

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 3, 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);
Т. П. Скрипкина – доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
С. Н. Сорокоумова – доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
О. В. Суворова – доктор психологических наук, профессор (Пермь, Россия);
Л. Н. Антилогова – доктор психологических наук, профессор (Омск, Россия);
Н. Я. Большунова – доктор психологических наук, профессор (Новосибирск, Россия);
Г. Г. Буторин – доктор психологических наук, доцент (Челябинск, Россия);
М. М. Кашипов – доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
Н. В. Клюева – доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
О. А. Овсяник – доктор психологических наук, доцент, профессор (Москва, Россия);
А. А. Утюганов – доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия);
М. С. Яницкий – доктор психологических наук, профессор (Кемерово, Россия);
А. В. Серый – доктор психологических наук, доцент, профессор (Кемерово, Россия);
Ю. М. Перевозкина – доктор психологических наук, доцент, профессор (Новосибирск, Россия);
Р. Р. Халфина – доктор биологических наук, профессор (Уфа, Россия);
И. А. Маврина – доктор педагогических наук, профессор (Омск, Россия);
И. А. Федосеева – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Б. О. Майер – доктор философских наук, 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);
Ф. Прюс – доктор педагогики, профессор (Грайфсвальде, Германия);
С. А. Стельмах – кандидат психологических 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

Гудкова Т. В. Проявление тревожности у лиц с аддиктивной (алкогольной) формой поведения	5
Елистратова Д. Э. Формирование цифровых навыков у студентов в процессе смешанного обучения.....	20

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Володина О. А. Подходы к формированию коллективов студенческих групп в современном вузе: команда или коллектив.....	30
Дормакова Н. Н. Формирование саморегуляции у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством телесно-ориентированных методов.....	41
Мельникова Ю. А., Андронникова О. О. Взаимосвязь субъективного ощущения одиночества и виктимного поведения в подростковом возрасте.....	55
Павлей Л. В., Солдчук О. Н. Качество жизни и психическое развитие детей с острыми респираторными инфекциями, находящимися на лечении в стационаре	68

Журнал основан в 2014 г. Выходит 4 раза в год Электронная верстка И. Т. Ильюк Редактор М. В. Праско Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28, т. 8 (383) 244-18-93 Адрес издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 8,8. Уч.-изд. л. 6,0. Тираж 1000 экз. Заказ № 109. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 08.10.2024 Отпечатано в Издательстве НГПУ
--	---

NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 3, 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);
T. P. Skripkina – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Moscow, Russia);
S. N. Sorokoumova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Moscow, Russia);
O. V. Suvorova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Perm, 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. Khalfina – 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, 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);
F. Prus – Doctor of Pedagogy, Professor (Greifswalde, Germany);
S. A. Stelmach – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan);

The founders of the journal:

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

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2024
All rights reserved

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

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

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY AND OTHER HUMAN SCIENCES

Gudkova T. V. Manifestation of Anxiety in People with an Addictive (Alcoholic) Form of Behavior	5
Elistratova D. E. Developing Digital Skills in Students through Blended Learning	20

PRACTICAL DEVELOPMENTS IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Volodina O. A. Approaches to the Development of Student Groups in a Modern University: Team or Collective	30
Dormakova N. N. The Formation of Self-Regulation in Preschool Children with Disabilities with Through Body-Oriented Methods	41
Melnikova Yu. A., Andronnikova O. O. The Relationship between the Subjective Feeling of Loneliness and Victim Behavior in Adolescence	55
Pavley L. V., Solodchuk O. N. Quality of Life and Mental Development of Children with Acute Respiratory Infections Undergoing Hospital Treatment	68

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. V. Prasko Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-18-93 Editors publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 8,8. Publisher's sheets: 6,0. Circulation 1000 issues Order № 109. Format 70×108/16 Release date 08.10.2024
---	---

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

СМАЛЬТА 2024, № 3

SMALTA 2024, no. 3

Обзорная статья

УДК 159.97+159.96

DOI: 10.15293/2312-1580.2403.01

Проявление тревожности у лиц с аддиктивной (алкогольной) формой поведения

Гудкова Татьяна Викторовна

Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье изучается проблема аддиктивного поведения, в частности психологические особенности человека с алкогольной зависимостью. Целью исследования является анализ и обобщение факторов, которые способствуют формированию аддиктивного поведения, и освещение социально-психологического характера данной зависимости во взаимосвязи с тревожностью. Рассматриваются важнейшие психолого-педагогические вопросы относительно факторов, способствующих формированию данной формы поведения, а также выявляются особенности, помогающие понять и раскрыть механизмы их действия. Указывается, что в изучении личности лиц с алкогольной зависимостью одной из господствующих точек зрения выступает феномен тревожности. Заинтересованность исследователей акцентируется на понимании природы тревоги как триггера. Рассматривается психология тревожности как индивидуально-психологической особенности человека, находящегося в той или иной трудной ситуации. Подчеркивается, что для большинства лиц с алкогольной зависимостью характерны такие черты, как вспыльчивость, бескомпромиссность, нетерпимость к мнению других, обидчивость, склонность к мстительности, высокий уровень конфликтности. Нельзя не обратить внимания на то, что существует противоречие в выводах о соотношении первичности и вторичности тревоги и употребления алкоголя как двух взаимообуславливающих факторов, в статье предпринята попытка объяснить его. Опираясь на результаты исследований, в работе делается акцент на учете системы воспитания детей при формировании у них зависимого поведения. Результаты исследований позволили установить, что у данной категории людей проявляется в большей мере высокий уровень ситуативной и личностной тревожности. Выявленный характер взаимосвязи указывает на особенности конфликтности данной категории; полученные результаты демонстрируют пример черт, с ней взаимосвязанных.

Ключевые слова: тревога; конфликтность; аддиктивное поведение; алкогольная зависимость; тревожность; средовые ситуации.



Для цитирования: Гудкова Т. В. Проявление тревожности у лиц с аддиктивной (алкогольной) формой поведения // СМАЛЬТА. 2024. № 3. С. 5–19. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2403.01>

Review Article

Manifestation of Anxiety in People with an Addictive (Alcoholic) Form of Behavior

Tatiana V. Gudkova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The focus of this article is on the problem of addictive behavior, namely, the psychological characteristics of a person with alcohol dependence. The aim is to analyze and generalize the factors that contribute to the formation of addictive behavior and to highlight the socio-psychological nature of this dependence in relation to anxiety. A number of important psychological and pedagogical issues regarding the factors contributing to the formation of this form of behavior are considered. The features that help to understand and uncover the mechanisms of their action are also considered. It is pointed out that in the study of the personality of people with alcohol dependence, one of the dominant points of view is the phenomenon of anxiety. The researchers' interest is focused on understanding the nature of anxiety as a trigger. The psychology of anxiety is considered as an individually psychological feature of a person who is in one or another difficult situation for him. Recognizing the complexity of studying the personality of people with alcohol dependence, it emphasizes such characteristic features for the majority as short temper, lack of compromise, intolerance to the opinions of others, resentment, a tendency to revenge, a high level of conflict. It is impossible not to pay attention to the fact that there is a contradictory character in the conclusions about the ratio of primary and secondary anxiety and alcohol consumption as two mutually determining factors. An attempt is made to explain this discrepancy based on research. The different types of work significantly enrich our understanding of this phenomenon. Studies have shown that this category of people has a higher level of situational and personal anxiety. The revealed nature of the relationship indicates the peculiarities of conflict in this category. The data obtained show an example of traits that are interrelated with it.

