$ ), и «Удовлетворенность работой в целом» ( $U = 436,500$  при  $p = 0,009$ ) между военнослужащими со стажем служебной деятельности менее пяти и более пятнадцати лет.



Таблица 6

**Результаты применения непараметрического критерия сравнения 3-х и более независимых групп Н-Краскела-Уоллиса (по фактору «Стаж»)**

Параметр	Ср. знач. (менее пяти)	Ср. знач. (от пяти до пятнадцати)	Ср. знач. (более пятнадцати)	Н	Ур. знач. (р)
Эмоциональная регуляция	8,640	6,674	8,808	8,848	0,014
Внутренняя мотивация	10,160	12,413	11,269	11,377	0,003
Удовлетворенность работой в целом	1,200	2,130	1,769	6,747	0,034

Таблица 7

**Результаты применения непараметрического критерия сравнения 2-х независимых групп U-Манна-Уитни (группы со стажем служебной деятельности менее 5 лет и более 15 лет)**

Параметры	Ср. знач. (менее пяти)	Ср. знач. (более пятнадцати)	U	Ур. знач. (р)	Кол. набл. (менее пяти)	Кол. набл. (более пятнадцати)
Внутренняя мотивация	10,160	11,269	385,000	0,002	27	49
Удовлетворенность работой в целом	1,200	1,769	436,500	0,009	27	49

Таким образом, как свидетельствуют представленные в таблице 7 данные, по параметру «Внутренняя мотивация» средний показатель группы военнослужащих со стажем служебной деятельности более пятнадцати лет ( $M = 11,269$ ) превышает средний показатель военнослужащих со стажем менее пяти лет ( $M = 10,160$ ), как и средний показатель по параметру «Удовлетворенность работой в целом» у военнослужащих со стажем служебной деятельности более пятнадцати лет ( $M = 1,769$ ) также превышает средний показатель военнослужащих со стажем менее пяти лет ( $M = 1,200$ ).

Кроме того, найдено два значимых различия по параметрам «Внутренняя мотивация» ( $U = 496,000$  при  $p = 0,015$ ), и «Эмоциональная регуляция» ( $U = 454,500$  при  $p = 0,004$ ) между военнослужащими со стажем служебной деятельности от пяти до пятнадцати и более пятнадцати лет.

Таблица 8

**Результаты применения непараметрического критерия сравнения 2х независимых групп U-Манна-Уитни (группы со стажем служебной деятельности от 5 до 15 лет и более 15 лет)**

Параметры	Ср. знач. (от пяти до пятнадцати)	Ср. знач. (более пятнадцати)	U	Ур. знач. (р)	Кол. набл. (от пяти до пятнадцати)	Кол. набл. (более пятнадцати)
Эмоциональная регуляция	6,674	8,808	454,500	0,004	30	49
Внутренняя мотивация	12,413	11,269	496,000	0,015	30	49

Как видно из таблицы 8, по параметру «Внутренняя мотивация» средний показатель группы военнослужащих со стажем служебной деятельности от пяти до пятнадцати лет ( $M = 12,413$ ) превышает средний показатель респондентов со стажем более пятнадцати лет ( $M = 11,269$ ), тогда как средний показатель по параметру «Эмоциональная регуляция» у военнослужащих со стажем служебной деятельности более пятнадцати лет ( $M = 8,808$ ) превышает средний показатель респондентов со стажем от пяти до пятнадцати лет ( $M = 6,674$ ). Следовательно, военнослужащие со стажем служебной деятельности более пятнадцати лет в большей степени удовлетворены ею в целом, чем военнослужащие со стажем служебной деятельности менее пяти лет, а также в большей степени руководствуются в процессе ее осуществления своими внутриличностными диспозициями. Данные результаты могут быть обусловлены тем, что у военнослужащих с большим стажем служебной деятельности уровень интериоризации присущих ей ценностей и норм ожидаемо будет выше, чем у военнослужащих, лишь недавно приступивших к ее осуществлению. Кроме того, военнослужащие со стажем служебной деятельности более пятнадцати лет в большей степени подвержены влиянию эмоциональных переживаний на процесс осуществления своей профессиональной деятельности, чем военнослужащие со стажем служебной деятельности от пяти до пятнадцати лет, которые, однако, в большей степени руководствуются в процессе ее осуществления своими внутриличностными диспозициями. Эти данные могут быть обусловлены тем, что у военнослужащих со стажем от пяти до пятнадцати лет сохраняется больше ожиданий от своей дальнейшей карьеры и самореализации в служебной деятельности, тогда как военнослужащие с большим стажем в основном уже заняли свою нишу в структуре организации, а существенная часть их внимания может быть обращена на другие аспекты жизнедеятельности, такие как семья, имеющиеся хобби и т. д.

7. В результате применения непараметрического критерия ранговой корреляции R-Спирмена выявлено семь значимых взаимосвязей, а именно: слабая отрицательная взаимосвязь между параметрами «Возраст» и «Внешняя положительная мотивация» ( $R = -0,200$  при  $p = 0,043$ ), умеренная отрицательная взаимосвязь между параметрами «Возраст» и «Эмоциональная регуляция» ( $R = -0,301$  при  $p = 0,002$ ), слабая отрицательная взаимосвязь между параметрами «Возраст» и «Мотив взаимодействия» ( $R = -0,239$  при  $p = 0,015$ ), умеренная положительная взаимосвязь между параметрами «Возраст» и «Внутренняя мотивация» ( $R = 0,300$  при  $p = 0,002$ ), слабая положительная взаимосвязь между параметрами «Возраст» и «Интроецированная мотивация» ( $R = 0,233$  при  $p = 0,018$ ), слабая отрицательная между параметрами «Возраст» и «Возможность профессионального роста» ( $R = -0,197$  при  $p = 0,046$ ) и слабая отрицательная между параметрами «Возраст» и «Карьера» ( $R = -0,254$  при  $p = 0,010$ ).

Как показывает рисунок, у военнослужащих с увеличением возраста увеличиваются уровень частичного присвоения ими правил и требований, предъявляемых к ним осуществляемой ими профессиональной деятельностью (слабая положительная взаимосвязь) и значимость внутриличностных диспозиций в структуре мотивации их профессиональной деятельности (средняя положительная взаимосвязь), но при этом уменьшается стремление к получению внешних вознаграждений различного рода за свой труд (слабая отрицательная взаимосвязь), стремление к установлению определенного типа взаимоотношений с окружающими, характеризующихся, как правило, высокими степенями взаимопонимания и взаимопомощи (слабая



отрицательная взаимосвязь), а также значимость таких факторов, как возможность для профессионального (слабая отрицательная взаимосвязь) и карьерного (слабая отрицательная взаимосвязь) роста, и, кроме того, степень влияния на их профессиональную деятельность эмоциональных переживаний, возникающих в процессе ее осуществления (средняя отрицательная взаимосвязь), и обратное также верно. Интерпретация этих данных в целом соответствует описанной в предыдущем пункте. При этом, слабая отрицательная корреляция между возрастом и выраженностью у военнослужащих мотива взаимодействия может быть обусловлена как уменьшающимся с увеличением возраста стремлением к установлению новых контактов с поступающими на службу новыми сотрудниками, так и пресыщенностью имеющимися многолетними связями с прочими членами своих коллективов. А сильная отрицательная корреляция между возрастом военнослужащих и влиянием эмоциональных переживаний на процесс осуществления ими своей профессиональной деятельности может быть обусловлена повышением как количества, так и качества имеющегося у сотрудников жизненного опыта, позволяющего воспринимать все происходящее более спокойно и привычно.

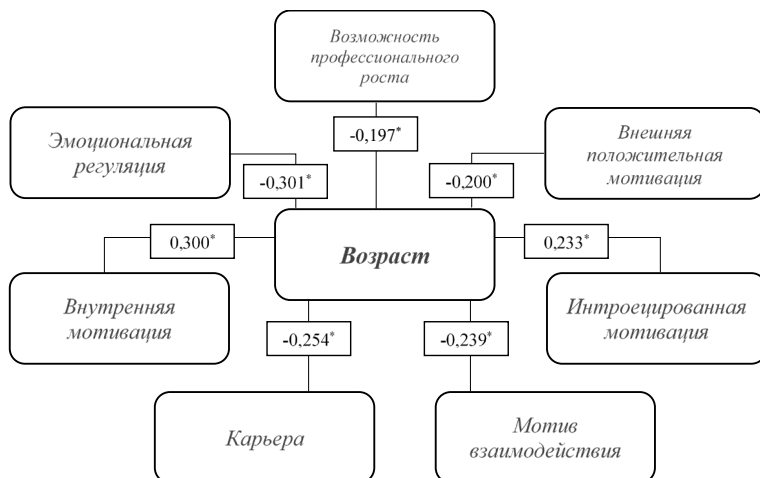


Рис. Корреляционная плеяда значимых взаимосвязей

Таким образом, результаты исследования выглядят более чем закономерно и в целом соответствуют изначальным ожиданиям. При этом, ввиду обнаружения значимых различий (взаимосвязей) по всем группирующим факторам (пол, возраст, образование, специфика профессиональной деятельности и стаж служебной деятельности) можно заключить, что гипотеза исследования была полностью подтверждена. Однако нельзя не отметить очевидное влияние желания респондентов отвечать на представленные вопросы наиболее социально-желательным образом на его результаты, а также весьма скромный интерес исследуемых военнослужащих к самому факту его проведения.

В дальнейшем представляется перспективной разработка методик непрямого опроса респондентов по данной тематике, включающих в себя эффективные шкалы достоверности, а также проведение разъяснительной работы с военнослужащими, которая позволила бы донести до них важность предоставления максимально достоверных ответов на вопросы тестирования для повышения его эффективности,



и, соответственно, также и эффективности организационных мер, которые могут предприниматься руководством на основании полученных данных.