Keywords: anxiety; conflict; addictive behavior; alcohol dependence; anxiety; environmental situations.

For Citation: Gudkova T. V. Manifestation of Anxiety in People with an Addictive (Alcoholic) Form of Behavior. *SMALTA*, 2024, no. 3, pp. 5–19. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2403.01> (In Russ.)

Введение. Несмотря на наличие многочисленных исследований, посвященных изучению зависимого, аддиктивного поведения, а также отражающих эволюцию взглядов на природу возникновения и проявления такого поведения, продолжает расти исследовательский интерес к данной проблеме, имеющий значимый социально-психологический характер [4; 24; 27; 29]. В научных работах отмечается, что зависимости отрицательно сказываются на активности человека, они, по сути, отнимают часть жизни. Человек с зависимостями склонен нарушать нормы социального поведения.



Ситуация осложняется негативными моментами полноценного развития аддиктивного поведения, которые явственно ограничивают мотивы и коммуникации человека. Всё это имеет сложный внутренний характер, нередко побуждая человека к личным трагедиям [21]. Эти принципиальные положения представляют сложное сочетание воздействующих факторов и определяют характер некоторых аддикций.

Как известно, у человека, находящегося в той или иной неблагоприятной ситуации, возникает желание уйти от негативной реальности и найти защиту от дискомфорта, стресса или страха. Представляется не случайным то обстоятельство, что при исходно отрицательных условиях ситуации человек вынужден искать определенные средства защиты, которые помогли бы ему чувствовать себя защищенным, находиться в более безопасных и комфортных условиях [7; 9; 13].

Отметим заслуживающий особого внимания момент, полученный на основе анализа исследований, – предрасположенность к адаптации. Так, по мнению Г. В. Старшенбаума [26], в большей мере страху подвержены те люди, для которых характерны, с одной стороны, слабость адаптационных способностей, с другой – большая зависимость от защитных механизмов. К числу таковых относятся избегание или уход в депрессию.

Важным аспектом нашего анализа является положение о ряде факторов, способствующих формированию аддиктивного поведения. Одним из таковых выступает неадаптивность копинг-стратегий [21]. Особо уделяется внимание роли возраста как фактора риска зависимого поведения [29]. Отмечается, что наиболее интенсивно и разнообразно аддиктивное поведение может проявляться у подростков в условиях агрессивной для них среды [21]. В частности, для лиц подросткового и юношеского возраста алкоголизм может выступать как своеобразная аддиктивная форма поведения [14; 29]. Для тревожного человека существенно возникновение чувства страха, неуверенности вследствие индивидуально неблагоприятных или трудных для него жизненных ситуаций.

Ряд недостатков в воспитании детей может способствовать созданию таких ситуаций, определяющих вектор развития зависимого поведения, которое может быть трудно корректируемым. Так, Ц. П. Короленко и Т. А. Донских [16] указывают на следующие типы воспитания в семье, которые могут спровоцировать высокий риск возникновения зависимого поведения у детей: гипо- и гиперопека, непрогнозируемые эмоциональные реакции со стороны родителей и предъявление к ребенку неимоверных требований.

Согласно Н. Н. Мехтихановой, «стремление к уходу от реальности, страх перед обыденной, наполненной обязанностями и регламентациями “скучной жизни”, склонность к поиску запредельных эмоциональных переживаний даже ценой серьезного риска и неспособность быть ответственным за что-либо» являются ключевыми проявлениями в поведении аддиктивной личности [21, с. 16]. Кроме того, «рассогласование психологической устойчивости в случаях обыденных отношений и кризисов», по мнению автора, представляет собой важную особенность в портрете человека, имеющего склонность к аддиктивным формам поведения [21, с. 15].

Заметим, мы затронули тему аддиктивного поведения, поскольку в этой группе нарушений особенно отчетливо прослеживается проблема алкогольной зависимости. В своей работе не будем касаться всего многообразия его форм, а ограничимся преимущественно рассмотрением особенностей тревожности у данной категории.



Теоретическая часть. Исходя из данных по распространению тревожных расстройств, в исследованиях отмечается их большее количество среди взрослых, госпитализированных с проблемой алкоголизма, чем в общей популяции. У данной категории констатируется относительно высокий уровень тревоги. Причем в диапазоне от 9 % до 53 % проявляется социальная фобия, от этого же начального показателя до 60 % – панические атаки. Варианты агорафобии – в интервале от 17 % до 41 %. На эти данные указывают А. В. Копытов и Е. А. Наконечная [15, с. 28]. Ученые, описывая спектр негативных состояний у лиц с данным видом зависимости, определяют воздействие алкоголя в качестве катализатора для выплеска негативных эмоций.

Кроме того, клинические исследования подтверждают, что алкоголизм представляет болезнь личности еще и потому, что наносит непоправимый ущерб не только состоянию здоровья, но и является многогранной проблемой общества, включающей ряд социально-психологических, воспитательных, правовых и экономических аспектов [5; 9; 12; 16; 21].

Неадекватное восприятие окружающей информации, торможение и нарушение процессов ее восприятия, переработки и анализа являются для людей, страдающих алкоголизмом, характерными чертами. Для них мир окружающих вещей носит не реалистичный, а искаженный характер.

Отметим, что разными авторами, исследовавшими этиологию алкоголизма, рассматривается роль тревоги и тревожности [14]. Однако в этом единстве остаются противоречия относительно природы отношений между ними. Характер сложной взаимообусловленности между алкоголем и стрессом привлекает к рассмотрению несколько различных аспектов на этот счет. Наиболее широко в исследованиях обсуждается полярная тенденция: люди употребляют алкоголь, чтобы уменьшить напряжение, и, напротив, напряжение может влиять на увеличение употребления алкоголя.

Бытует убеждение, что алкоголь уменьшает тревогу, что является таким фактором мотивации, который, наоборот, способствует употреблению алкоголя, особенно среди лиц с алкогольными проблемами [15]. Однако нет единства во взглядах на природу данного феномена. Что и объясняет факт того, что в исследованиях разных авторов, изучавших этиологию алкоголизма и роль тревоги, тревожности во взаимосвязи с употреблением алкоголя, остаются противоречия в выводах о природе соотношений между ними. В связи с этим обнаруживается, что симптомы тревоги, с одной стороны, могут привести к злоупотреблению алкоголем, с другой – вызвать состояние отмены или могут иметь место другие эффекты хронического его употребления.

Отметим следующее: согласно исследованиям, характерными чертами тех, кто подвержен алкогольной зависимости, являются повышенная тревожность и склонность к тревоге; либо, напротив: у лиц с тревожными расстройствами возможен риск возникновения алкогольной зависимости [14]. Здесь, конечно, алкоголь играет роль способа замещения. Так, в исследованиях отмечается, что средством, служащим для преодоления стрессовых ситуаций у людей с социальной тревогой, нередко выступает алкоголь, что расценивается как дезадаптивная копинг-стратегия [14]. Взаимосвязь аддиктивных и тревожных расстройств можно представить посредством следующего механизма: злоупотребление алкоголем приводит к возникновению тревоги, а первичная тревога может повысить риск употребления алкоголя для ее снижения.