### Список источников

1. Анищенко Ю. Н., Ушакова В. Р. Особенности мотивационной сферы военнослужащих // *Student*. 2020. Т. 3, № 6. С. 218–224.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 508 с.
3. Кайтов А. П. Эволюция научных представлений о феномене профессиональной мотивации в зарубежных и отечественных исследованиях // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. № 2. С. 9–24. DOI: 10.20310/1810-231X-2022-21-2-9-24
4. Осин Е. Н., Горбунова А. А., Гордеева Т. О., Иванова Т. Ю., Кошелева Н. В., Овчинникова Е. Ю. Профессиональная мотивация сотрудников российских предприятий: диагностика и связи с благополучием и успешностью деятельности // *Организационная психология*. 2017. Т. 7, № 4. С. 21–49.
5. Осин Е. Н., Иванова Т. Ю., Гордеева Т. О. Автономная и контролируемая профессиональная мотивации как предикторы субъективного благополучия у сотрудников российских организаций // *Организационная психология*. 2013. № 1. С. 8–29.
6. Ткачев Р. В. Методика социологического исследования мотивации военно-профессиональной деятельности офицерского состава // *Вестник Военного университета*. 2011. № 3. (27). С. 25–28.
7. Францева Т. Н. Опросник для диагностики мотивов профессиональной деятельности специалистов // *Вестник самарской Гуманитарной академии. Серия: Психология*. 2010. № 2 (8). С. 146–160.
8. Broeck A. V., Carpinì J. A., Diefendorff J. M. How much effort will I put into my work? It depends on your type of motivation. In: Ryan R., ed. *Oxford Handbook of Human Motivation*. New York. 2019. Pp. 354–372.
9. Pinder C. *Work Motivation in Organizational Behavior*. New York. Psychology Press. 2015. 600 p.
10. Kanfer R., Frese M., Johnson R. E. Motivation related to work: a century of progress // *Journal of Applied Psychology*. 2017. Vol. 102. Pp. 338–355.
11. Ryan R., Deci E. When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation // *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance* / ed. by C. Sansone, J. M. Harackiewicz. Academic Press. 2000. Pp. 13–54.
12. Stirling D. Motivation in education // *Aichi Universities English Education Research Journal*. 2013. Vol. 29. Pp. 51–72.
13. Walker R. Motivating Science Undergraduates: Ideas and Interventions // *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*. 2010. Vol. 18 (1). Pp. 1–13.

### References

1. Anishchenko Yu. N., Ushakova V. R. Features of the Motivational Sphere of Military Personnel. *Student*, 2020, vol. 3, no. 6, pp. 218–224. (In Russian)
2. Ilyin E. P. *Motivation and Motives*. Saint Petersburg: Peter Publ., 2011, 508 p. (In Russian)
3. Kaitov A. P. Evolution of Scientific Ideas About the Phenomenon of Professional Motivation in Foreign and Domestic Research. *Psychological and Pedagogical Journal «Gaudeamus»*, 2022, no. 2, pp. 9–24. (In Russian). DOI: 10.20310/1810-231X-2022-21-2-9-24
4. Osin E. N., Gorbunova A. A., Gordeeva T. O., Ivanova T. Yu., Kosheleva N. V., Ovchinnikova E. Yu. Professional Motivation of Employees of Russian Enterprises: Diagnostics and Connections with Well-Being and Success of Activity. *Organizational Psychology*, 2017, vol. 7, no. 4, pp. 21–49. (In Russian)





5. Osin E. N., Ivanova T. Yu., Gordeeva T. O. Autonomous and Controlled Professional Motivation as Predictors of Subjective Well-Being among Employees of Russian Organizations. *Organizational Psychology*, 2013, no. 1, pp. 8–29. (In Russian)
6. Tkachev R. V. Methodology of Sociological Research of Motivation of Military Professional Activity of Officers. *Bulletin of the Military University*, 2011, no. 3 (27), pp. 25–28. (In Russian)
7. Frantseva T. N. A Questionnaire for Diagnosing the Motives of Professional Activity of Specialists. *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology*, 2010, no. 2 (8), pp. 146–160. (In Russian)
8. Broeck A. V., Carpinì J. A., Diefendorff J. M. *How Much Effort will I Put Into my Work? It Depends on Your Type of Motivation*. In: Ryan R., ed. *Oxford Handbook of Human Motivation*, New York, 2019, pp. 354–372.
9. Pinder C. *Work Motivation in Organizational Behavior*. New York: Psychology Press, 2015, 600 p.
10. Kanfer R., Frese M., Johnson R. E. Motivation Related to Work: a Century of Progress. *Journal of Applied Psychology*, 2017, vol. 102, pp. 338–355.
11. Ryan R., Deci E. *When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation*. Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance. Ed. by C. Sansone, J. M. Harackiewicz. Academic Press, 2000, pp. 13–54.
12. Stirling D. Motivation in Education. *Aichi Universities English Education Research Journal*, 2013, vol. 29, pp. 51–72.
13. Walker R. Motivating Science Undergraduates: Ideas and Interventions. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 2010, vol. 18 (1), pp. 1–13.