Опираясь на позиции З. Фрейда [28] о важности тревожности как личностной характеристики, представим следующий довод о сущности природы тревоги, имеющий буквальное значение для объяснения психической жизни человека. В концепции, выдвинутой З. Фрейдом, указывается на рассмотрение тревоги трех видов: нормальной (объективной), возникающей в ситуациях, когда имеет место реальная опасность; невротической – вызванной опасностью, неизвестной и неопределенной, объект которой заключается не во внешней, а во внутренней опасности, сознательно не признаваемой; моральной – определяемой понятием «тревога совести» [25; 28]. Иными словами, человеку свойственно испытывать тревожность в случае реальной или предполагаемой опасности и в ситуации морального беспокойства или «тревожной совести» [28].

Специальное внимание нами уделяется вопросу разграничения понятий «тревожность» и «тревога». Согласно авторитетному мнению А. М. Прихожан, тревожность определяется как «устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени. Имеет собственную побудительную силу и константные формы реализации в поведении с преобладанием в последних компенсаторных и защитных проявлений» [23, с. 126]. Тревога, по мнению автора, представляет собой эмоциональное переживание, а тревожность – психологическую особенность, устойчивое свойство человека, характерную для него черту [23].

В основу понимания психологии процессов алкоголизма положено понятие конфликта. Особое внимание заслуживает вопрос об учете проблемы внутреннего конфликта в патогенезе алкоголизма. Исследования Д. С. Мак-Клелланда указывают на связь тревожности (тревоги) и внутреннего конфликта самооценочного типа (во взаимосвязи с гармоничным или дисгармоничным представлением о себе). Изложенное автором позволяет прийти к выводу, что дисгармоничное представление о себе, наличие в «образе Я» внутренних противоречий понижают «силу Я», тем самым повышая подверженность фрустрации, что и способствует состоянию тревоги [30]. Одним из существенных положений выступает понимание тревожности не как самостоятельного образования, а как последствия повышенной подверженности фрустрациям [30]. В. Н. Мясищев в легендарной книге «Личность и неврозы» не только обозначает конфликт как один из видов внутреннего противоречия, но и представляет характер его возникновения посредством неразрешимого противоречия в личности [22].

В исследовании Н. А. Виргур и Е. В. Свистуновой [6], изучавших степень выраженности тревожности и депрессии у лиц с разной степенью алкогольной зависимости, установлена следующая тенденция: у тех людей, у кого стаж алкогольной зависимости более десяти лет, происходит нарастание реактивной тревожности, у них в большей мере проявляются признаки депрессии. Более того, стаж алкогольной зависимости значительного воздействия на личностную тревожность не оказывал.

В работе Ц. П. Короленко [16] указывается на ускоренное развитие болезни, особенно на начальном ее этапе, на проявление алкоголизма у подростков и молодежи и его обусловленность в основном более слабой устойчивостью организма к алкогольному компоненту.

Более того, большое сожаление вызывают те ситуации, в которых ребенок дошкольного возраста становится жертвой взрослых, последние, ради потехи, дают ему попробовать – попить пива. Разве случайными затем звучат фразы: «А я буду пить пиво как папа?», «А что тут такого?». Дети заимствуют модель поведения сво-



их родителей. Когда в подростковом возрасте ребенок начинает злоупотреблять алкоголем, возникает закономерный вопрос: а где родители были раньше?

В исследовании Е. А. Климович [14] проводилась оценка уровня тревожности и выявлялась ее взаимосвязь с алкогольной зависимостью среди лиц подросткового и молодого возраста. Центральным моментом представляется следующая тенденция: те из подростков, кто имел проблемы с алкоголем, обладали более высокими показателями личностной тревожности, в отличие от тех, кто не имел таковых. Как отмечает автор, данный факт можно объяснить с позиции проявления тревоги в качестве пускового психологического механизма в формировании зависимого поведения. Либо, наоборот, повышенная тревожность у подростков является следствием злоупотребления алкоголем, что и провоцирует аддиктивное поведение. В рамках данной проблемы нельзя не отметить такой личностной особенности подростка, как неумение конструктивно разрешать возникающие перед ним проблемы в стрессовых ситуациях. Дефицит собственных ресурсов и адекватных механизмов защиты от стресса порой обуславливает проявление тревожности. В ряде ситуаций встречается и такой фактор, как состав семейной системы. Условия неправильного воспитания также могут являться существенной причиной формирования тревожности как личностной черты подростка [14]. Наряду с этим такие особенности можно рассматривать как предрасполагающие, и они под влиянием еще более негативных факторов в сложных ситуациях, их дополняющих, могут стать основой аддиктивного поведения.

В исследовании Т. А. Красило [18] выявлена положительная взаимосвязь между повышенной тревожностью и конфликтностью личности, что проявляется в преобладании высокого уровня тревожности. Соответственно этому доминирующей стратегией поведения конфликтных людей в конфликтной ситуации выступает соперничество.

В некоторых исследованиях, в частности Д. Б. Гомбоевой [8], обнаружено, что людей, склонных к алкогольной зависимости, характеризует тревожность как индивидуальная психологическая особенность; соответственно, проявляется она склонностью человека переживать сильную тревогу. Ее поводом могут быть не только жизненно важные, но и мелкие обстоятельства. Совершенно очевидно, что тревожные люди, имея склонность к тревоге в обычных ситуациях, к стрессу – более чувствительны.

Отметим некоторые определяющие моменты: одним из факторов, который оказывает влияние на формирование алкогольной зависимости, может выступать тревожность. Для лиц, склонных к алкогольной зависимости, свойственна повышенная тревожность, которая может быть результатом неправильной адаптации к стрессу. Явственно сказывается роль недостаточной адаптивности, что может послужить причиной поиска компенсации в стресс-реакции для уменьшения тревожности посредством алкоголя.

Интересно и с теоретической, и с экспериментальной позиции отметить, что к утрате социально ценных, духовных и физических качеств может привести болезненное пристрастие человека к алкоголю за счет сознательного, привычного его употребления. В зависимости от характера социальной дезадаптации имеют место нарушения «в межличностном общении», проявления повышенной конфликтности, снижение уровня профессионального и социального статуса [3, с. 243]. Исследования подтверждают, что неспособность человека к самореализации в социуме



выступает одной из наиболее важных психологических причин алкогольной зависимости [3]. Необходимо здесь подчеркнуть, что таких людей может характеризовать утрата системы социальных ценностей.

Определенный психологический портрет зависимых от алкоголя пациентов представляет собой сложный симптомокомплекс. Чрезвычайно важным оказывается склонность на многие жизненные трудности и проблемы реагировать негативно [2; 24]. Несмотря на некую общительность, они не уживаются с людьми и проявляют склонность к конкуренции. Подчеркивается одна из наиболее важных особенностей – крайняя нетребовательность к себе, неспособность к длительным волевым усилиям, контролю над собственными импульсами и поведением; им сложно как планировать, так и следовать долгосрочным жизненным целям [18; 19; 20; 21; 24]. Повышенная негативная эмоциональность, выражающаяся в преобладании негативных эмоций, тревожности и ранимости, резко сниженная сознательность, прогнозируемость личности – такие особенности являются наиболее значимыми психометрическими маркерами аддикции. Так, аддикты имеют достоверно более высокие значения по всем подшкалам нейротизма (тревожность, враждебность, депрессия, рефлексия, импульсивность и ранимость), причем более всего различия выражены по импульсивности.

Для того чтобы лучше понять природу этих особенностей, обратимся к ряду исследований. В исследовании А. В. Копытова и Е. А. Наконечной отмечается тот факт, что «у людей с алкогольными проблемами относительно высок уровень тревоги», в то время как симптомы тревоги могут привести к злоупотреблению алкоголем; состояние отмены и другие эффекты хронического употребления алкоголя могут, напротив, вызвать симптомы тревоги [15, с. 28]. Указывается на неоднозначность полученных данных с использованием множества методов для исследования характера этих отношений. В некоторых экспериментальных исследованиях показано, что алкоголь снижает эффекты тревоги, однако последовательность и применимость этих результатов на популяции людей остаются под вопросом [15]. Кроме того, люди, имеющие выраженную социальную тревогу, преднамеренно употребляют алкоголь, чтобы справиться с социальными страхами в ситуациях социального взаимодействия. На основе результатов исследований авторы констатируют, что «индивидуальная и социальная тревога имеют взаимосвязь с алкогольной зависимостью в подростковом и молодом возрасте; у лиц с тревожными расстройствами имеется повышенный риск данной зависимости; отношения между тревогой и злоупотреблением алкоголем неоднозначны, что обусловлено их взаимовлиянием» [15, с. 28].

Отмечено, что при хроническом алкоголизме расстройства тревожного характера имеют двоякую тенденцию проявления: как в качестве отдельного, автономного нарушения, так и включенности в структуру синдромов алкогольной зависимости, на что указывают Ю. А. Абдиева, С. И. Богданов и М. А. Акимова [1]. В частности, достаточно высокий уровень личностной агрессии отмечается у тех, кто имел хроническую алкогольную зависимость, как показывают в исследовании О. И. Лобацевич и Ж. Л. Данилова [19]. Как наиболее распространенные в поведении проявляются такие черты, как подозрительность, неуступчивость, обидчивость; как распространенные в меньшей степени: напористость, вспыльчивость, бескомпромиссность, мстительность и нетерпение к мнению окружающих. По мнению психологов, ответ на внешний раздражитель влечет за собой агрессию. Так, не исключены случаи не-



гативного воздействия алкоголя на психику человека, в связи с чем в его поведении допустимы агрессивные действия, границы которых имеют различный характер: от несдерживаемых агрессивных импульсов до достигающих неистовств, лабильного настроения.

Подытоживая, отметим, что установленные данные позволят составить некий психологический профиль человека, имеющего алкогольную зависимость. Фактически непротиворечивые сведения мы имеем по вопросам поведения лиц с алкогольной аддикцией. Наиболее типичные их черты сводятся: к повышенному уровню агрессии, склонности к импульсивным действиям, несдержанности, конфликтности, они испытывают сложность в преодолении трудностей. Эти особенности выступают как некие психические девиации, свойственные лицам, находящимся на лечении от алкогольной зависимости и склонным к агрессии [3]. Механизм данных состояний предположительно таков: «Процессы мышления замедляются, а восприятие действительности несколько искажается, человек может проявить агрессию в ситуациях, в которых он почувствует гнев, злость, ревность, опасность и др.» [3, с. 239]. Наличие алкоголизма или его отсутствие выступает тем решающим фактором, от которого зависит склонность человека к его употреблению. Умеренный характер его употребления и изредка, как правило, не приводят человека к категории тех, кто страдает пагубной зависимостью от алкоголя. Более того, человек, даже находясь в состоянии сильной алкогольной интоксикации, редко проявляет агрессию [3].

При рассмотрении проблемы терапии депрессивных расстройств у лиц с алкогольной зависимостью А. С. Меликсетян выделяет ряд особенностей. Так, одним из распространенных феноменов, возникающих при напряжении или срыве механизмов психической адаптации, выступают эмоциональные реакции: «...раздражительность с повышенной истощаемостью, чувство беспокойства, тревожность, колебания настроения в сторону понижения, ощущения психического дискомфорта и легкое возникновение дисфорических вспышек с недовольством, озлобленностью», что приводит к проявлению психодезадаптационных расстройств, происходящих с преобладанием эмоциональной неустойчивости [20, с. 58].

Этими и другими исследованиями убедительно демонстрируются различные изменения в личности человека с алкогольной аддикцией.

Остановимся на некоторых результатах исследований, полученных в рамках эмпирического исследования Д. Ю. Дьякова, выполненного под руководством Т. В. Гудковой [10]. Целью данного исследования являлось выявление взаимосвязи тревожности и конфликтности у лиц с алкогольной зависимостью. Новосибирский областной клинический наркологический диспансер являлся базой исследования, в котором приняли участие 80 человек с алкогольной зависимостью.

В исследовании использовались методика «Субъективная оценка ситуационной и личностной тревожности» Ч. Д. Спилбергера (адаптация Ю. Л. Ханина); личностная шкала проявлений тревоги Тейлора; методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина, П. А. Ковалева [11; 17]. Для статистической обработки данных применялся корреляционный анализ rs-Спирмена.

По оценке уровня ситуативной тревожности получены следующие результаты (методика Спилбергера). У чуть большей половины лиц с алкогольной зависимостью (56 %) выявлен высокий уровень ситуативной тревожности. Такой результат может характеризовать следующий ряд их особенностей: преобладание нервоз-



ности, напряженности и субъективного дискомфорта при восприятии угрозы своей самооценке или жизнедеятельности, реагирование повышенной тревожностью в широком диапазоне ситуаций [10; 31]. Можно утверждать, что проявление эмоциональных реакций в ответ на стрессовые ситуации напрямую зависит от силы ее воздействия. Что, в свою очередь, связано с ситуативной неспособностью человека справиться с решением той или иной проблемной ситуации. Чрезвычайно важную роль здесь играет как субъективная боязнь со стороны окружающих по поводу негативных оценок, так и восприятие себя через негативное самоотношение. Для тех испытуемых, у кого выявлен низкий уровень ситуативной тревожности (5%), характерным являлось незначительное проявление тревожности. Можно предположить, что для демонстрации себя с лучшей стороны посредством активного вытеснения у человека проявляется высокая тревожность [10; 31]. У остальных отмечался средний уровень ситуативной тревожности. Незначительное проявление напряжения, нервозности, возможность совладения в стрессовых ситуациях – главным образом, это те особенности, которые для них характерны.

У 70 % выборки выявлен высокий уровень личностной тревожности. Ее проявление обуславливает устойчивую склонность человека воспринимать опасность в широком спектре некомфортных для него ситуаций. Каждая из ситуаций является возможным триггером стрессового воздействия, способного вызывать соответствующую реакцию в виде выраженной тревоги. Более того, невротический конфликт, который способен в случае определенных неблагоприятных условий перейти в причину эмоционального срыва или в психосматику, может свидетельствовать о высокой личностной тревожности [10; 31]. Автором был сделан вывод о том, что для респондентов среднего уровня (28 %) характерна умеренность в проявлении тревожности и более адекватное восприятие окружающей действительности. Проявление чувства комфорта в окружающем социуме и позитивное восприятие себя наблюдалось у незначительного числа респондентов с низким уровнем личностной тревожности [10].