### **Информация об авторе**

**Голованов Анатолий Витальевич** – магистрант факультета психологии, кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, LTohno@mail.ru

### **Information about the Author**

**Anatoly V. Golovanov** – Master's student at the Faculty of Psychology, Department of Practical and Special Psychology of Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, LTohno@mail.ru

Поступила: 09.01.2024

Одобрена после рецензирования: 13.02.2024

Принята к публикации: 27.02.2024

Received: 09.01.2024

Approved after peer review: 13.02.2024

Accepted for publication: 27.02.2024



СМАЛЬТА 2024, № 1  
SMALTA 2024, no. 1

Обзорная статья

УДК 159.922.7+159.97

DOI: 10.15293/2312-1580.2401.07

## **Специфика эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с парциальной несформированностью высших психических функций**

**Игнатовская Елизавета Вячеславовна<sup>1</sup>**

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

*Аннотация.* В статье представлен теоретический анализ проблемы развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с парциальной несформированностью высших психических функций. В рассмотренном исследовании эмоциональный интеллект определяется как способность человека ориентироваться в эмоциональной сфере. В работе раскрывается значимость эмоционального интеллекта для становления личности. Представлен сравнительный анализ специфики эмоционального интеллекта младших школьников с нормотипичным развитием и младших школьников с парциальной несформированностью высших психических функций. В заключение отмечается необходимость дальнейшего изучения данной проблемы.

*Ключевые слова:* адаптация, дети младшего школьного возраста, личность, парциальная несформированность высших психических функций, чувства, эмоции, эмоциональный интеллект.

*Для цитирования:* Игнатовская Е. В. Специфика эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с парциальной несформированностью высших психических функций // СМАЛЬТА. 2024. № 1. С. 82–90. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2401.07>



## Specifics of Emotional Intelligence in Children of Primary School Age with Partial Immaturity of Higher Mental Functions

Elizaveta V. Ignatovskaya<sup>1</sup>

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

*Abstract.* The article presents a theoretical analysis of the problems of development of emotional intelligence in children of primary school age with partial immaturity of higher mental functions. In the reviewed studies, emotional intelligence is defined as a person's ability to navigate the emotional sphere. The work reveals the innovativeness of emotional intelligence for personality development. A comparative analysis of the specifics of emotional intelligence of junior schoolchildren with normotypical development and junior schoolchildren with partial immaturity of higher mental functions is presented. In conclusion, further study of these issues is necessary.

*Keywords:* adaptation, children of primary school age, personality, partial lack of formation of higher mental functions, feelings, emotions, emotional intelligence.

*For Citation:* Ignatovskaya E. V. Specifics of Emotional Intelligence in Children of Primary School Age with Partial Immaturity of Higher Mental Functions // *SMALTA*. 2024, no. 1, pp. 82–90. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2401.07>

Актуальность данного теоретического исследования обусловлена увеличением количества детей с парциальной несформированностью высших психических функций. Современное общество стремится к полной инклюзии во всех сферах жизни, и дети с ограниченными возможностями здоровья являются полноправными членами социума. Дети с парциальной несформированностью высших психических функций могут испытывать немало трудностей с адаптацией и коммуникацией. На успешную интеграцию в социум влияет уровень развития эмоциональной сферы и эмоционального интеллекта.

Среди зарубежных исследователей, изучающих данную проблему, неопределимый вклад внесли Дж. Майер, П. Сэловея и Д. Карузо [25]. Авторы являются основоположниками теории эмоционально-интеллектуальных способностей. Также исследователями была предложена модель эмоционального интеллекта, состоящая из четырех компонентов, которые один за другим проявляются в онтогенезе. Выделенными компонентами являются идентификация эмоциональных состояний, использование эмоций в целях повышения эффективности мышления и деятельности человека, понимание связи эмоций и их невербальных проявлений и управление эмоциональными проявлениями.

Необходимо подчеркнуть, что данные компоненты затрагивают не только собственные эмоции, но и эмоции окружающих людей, а также влияют на развитие личности и взаимодействие с социумом.

Теорию Дж. Майера, П. Сэловея и Д. Карузо [25] расширил и усовершенствовал Д. Гоулман [9]. В настоящее время смешанная модель эмоционального интеллекта включает в себя самосознание, самоконтроль, навык управления взаимоотношениями и социальную перцепцию.



Зарубежный психолог Р. Бар-Он [24] в своей работе представил собственную модель эмоционального интеллекта. Данная модель состоит из пяти сфер и включает в себя внутриличностную сферу, сферу межличностных отношений, сферу управления стрессом, сферу адаптивности и сферу общего настроения. По мнению автора, эмоциональный интеллект представляет собой совокупность некогнитивных навыков и знаний, которые дают человеку возможность справляться с различными жизненными ситуациями.

Отечественный автор Л. С. Выготский [7] сформулировал принцип единства аффекта и интеллекта. Суть данного принципа состоит в том, что познавательные процессы человека имеют связь с эмоциональной сферой.

И. Н. Андреева [2; 3] и Д. В. Ушаков [22] в своих трудах также рассматривают эмоциональный интеллект как систему проявлений когнитивных способностей к оценке, анализу, применению эмоций и их использованию для достижения собственных целей. Из этого следует, что эмоциональный интеллект является способностью осмысливать проявления личности, отраженные в эмоциях, и контролировать эмоциональные проявления путем когнитивного анализа. Следовательно, одним из самых важных условий развития эмоционального интеллекта является достаточный уровень развития когнитивных способностей.

Д. В. Люсин [18], в свою очередь, рассматривает понятия внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта. Внутриличностный эмоциональный интеллект представляет собой способность распознавать собственные эмоции и использовать их для управления поведением. Межличностный интеллект позволяет распознавать и дифференцировать эмоции других людей.

На основе рассмотренных теорий и концепций можно сказать, что эмоциональный интеллект играет огромную роль в становлении личности и межличностном взаимодействии.

Одним из самых сложных периодов развития эмоционального интеллекта и расширения представления о чувствах и эмоциях является младший школьный возраст. В данный возрастной период происходит освоение новых социальных ролей, развитие уровня адаптации к социуму вне семьи, знакомство с новыми социальными группами, приобретение определенного социального статуса и появляется потребность в одобрении со стороны сверстников. Этим обусловлены изменения в эмоциональной сфере ребенка. Для того чтобы понимать, какое положение ребенок занимает в социуме в глазах окружающих людей, и успешно справляться с новыми жизненными ситуациями, необходимо обладать способностью распознавать свои и чужие эмоции, иметь активное развитие рефлексии и систем оценок. За становление данных навыков отвечает достаточный уровень развития эмоциональной сферы ребенка.

А. В. Румянцева и А. А. Ткачева [21] считают младший школьный возраст особо важным в развитии личности человека. Авторы указывают, что расширение представлений и знаний о чувствах и эмоциях является основой для дальнейшего развития эмоциональной сферы. К. В. Золотых и Т.А. Спирина [12] в своей работе также говорят о важности познания новых эмоций в младшем школьном возрасте. Младший школьный возраст является началом освоения новой информации и правил, принятия на себя новой социальной роли и ответственности. Данные особенности приводят к новым переживаниям и различным эмоциональным реакциям ребенка. Именно эмоциональный интеллект помогает ребенку адаптироваться к новым условиям и данному этапу развития личности.



Ю. В. Варданын с соавторами [6], Н. Ю. Ключева и Е. Н. Машкина [19] в своих трудах отмечают важность эмоционального интеллекта в развитии социальных навыков. Появление новых формальных и неформальных социальных групп и установление межличностных связей являются необходимым этапом в гармоничном развитии младшего школьника. Умение ребенка распознавать собственные эмоции и эмоции других людей позволяют адекватно транслировать свое внутреннее состояние обществу, развивать эмпатию и успешно выстраивать межличностные взаимоотношения.

Кроме адаптации к новым условиям и развития социальных навыков эмоциональный интеллект влияет и на развитие когнитивных способностей и успешное обучение. А. В. Добрин [10] и М. А. Донецкая [11] в своих работах указывают, что получение положительных эмоций во время образовательного процесса и умение их отследить вызывают у ребенка интерес и позитивно влияют на учебную мотивацию. Также способность понимать свои эмоции помогает контролировать собственные эмоциональные состояния. Контроль эмоций и саморегуляция помогают ребенку младшего школьного возраста адаптироваться к процессу обучения и позволяют усваивать большое количество новых знаний.

Н. Е. Клименко [14] в своей работе также указывает на связь эмоционального интеллекта и успешного обучения. Автор подчеркивает, что низкий уровень эмоционального интеллекта может приводить к трудностям в процессе обучения даже у учеников с высокими когнитивными способностями. Это связано с тем, что эмоциональный интеллект помогает младшим школьникам справляться со стрессом и положительно влияет на динамику развития новых навыков. М. С. Абрамова [1] и Е. Л. Никитина [20] также считают, что эмоциональный интеллект играет важную роль в преодолении стресса детьми младшего школьного возраста. Достаточный уровень эмоционального интеллекта помогает преодолевать трудности в обучении и определении своих эмоциональных состояний, а также снижает риск появления психосоматических заболеваний у детей младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст является особо важным этапом в развитии эмоционального интеллекта. Навыки и знания, которые формируются в младшем школьном возрасте, являются основой для дальнейшего становления эмоциональной сферы и развития личности.

У детей младшего школьного возраста с парциальной несформированностью высших психических функций эмоциональный интеллект имеет свою специфику. Рассмотрим эту специфику. В. В. Лебединский [17] в своем исследовании говорит о том, что дети с парциальной несформированностью высших психических функций имеют недостаточный уровень развития эмоционального интеллекта. У младших школьников с такими особенностями затруднено понимание своих и чужих эмоций. В связи с этим у детей с парциальной несформированностью высших психических функций нередко проявляются несоответствующие ситуации эмоциональные реакции, что ведет к затруднению в коммуникации.

А. В. Хатина [23], А. В. Калашникова и В. В. Кисова [13] также говорят о возможности проявления неадекватных эмоциональных реакций и о важности коммуникации для ребенка младшего школьного возраста. Авторы указывают на то, что детям с парциальной несформированностью высших психических функций свойственна неустойчивость эмоциональных состояний, тревожность, агрессивное поведение, низкий уровень эмпатии и способности распознавать эмоции. Эту позицию разделяет А. Д. Голубева [8]. В своем исследовании автор указывает, что



дети младшего школьного возраста с парциальной несформированностью высших психических функций хуже распознают вербальные и невербальные сигналы окружающих и имеют трудности в преодолении коммуникативных барьеров и освоении норм и правил.