Представим основные результаты, позволившие установить, что более выражены у испытуемых высокий и средний уровни тревожности [10]. Анализ тревожности и ее связи с конфликтностью у лиц с алкогольной зависимостью представлен в виде корреляционной плеяды на рисунке.

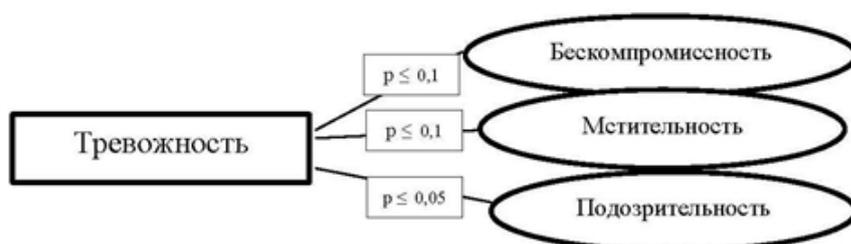


Рис. Корреляционная плеяда взаимосвязи конфликтности и тревожности у лиц с алкогольной зависимостью

Мы встречаемся с чертами бескомпромиссности, мстительности, подозрительности. Все это имеет прямой характер взаимосвязи, причем последняя имеет более сильную взаимосвязь с одной из существенных сторон в личности таких людей – конфликтностью.



Вместе с тем отметим, что в патогенезе пристрастия к алкоголю при его физиологическом освещении нужно учитывать и динамику проблем социально-психологического генеза, которые при напрягающих и травмирующих обстоятельствах усиливают данный феномен. Аддиктивное поведение потому относится, прежде всего, к проблемам личностного характера, поскольку вызывается обстоятельствами значимости в системе взаимоотношений индивида в социуме. Роль личностной тревожности сказывается на поведении человека.

Мы должны особо подчеркнуть, что источником алкогольной аддикции могут быть различные трудные обстоятельства, когда возникает внутренняя напряженность, что вызывает вместе с тем ряд поведенческих особенностей. Черты конфликтности являются общим проявлением ситуативной и личностной тревожности у индивида с данным видом зависимости. К ним следует добавить при ситуативной тревожности – вспыльчивость и нетерпимость к мнению окружающих; при личностной – наступательность, неуступчивость, подозрительность.

Заключение. Чрезвычайно важным является заключение о природе различных психологических факторов, воздействие которых предрасполагает к конфликтности. Уровень агрессивности, особенности темперамента, эмоциональное состояние, средовое и социальное окружение – это те ресурсы, направленность которых играет весомую роль в возникновении тревожности. Вышесказанное позволяет сделать вывод, что конфликтность представляет собой комплексный параметр, сопряженный с личностными предпосылками человека.

Важен фон, предрасполагающий к подростковой алкоголизации. Такие факторы, как потеря родителей, пьющая семья, постоянные конфликты в семье, наслаиваются и приводят к тому, что дети неблагоприятные моменты, негативы начинают перекрывать употреблением алкоголя или повторяют образ жизни взрослых как способ самоутверждения. Появляются первые пробы, чтобы казаться взрослее, произвести впечатление в компаниях; все это является проявлениями аддиктивного поведения. Такие дети проявляют распушенность, у них крайне малоуправляемое поведение, они рано становятся социально дезадаптированными. У них в том числе нарушаются процессы памяти, абстрактного мышления. Это тяжелые ситуации, которые требуют особого внимания не только в семье, но и со стороны специалистов.

Все, что сформировано и запущено в детстве, переходит во взрослый период, и поэтому необходима профилактика изменения поведения, мышления. В вопросах профилактики нужно учитывать те весомые аргументы, которые понятны подросткам и для них актуальны.

Необходимо подчеркнуть следующий аргумент с позиции современной науки по поводу алкоголизма: он признается как мультифакториальное расстройство, ведущую роль в его генезе имеют биологические механизмы. Наряду с этим, мы обращаемся к вопросу учета личностных особенностей человека, его мотивов. Из такого понимания вытекают попытки осмыслить особенности внутреннего мира зависимого человека, который использует эффекты алкоголя для защиты от психологического дискомфорта. Необходимо учитывать предрасполагающие факторы в целях профилактики. Выяснение характера особенностей личностной сферы индивида с зависимым поведением на основе взаимообусловленности внешне проявляющихся и внутренних качеств может представлять интерес для планирования алгоритма по психологической коррекции данного состояния [21].



Несомненно, теоретическая разработка проблемы имеет тесную связь с практическими задачами по предупреждению зависимого поведения. Еще множество вопросов, в частности по профилактике аддикций с учетом личных особенностей индивида, представляет дальнейший интерес для научных исследований.

Список источников

1. *Аблиева Ю. А., Богданов С. И., Акимова М. А.* Характер тревоги и депрессии в зависимости от наркологического статуса больных алкоголизмом [Электронный ресурс] // Современные тенденции развития психиатрической помощи: от региональных моделей к общей концепции: материалы научно-практической конференции. Екатеринбург, 2017. С. 3–4. URL: http://psychiatr.ru/download/3259?view=1&name=17-09-14_Ekarop_abstr_1.pdf (дата обращения: 04.05.2024).

2. *Аталиева А. А., Бирон Б. В., Розанов В. А.* Личностные особенности пациентов с химическими зависимостями – психометрическая и проективная оценка // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2020. Т. 11, № 1. С. 33–45.

3. *Бородулькина А. В.* Агрессивность как следствие алкогольной зависимости // Научное обеспечение психолого-педагогической и социальной работы в уголовно-исполнительной системе / под общ. ред. Д. В. Сочивко. Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2017. С. 235–244.

4. *Борок Н. Г., Суботьялов М. А.* Личностные особенности больных алкоголизмом второй стадии // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (31). С. 40–48. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1603.04>

5. *Братусь Б. С.* Изменения личности при алкоголизме: психологический очерк. М.: Знание, 1973. 56 с.

6. *Виргур Н. А., Свистунова Е. В.* Проявление тревожности и депрессии у лиц с разной степенью алкогольной зависимости // Актуальные вопросы современной науки: сборник статей по материалам VIII Международной научно-практической конференции. Томск: Дендра, 2017. С. 133–137.

7. *Габдреева Г. Ш.* Системное исследование тревожности // Психология психических состояний: сборник статей. Вып. 3 / под ред. А. О. Прохорова. Казань, Набережные Челны: Изд-во КГПУ, Изд-во Института управления, 2001. С. 92–107.

8. *Гомбоева Д. Б.* К проблеме изучения локуса-контроля, тревожности и социальной фрустрированности у лиц с алкогольной зависимостью // Практическая психология: вызовы и риски современного общества: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. Т. Ц. Тудупова. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2021. С. 62–65.

9. *Дремлюк А. С.* Исследование социальных фобий у пациентов с алкогольной зависимостью // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2023. № 3 (79). С. 113–118.

10. *Дьяков Д. Ю.* Взаимосвязь тревожности и конфликтности у лиц с алкогольной зависимостью // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы XII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 1–3 ноября 2024 г.) / под ред. Д. Э. Елистратовой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2024. Часть 1. С. 22–23.

11. *Карандашев В. Н., Лебедева М. С., Спилбергер Ч. Д.* Изучение оценочной тревожности: руководство по использованию. СПб.: Речь, 2004. 80 с.

12. *Карева О. С., Цветкова Т. Н., Григорьев Г. И., Мизерене Р.* Личностные особенности больных алкоголизмом с патологическими зависимостями // Вестник психотерапии. 2008. № 26 (31). С. 52–55.

13. *Кирюшин И. А.* Тревожность у лиц с разными индивидуально-типологическими характеристиками и ее взаимосвязь с состоянием адаптации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Хабаровск, 2004. 19 с.



14. *Климович Е. А., Копытов А. В., Глебо О. П., Быченко И. В.* Проявление тревоги и личностной тревожности у лиц с алкогольной зависимостью подросткового и молодого возраста // *Медицинский журнал*. 2018. № 4. С. 61–66.
15. *Копытов А. В., Наконечная Е. А., Ситько Л. З., Копытов Д. А.* Взаимосвязь тревоги и депрессии с алкогольными проблемами в подростковом и молодом возрасте [Электронный ресурс] // *Медицинские новости*. 2013. № 1. С. 26–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19012676> (дата обращения: 04.05.2024).
16. *Короленко Ц. П., Донских Т. А.* Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире. Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1990. 222 с.
17. *Костина Л. М.* Методы диагностики тревожности. СПб.: Речь, 2006. 198 с.
18. *Красило Т. А.* Взаимосвязь между уровнем тревожности и уровнем конфликтности личности // *Современные тенденции развития науки и технологий*. 2015. № 2-4. С. 107–109.
19. *Лобацевич О. И., Данилова Ж. Л.* Изучение агрессивности и конфликтности среди лиц, имеющих хроническую алкогольную зависимость // *Психологическая студия: сборник научных статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры психологии ВГУ им. П. М. Машерова*. Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2022. С. 134–136.
20. *Меликсетян А. С.* Терапия депрессивных расстройств больных алкогольной зависимостью // *Социальная и клиническая психиатрия*. 2021. Т. 31, № 2. С. 58–64.
21. *Мехтиханова Н. Н.* Психология зависимого поведения. Ярославль: Изд. ЯрГУ, 2005. 122 с.
22. *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1960. 426 с.
23. *Прихожан А. М.* Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009. 119 с.
24. *Пушина В. В.* Эмоциональные свойства личности мужчин, больных алкоголизмом // *Практическая медицина*. 2009. № 6 (38). С. 48–50.
25. *Степанов С.* Беспокойство – его причины и следствия [Электронный ресурс] // *Школьный психолог*. 2004. № 8. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200400802> (дата обращения: 14.05.2024).
26. *Старшенбаум Г. В.* Аддиктология. Психология и психотерапия зависимостей. М.: Когито-Центр, 2006. 366 с.
27. *Федорова С. С.* О коморбидности алкоголизма и тревожных расстройств // *Наркология*. 2013. Т. 12, № 7 (139). С. 92–99.
28. *Фрейд З.* Страх. М., 1927. 104 с.
29. *Чухрова М. Г., Овечкина Н. В., Тепляков Г. В.* Выявление у подростков скрытых форм алкоголизма с помощью теста raffi, встроенного в тесте на тревожность В. В. Бойко // *Развитие человека в современном мире: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 частях* (Новосибирск, 14–16 апреля 2015 г.). Ч. II. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. С. 159–164.
30. *McClelland D. C.* The Achievement Motive. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953. 384 p.
31. *Spielberger C. D., Gorsuch R. L., Lushene R. E.* Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1970.

References

1. *Ablieva Yu. A., Bogdanov S. I., Akimova M. A.* The Nature of Anxiety and Depression Depending on the Narcological Status of Patients with Alcoholism [Electronic resource]. *Modern Trends in the Development of Psychiatric Care: from Regional Models to a General Concept: materials of the Scientific and Practical Conference*. Yekaterinburg, 2017,



pp. 3–4. URL: http://psychiatr.ru/download/3259?view=1&name=17-09-14_Ekarop_abstr_1.pdf (date of access: 04.05.2024). (In Russian)

2. Ataliev A. A., Biron B. V., Rozanov V. A. Personal Characteristics of Patients with Chemical Addictions – Psychometric and Projective Assessment. *Psychiatry, Psychotherapy and Clinical Psychology*, 2020, vol. 11, issue 1, pp. 33–45. (In Russian)

3. Borodulkina A. V. Aggressiveness as a Consequence of Alcohol Dependence. *Scientific Provision of Psychological, Pedagogical and Social work in the Penal System*. Under the General Editorship of D. V. Sochivko. Ryazan: Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service Publ., 2017, pp. 235–244. (In Russian)

4. Borok N. G., Subotyalov M. A. Personal Characteristics of Patients with Alcoholism of the Second Stage. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2016, no. 3 (31), pp. 40–48. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1603.04> (In Russian)

5. Bratus B. S. *Personality Changes in Alcoholism*. Moscow: Znanie Publ., 1973, 56 p. (In Russian)

6. Virgur N. A., Svistunova E. V. Manifestation of Anxiety and Depression in People with Varying Degrees of Alcohol Dependence. *Topical Issues of Modern Science: A Collection of Articles Based on the Materials of the VIII International Scientific and Practical Conference*. Tomsk: Dendra Publ., 2017, pp. 133–137. (In Russian)

7. Gabdreva G. Sh. Systemic Research of Anxiety. *Psychology of Mental States: A Collection of Articles*. Issue 3. Ed. by A. O. Prokhorov. Kazan, Naberezhnye Chelny: Publishing House of KSPU, Publishing House of the Institute of Management, 2001, pp. 92–107. (In Russian)

8. Gomboeva D. B. On the Problem of Studying Locus Control, Anxiety and Social Frustration in People with Alcohol Dependence. *Practical Psychology: Challenges and Risks of Modern Society: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation*. Ed. by T. Ts. Tudupova. Ulan-Ude: Publishing House of the Buryat State University, 2021, pp. 62–65. (In Russian)

9. Dremlyuk A. S. The Study of Social Phobias in Patients with Alcohol Dependence. *Skif. Questions of Student Science*, 2023, no. 3 (79), pp. 113–118. (In Russian)

10. Dyakov D. Yu. The Relationship of Anxiety and Conflict in People with Alcohol Dependence. *Youth of the XXI Century: Education, Science, Innovations: Materials of the XII All-Russian Student Scientific and Practical Conference with International Participation (Novosibirsk, November 1–3, 2024)*. Ed. by D. E. Elistratova. Novosibirsk: Publishing House of Novosibirsk State Pedagogical University, 2024, part 1, pp. 22–23. (In Russian)

11. Karandashev V. N., Lebedeva M. S., Spielberger C. D. *The Study of Evaluative Anxiety*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2004, 80 p. (In Russian)

12. Kareva O. S., Tsvetkova T. N., Grigoriev G. I., Miserene R. Personal Characteristics of Alcoholism Patients with Pathological Addictions. *Bulletin of Psychotherapy*, 2008, no. 26 (31), pp. 52–55. (In Russian)