А. А. Ахметзянова с соавторами [5], Е. А. Князева и П. В. Шипова [15] в своих исследованиях рассматривают влияние парциальной несформированности высших психических функций на уровень рефлексии и внушаемости. По мнению авторов, такие дети более внушаемы, чем дети с нормотипичным развитием, и нередко попадают в неблагоприятные ситуации и нежелательные социальные группы. Также авторы подчеркивают, что дети с парциальной несформированностью высших психических функций затрудняются адекватно оценивать свое поведение и самостоятельно корректировать его. Перечисленные особенности могут повлечь за собой нежелательное поведение и игнорирование норм и правил.

Для младших школьников также важна адаптация к процессу обучения. Т. П. Артемьева [4], Н. В. Карпушкина, И. А. Конева [16] в своих исследованиях рассматривают влияние эмоционального интеллекта на обучение детей младшего школьного возраста. Авторы приходят к выводу, что дети с парциальной несформированностью высших психических функций редко связывают свое эмоциональное состояние с какими-либо ситуациями из школьной жизни и обучением. Недостаточный уровень развития эмоционального интеллекта не позволяет младшим школьникам давать собственную оценку внутреннего состояния в процессе обучения и значительно осложняет усвоение знаний в школе.

Таким образом, эмоциональный интеллект представляет собой способность человека ориентироваться в эмоциональной сфере, то есть уметь распознавать, дифференцировать и контролировать свои эмоции, а также понимать эмоции других людей в целях преодоления трудностей, связанных с коммуникацией, и достижения собственных целей.

В жизни ребенка младшего школьного возраста эмоциональный интеллект играет огромную роль. Достаточный уровень развития эмоционального интеллекта позволяет ребенку успешно адаптироваться в новых условиях и в новом коллективе, выстраивать адекватные межличностные связи, преодолевать ряд трудностей в обучении и гармонично развиваться.

У детей младшего школьного возраста с парциальной несформированностью высших психических функций эмоциональный интеллект имеет свою специфику. Дети с такими особенностями имеют трудности с распознаванием и выражением своих эмоций, с определением чужих эмоций, саморегуляцией и рефлексией. В силу перечисленных особенностей у младших школьников есть сложности с коммуникацией и адаптацией в коллективе.

Обобщая содержание исследований отечественных и зарубежных специалистов, можно сделать вывод, что проблема развития детей младшего школьного возраста с парциальной несформированностью высших психических функций является очень важной. Для становления личности ребенка огромную роль играет характер взаимодействия с социумом, адаптация в обществе и навыки управления собственным эмоциональным состоянием. Уровень развития эмоционального интеллекта позволяет анализировать жизненный опыт, формировать множество качеств ребенка и выстраивать межличностные связи с другими членами общества. Есть необходимость более детального изучения особенностей развития эмоционального интеллекта детей с парциальной несформированностью высших психических функций и разработке методов коррекции.



### Список источников

1. *Абрамова М. С.* Особенности развития эмоционального интеллекта у младших школьников // Конференциум АСОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2019. № 1. С. 9–14. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42315827> (дата обращения: 12.11.2023).
2. *Андреева И. Н.* О становлении понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–95. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15500019> (дата обращения: 12.11.2023).
3. *Андреева И. Н.* Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19104431> (дата обращения: 12.11.2023).
4. *Артёмьева Т. П.* Изучение и развитие эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития // Специальное образование. 2016. № 1. С. 5–15. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25733454> (дата обращения: 12.11.2023).
5. *Ахметзянова А. А., Артёмьева Т. В., Твардовская А. А.* Особенности прогнозирования и понимания норм младшими школьниками с нарушениями в развитии // Интеграция образования. 2017. № 3. С. 489–504. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30031195> (дата обращения: 12.11.2023).
6. *Варданян Ю. В., Вдовина Н. А., Семенюк А. А.* Исследование эмоционального интеллекта и коммуникативности младших школьников // Мира науки. Педагогика и психология. 2022. № 5. С. 15–19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49986680> (дата обращения: 12.11.2023).
7. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии: под. ред. Т. А. Власовой. Собр. соч. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
8. *Голубева А. Д.* Развитие эмоционального интеллекта у детей с ЗПП // Международные научные чтения. 2023. № 2. С. 319–323. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54332335> (дата обращения: 12.11.2023).
9. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2009. 354 с.
10. *Добрин А. В.* Особенности эмоционального тона у первоклассников с различным уровнем эмоционального интеллекта как фактор психолого-социальной адаптации к начальной школе // Science for Education Today. 2020. № 3. С. 65–85. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43091310> (дата обращения: 12.11.2023).
11. *Донецкая М. А.* Взаимосвязь эмоций и мотивации у младших школьников // Аллея науки. 2018. № 10. С. 351–355. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36673453> (дата обращения: 12.11.2023).
12. *Золотых К. В., Спирина Т. А.* Особенности эмоциональной компетентности в младшем школьном возрасте // Научный журнал. 2023. № 1. С. 63–66. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54365032> (дата обращения: 12.11.2023).
13. *Кисова В. В., Калашиникова А. В.* Особенности эмоциональной саморегуляции младших школьников с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 2. С. 418–422. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44380016> (дата обращения: 12.11.2023).
14. *Клименко Н. Е.* Особенности взаимосвязи эмоционального интеллекта и метапредметных результатов обучения в начальной школе // Инновационные научные исследования. 2021. № 8. С. 150–159. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46672405> (дата обращения: 12.11.2023).
15. *Князева Е. А., Шипова Л. В.* Особенности эмоционального развития младших школьников с задержкой психического развития // Евразийское научное объединение. 2019. № 57. С. 403–405. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41552469> (дата обращения: 12.11.2023).
16. *Конева И. А., Карпушкина Н. В.* Коммуникативные особенности младших школьников с задержанным и нормальным психическим развитием // Азимут на-



учных исследований: педагогика и психология. 2019. № 2. С. 338–341. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38498326> (дата обращения: 12.11.2023).

17. Лебединский В. В. Нарушения психического развития. М.: Академия, 2011. 144 с.

18. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерения, исследования: труды Института психологии РАН. Москва 2004. С. 29–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47151738> (дата обращения: 12.11.2023).

19. Машкина Е. Н., Ключева Н. Ю. Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников // Развитие познавательных способностей младших школьников. 2020. № 7. С. 75–78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42398050> (дата обращения: 12.11.2023).

20. Никитина Е. Л. Особенности развития эмоционального интеллекта у младших школьников // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии. 2017. № 4. С. 13–15. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29776712> (дата обращения: 12.11.2023).

21. Ткачева А. А., Румянцева А. В. Развитие эмоционального интеллекта у детей 7–8 лет // Наука в жизни человека. 2023. № 2. С. 120–130. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54114708> (дата обращения: 12.11.2023).

22. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности // Экспериментальные исследования, М.: Институт психологии РАН. 2011. 464 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20247677> (дата обращения: 12.11.2023).

23. Хатина А. В. Особенности эмоционального интеллекта ребенка с задержкой психического развития // Педагогическая реальность: системность, событийность, сотрудничество. 2020. № 4. С. 234–237. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43171615> (дата обращения: 12.11.2023).

24. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto, Canada: Multy-Health System, 1997. P. 154.

25. Mayer J. D., Caruso D., Salovey P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence // *Intelligence*. 1999. Vol. 27. Pp. 267–298. DOI: [https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7902\\_12](https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7902_12)

## References

1. Abramova M. S. Features of the Development of Emotional Intelligence in Primary Schoolchildren. *ASOU Conference: Collection of Scientific Papers and Materials of Scientific and Practical Conferences*, 2019, no. 1, pp. 9–14. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42315827> (date of access: 12.11.2023). (In Russian)

2. Andreeva I. N. On the Formation of the Concept of “Emotional Intelligence”. *Questions of Psychology*, 2008, no. 5, pp. 83–95. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15500019> (date of access: 12.11.2023). (In Russian)

3. Andreeva I. N. Emotional Intelligence: Research of the Phenomenon. *Questions of Psychology*, 2006, no. 3, pp. 78–86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19104431> (date of access: 12.11.2023). (In Russian).

4. Artemyeva T. P. Study and Development of the Emotional Sphere of Primary Schoolchildren with Mental Retardation and Mental Retardation. *Special Education*. 2016, no. 1, pp. 5–15. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25733454> 12.11.2023). (In Russian)

5. Akhmetzyanova A. A., Artemyeva T. V., Tvardovskaya A. A. Features of Forecasting and Understanding of Norms by Younger Schoolchildren with Developmental Disabilities. *Integration of Education*, 2017, no. 3, pp. 489–504. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30031195> 12.11.2023). (In Russian)

6. Vardanyan Yu. V., Vdovina N. A., Semenyuk A. A. Study of Emotional Intelligence and Communication Skills of Junior Schoolchildren. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2022, no. 5, pp. 15–19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49986680> (date of access: 12.11.2023). (In Russian)