13. Kiryushin I. A. *Anxiety in Individuals with Different Individual Typological Characteristics and its Relationship with the State of Adaptation*: Abstract of the Dissertation for the Degree of Candidate of Psychological Sciences: 19.00.01. Khabarovsk, 2004, 19 p. (In Russian)

14. Klimovich E. A., Kopytov A.V., Glebko O. P., Bychenko I. V. Manifestation of Anxiety and Personal Anxiety in People with Alcohol Dependence of Adolescence and Young Age. *Medical Journal*, 2018, no. 4, pp. 61–66. (In Russian)

15. Kopytov A.V., Nakonechnaya E. A., Sitko L. Z., Kopytov D. A. The Relationship of Anxiety and Depression with Alcohol Problems in Adolescence and Young Age [Electronic resource]. *Medical News*, 2013, no. 1, pp. 26–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19012676> (date of access: 04.05.2024). (In Russian)



16. Korolenko Ts. P., Donskikh T. A. *Seven Paths to Disaster: Destructive Behavior in the Modern World*. Novosibirsk: Nauka. Siberian Branch Publ., 1990, 222 p. (In Russian)
17. Kostina L. M. *Methods of Diagnosing Anxiety*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2006, 198 p. (In Russian)
18. Krasilo T. A. The Relationship Between the Level of Anxiety and the Level of Personality Conflict. *Modern Trends in the Development of Science and Technology*, 2015, no. 2-4, pp. 107–109. (In Russian)
19. Lobatsevich O. I., Danilova J. L. The study of Aggressiveness and Conflict Among People with Chronic Alcohol Dependence. *Psychological Studio: Collection of Scientific Articles by Students, Undergraduates, Postgraduates, Young Researchers of the Department of Psychology of the P. M. Masherov VSU*. Vitebsk: Publishing House of the Vitebsk State University named after P. M. Masherov, 2022, pp. 134–136. (In Russian)
20. Meliksetyan A. S. Therapy of Depressive Disorders in Patients with Alcohol Dependence. *Social and Clinical Psychiatry*, 2021, vol. 31, issue 2, pp. 58–64. (In Russian)
21. Mehtikhanova N. N. *Psychology of Dependent Behavior*. Yaroslavl: Publishing House YarGU, 2005, 122 p.
22. Myasishchev V. N. *Personality and neuroses*. Leningrad: Publishing House of the Leningrad University, 1960, 426 p. (In Russian)
23. Prihozhan A. M. *Psychology of Anxiety: Preschool and School Age*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2009, 119 p. (In Russian)
24. Pushina V. V. Emotional Personality Traits of Men with Alcoholism. *Practical Medicine*, 2009, no. 6 (38), pp. 48–50. (In Russian)
25. Stepanov S. Anxiety – its Causes and Consequences [Electronic resource]. *School Psychologist*, 2004, no. 8. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200400802> (date of access: 14.05.2024). (In Russian)
26. Starshenbaum G. V. *Addictology. Psychology and Psychotherapy of Addictions*. Moscow: Kogito-Center Publ., 2006, 366 p. (In Russian)
27. Fedorova S. S. On the Comorbidity of Alcoholism and Anxiety Disorders. *Narcology*, 2013, vol. 12, issue 7 (139), pp. 92–99. (In Russian)
28. Freud Z. *Fear*. Moscow, 1927, 104 p. (In Russian)
29. Chukhrova M. G., Ovechkina N. V., Teplyakov G. V. Identification of Hidden forms of Alcoholism in Adolescents Using the rafft test Embedded in the Anxiety test V. V. Boyko. *Human Development in the Modern World: Proceedings of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation: in 2 parts* (Novosibirsk, 14–16 April 2015). Part II. Novosibirsk: Publishing House of the Novosibirsk State Pedagogical University, 2015, pp. 159–164. (In Russian)
30. McClelland D. C. *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953, 384 p.
31. Spielberger C. D., Gorsuch R. L., Lushene R. E. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1970.

Информация об авторе

Гудкова Татьяна Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ИФМИТО, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-5567-960X>, gudkovatv@mail.ru

Information about the Author

Tatiana V. Gudkova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of Physics, Mathematics,



Поступила: 10.07.2024

Одобрена после рецензирования: 18.09.2024

Принята к публикации: 21.09.2024

Received: 10.07.2024

Approved after peer review: 18.09.2024

Accepted for publication: 21.09.2024



Формирование цифровых навыков у студентов в процессе смешанного обучения

Елистратова Диана Эдуардовна

Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье обозначаются условия, спровоцировавшие изменения в системе обучения и получения образования студентами. Рассматриваются традиционная, дистанционная и смешанная формы обучения с точки зрения современного образования, их особенности, преимущества и недостатки. Развитие пандемии коронавируса вызвало необходимость поиска условий для дальнейшей реализации образования с минимальными упущениями. Выходом из ситуации послужило дистанционное обучение на период карантина, при обеспечении данного формата некоторым организациям в сжатые сроки пришлось разработать систему образовательных ресурсов и онлайн-платформ для взаимодействия между преподавателями и студентами. Также возникла необходимость наличия технической поддержки как для студентов, так и для преподавателей, нуждающихся в освоении новых технологий и компетенций. Несмотря на возникающие трудности, условия пандемии позволили открыть новые возможности образования в режиме онлайн, которые было невозможно игнорировать после снятия всех ограничений. При возвращении к традиционной форме обучения возник естественный вопрос, каким образом можно использовать разработанные онлайн-ресурсы и платформы в обучении студентов. Смешанное обучение было признано эффективной инновацией, имеющей ряд условий и требований, которые выступают препятствием для организации учебного процесса, в том числе и для преподавателей, роль профессорско-преподавательского состава в данной системе видоизменяется, расширяется. Обозначаются информационно-технические ресурсы и условия, позволяющие реализовать смешанное обучение, а также определяются некоторые его виды. В заключении отмечается эффективность смешанного обучения, а также указываются основные требования к студентам, обучающимся в данной форме.

Ключевые слова: учебная деятельность; дистанционное обучение; традиционное обучение; смешанное обучение; электронные ресурсы; цифровая образовательная среда; цифровая компетентность.

Для цитирования: Елистратова Д. Э. Формирование цифровых навыков у студентов в процессе смешанного обучения // СМАЛЬТА. 2024. № 3. С. 20–29. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2403.02>

Финансирование. Исследование выполнено в рамках проекта «Выявление психолого-педагогических факторов формирования цифровых компетенций личности в условиях смешанного обучения в вузе», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания № 073-03-2024-052 от 18.01.2024.



Developing Digital Skills in Students through Blended Learning

Diana E. Elistratova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The conditions that provoked changes in the system of education and its receiving by students are mentioned. Traditional, distance and hybrid forms of education their features, advantages and disadvantages are considered from the point of view of modern education. The pandemic of COVID-19 necessitated the search for conditions for further implementation of education with minimal omissions. Solving that problem remote learning was invented for the quarantine period, while providing this format, some organizations had to develop a system of educational resources and online platforms for interaction between teachers and students in a short time. There was also a need for technical support for both students and teachers in need of mastering new technologies and competencies. Despite the difficulties encountered, the conditions of the pandemic made it possible to open up new online education opportunities that could not be ignored after all restrictions were lifted. Returning to the traditional form of education there is a crucial question how can the developed online resources and platforms be used in teaching students. Hybrid form of education has been recognized as an effective innovation with a number of conditions and requirements that act as an obstacle to the organization of the educational process, including for teachers, the role of the teaching staff in this system is changing and expanding. The information and technical resources and conditions that allow for the implementation of blended learning, and some of its types, are indicated. In conclusion, the effectiveness of hybrid education is outlined, as well as the basic requirements for students studying in this form.