7. Vygotsky L. S. Fundamentals of defectology: ed. T. A. Vlasova. Collection Op. Moscow: Pedagogika, 1983. Vol. 5. 368 p. (In Russian)
8. Golubeva A. D. Development of Emotional Intelligence in Children with Mental Retardation. *International Scientific Readings*, 2023, no. 2, pp. 319–323. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54332335> (date of access: 12.11.2023). (In Russian)
9. Goleman D. *Emotional Intelligence*. Moscow: AST Publ., 2009, 354 p. (In Russian)
10. Dobrin A. V. Peculiarities of Emotional Tone in First-Graders with Different Levels of Emotional Intelligence as a Factor in Psychological and Social Adaptation to Elementary School. *Science for Education Today*, 2020, no. 3, pp. 65–85. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43091310> (date of access: 12.11.2023). (In Russian)
11. Donetskaya M. A. The Relationship between Emotions and Motivation in Primary Schoolchildren. *Alley of Science*, 2018, no. 10, pp. 351–355. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36673453> (date of access: 12.11.2023). (In Russian)
12. Zolotykh K. V., Spirina T. A. Features of Emotional Competence in Primary School age. *Scientific journal*, 2023, no. 1, pp. 63–66. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54365032> (date of access: 12.11.2023). (In Russian)
13. Kisova V. V., Kalashnikova A. V. Features of Emotional Self-Regulation of Junior Schoolchildren with Mental Retardation. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 2, pp. 418–422. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44380016> (date of access: 12.11.2023). (In Russian)
14. Klimenko N. E. Features of the Relationship between Emotional Intelligence and Meta-Subject Learning Outcomes in Primary School. *Innovative Scientific Research*, 2021, no. 8, pp. 150–159. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46672405> (date of access: 12.11.2023). (In Russian)
15. Knyazeva E. A., Shipova L. V. Features of the Emotional Development of Junior Schoolchildren with Mental Retardation. *Eurasian Scientific Association*, 2019, no. 57, pp. 403–405. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41552469> (date of access: 12.11.2023). (In Russian)
16. Koneva I. A., Karpushkina N. V. Communicative Features of Junior Schoolchildren with Delayed and Normal Mental Development. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2019, no. 2, pp. 338–341. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38498326> (date of access: 12.11.2023). (In Russian)
17. Lebedinsky V. V. Disorders of Mental Development. Moscow: Academy Publ., 2011, 144 p. (In Russian)
18. Lyusin D. V. Modern Ideas about Emotional Intelligence. *Social Intelligence. Theory, Measurements, Research: Proceedings of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences*. Moscow, 2004, pp. 29–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47151738> (date of access: 12.11.2023). (In Russian)
19. Mashkina E. N., Klyueva N. Yu. Development of Emotional Intelligence in Junior Schoolchildren. *Development of Cognitive Abilities of Junior Schoolchildren*, 2020, no. 7, pp. 75–78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42398050> (date of access: 12.11.2023). (In Russian)
20. Nikitina E. L. Features of the Development of Emotional Intelligence in Primary Schoolchildren. *Prospects for the Development of Science in the Field of Pedagogy and Psychology*, 2017, no. 4, pp. 13–15. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29776712> (date of access: 12.11.2023). (In Russian)
21. Tkacheva A. A., Rumyantseva A. V. Development of Emotional Intelligence in Children 7–8 Years Old. *Science in Human Life*, 2023, no. 2, pp. 120–130. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54114708> (date of access: 12.11.2023). (In Russian)
22. Ushakov D. V. Psychology of Intelligence and Giftedness. *Experimental Research*, Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2011, 464 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20247677> (date of access: 12.11.2023). (In Russian)



23. Khatina A. V. Features of the Emotional Intelligence of a Child with Mental Retardation. *Pedagogical Reality: Systematicity, Eventfulness, Cooperation*, 2020, no. 4, pp. 234–237. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43171615> (date of access: 12.11.2023). (In Russian)

24. Bar-On R. *Emotional Intelligence Inventory (EQ-i)*: Technical Manual. Toronto, Canada: Multy-Health System, 1971. P. 154.

25. Mayer J. D., Caruso D., Salovey P. Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*. 1999, vol. 27, pp. 267–298. DOI: [https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7902\\_12](https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7902_12)

### **Информация об авторе**

**Елизавета Вячеславовна Игнатовская** – студент факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, [ignatovskaya.elizaveta@yandex.ru](mailto:ignatovskaya.elizaveta@yandex.ru)

### **Information about the Author**

**Elizaveta V. Ignatovskaya** – student of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, [ignatovskaya.elizaveta@yandex.ru](mailto:ignatovskaya.elizaveta@yandex.ru)

Научный руководитель – *Альбина Сергеевна Тишкова*,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры практической и специальной психологии,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия, [umarowa.albina@yandex.ru](mailto:umarowa.albina@yandex.ru),  
<https://orcid.org/0000-0002-3854-982X>

Scientific Director – *Albina S. Tishkova*,  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
of the Department of Practical and Special Psychology,  
Novosibirsk State Pedagogical University,  
Novosibirsk, Russia, [umarowa.albina@yandex.ru](mailto:umarowa.albina@yandex.ru),  
<https://orcid.org/0000-0002-3854-982X>

Поступила: 25.12.2024

Одобрена после рецензирования: 30.01.2024

Принята к публикации: 27.02.2024

Received: 25.12.2024

Approved after peer review: 30.01.2024

Accepted for publication: 27.02.2024



# 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@nspsu.ru](mailto:smalta.journal@nspsu.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. Вилюйская, 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@nspru.ru](mailto:smalta.journal@nspru.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 сообществом 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,  
г. 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 Нина Владимировна** – педагог-психолог I категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, г. Новосибирск, Россия, [bugrova@yandex.ru](mailto:bugrova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

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



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

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

### **БАКАЛАВРИАТ**

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Психология	Русский язык Биология Обществознание/ 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 сопровождение детей и подростков в трудной жизненной и юридически значимой ситуации.

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

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

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

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

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



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

### **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	
		Очная	Внебюджетное
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.



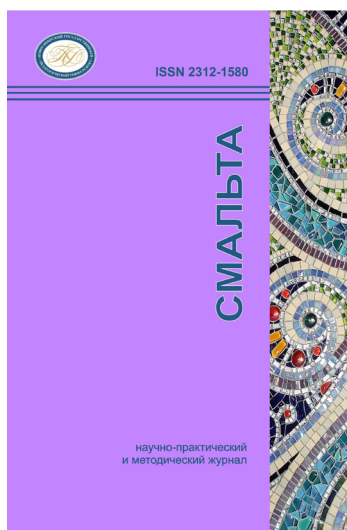
**37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД)**

*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.