Keywords: learning activity; remote educational process; traditional education; hybrid education; digital media; digital educational environment; digital competence.

For Citation: Elistratova D. E. Developing Digital Skills in Students through Blended Learning. *SMALTA*, 2024, no. 3, pp. 20–29. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2403.02> (In Russ.)

Financing. The study was carried out within the framework of the project “Identification of psychological and pedagogical factors in the formation of digital competencies of an individual in the context of blended learning at a university” which is implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation, within the framework of state task № 073-03-2024-052 dated 18.01.2024.

Введение. В настоящее время система обучения студентов в высшем учебном заведении претерпевает некоторые изменения. В период пандемии COVID-19 возникли условия, не позволяющие студентам продолжать обучение в привычном для них режиме. Стрессовая ситуация послужила толчком для организации учебной деятельности в режиме онлайн с использованием всевозможных ресурсов. Использование электронных ресурсов в дистанционном режиме для обучения в течение длительного времени позволило понять, что данный формат удобен как для студентов, так и для преподавателей, а главное, отвечает всем необходимым требованиям в сложившейся ситуации. Дистанционный формат обучения стал привлекать студентов не только удобством получения образования, но и финансовой составляющей. Таким образом, образовательные организации, в том числе и высшие учеб-



ные заведения, массово перешли на дистанционную форму обучения, а с течением времени, когда ограничения были сняты, на смешанную форму, которая предполагает активное применение дистанционных технологий [2]. Конечно, на данный момент нельзя с полной уверенностью сказать, что смешанное обучение реализуется повсеместно. Данная форма обучения должна соответствовать определенным требованиям и условиям, в первую очередь это активное участие администрации университета, так как предполагается организация специальных условий, которая может повлечь за собой полную перестройку всего образовательного процесса [9], далее – это создание определенных систем программного обеспечения и автоматизированных платформ с огромной базой данных, создание которой расходует огромный ресурс как кадровый, так и временной и финансовый.

Таким образом, многие организации предпочли вернуться к традиционному обучению с точечным использованием электронных ресурсов и онлайн-платформ. Использование смешанного обучения происходит чаще всего в форме переноса какой-либо деятельности в режим онлайн, что не требует особых временных затрат и зависит от желания и готовности самого преподавателя. Цифровые ресурсы используются преподавателем в качестве наглядного материала или представляют собой форму выполнения заданий. Отсюда следует, что в настоящее время, несмотря на COVID-19, смешанное обучение не стало неотъемлемой частью образовательного процесса, однако процесс внедрения уже запущен, что послужит дальнейшей трансформации учебного процесса.

Теоретическая часть. Е. К. Николаева [10] описывает традиционное обучение как фронтальную передачу знаний педагогом в четкой последовательности и определенной структуре, чаще всего с использованием минимального количества источников и дополнительных материалов в аудитории. Традиционная форма обучения чаще всего включает в себя несколько видов и методов передачи и усвоения материала: лекции, беседы, дискуссии, упражнения, практическую и лабораторную работы, а также самостоятельную работу. Дистанционное же обучение рассматривается А. В. Сыровой [12] как учебный процесс, в котором используются информационные технологии, технические средства и информационно-телекоммуникационные сети, обеспечивающие передачу информации, а также взаимодействие педагогов и обучающихся на расстоянии. Д. В. Бочарников с соавторами [2] придерживаются такого же мнения, обозначая, что дистанционное обучение включает в себя взаимодействие преподавательского состава и студентов на расстоянии посредством интернет-связи, которое обеспечивает полноценность знаний с применением различных телекоммуникационных средств, предполагающее большую самостоятельность студентов при изучении материала. Под дистанционным обучением Н. В. Ломоносова [7] подразумевает онлайн-образование, при котором студенты самостоятельно изучают блоки дисциплин или отдельные курсы, включающие в себя огромное разнообразие электронных ресурсов в сети Интернет. Дистанционный формат обучения стал привлекать студентов не только удобством получения образования, но и финансовой составляющей, однако обучение в данном формате позволило посмотреть на образовательный процесс не только со стороны преимуществ, но и недостатков. Автор выделяет ряд изъянов дистанционного обучения, например отсутствие проверки входных знаний, необходимых для освоения специальных дисциплин, контроля с точки зрения личного взаимодействия между студентом и преподавателем, а также невозможность идентификации личности, способствующей формированию



профессиональной идентичности. Больше всего педагогов заинтересовала проблема формирования необходимых профессиональных компетенций, позволяет ли данный формат получить качественный уровень знаний, умений и навыков [4].

По мнению Н. В. Ломоносовой, обучение в онлайн-формате и обучение с частичным использованием электронных ресурсов не могут быть равнозначны, так как в первом случае студенту недоступен полный систематизированный учебный процесс, лишь некоторая часть, частично удовлетворяющая его потребность в знаниях конкретной области, в то время как во втором случае традиционное обучение в университете, формирующее необходимые профессиональные компетенции, комбинируется с электронными ресурсами и технологиями [7]. Другими словами, необходимость использования интернет-ресурсов позволила открыть в системе современного образования смешанную форму обучения, рационально сочетающую очную форму обучения с дистанционной.

По мнению А. И. Уринцова с соавторами [13], ни дистанционный, ни традиционный форматы обучения в отдельности не являются оптимальным способом реализации образовательного процесса, именно сочетание двух парадигм образования ведет к реорганизации всех аспектов обучения и эффективному освоению материала студентами, а также их обучению в целом, обеспечивая, таким образом, гибкость и автономность образовательного процесса, не препятствуя формированию компетенций. М. В. Манкова [8] под смешанным обучением понимает учебный формат, который сочетает в себе аудиторные занятия, предполагающие очное присутствие всех участников образовательного процесса, и дистанционные занятия, подразумевающие использование электронных технологий, которые обеспечивают передачу видео-, аудио- и текстовой информации. По ее мнению, смешанный формат позволяет объединить положительные стороны обеих форм образовательного процесса и впоследствии образовать эффективную образовательную систему. В своей статье С. Ю. Ланина [6] придерживается похожего мнения и рассматривает смешанное обучение как образовательную технологию, интегрирующую в себе как обучение на очных занятиях, так и на занятиях онлайн с непосредственным участием педагога. Важно рассмотреть способы реализации смешанного обучения, есть несколько основных вариантов, представленных автором. Первый вариант – объяснение нового материала преподавателем на очном занятии, а для закрепления полученной информации используются электронные ресурсы. Второй вариант предполагает освоение студентами материала по определенной теме с помощью вебинаров, тестов, дистанционных заданий, подготовленных преподавателем, а при необходимости назначается очная встреча с педагогом для анализа полученной информации, разбора сложных вопросов или заданий, вызывающих затруднения. Третий вариант подразумевает самостоятельное изучение студентами дисциплины онлайн, но наиболее сложные темы и возникающие нюансы преподаватель поясняет студентам на очном занятии. Четвертый вариант – занятия проводятся с преподавателем в очном режиме, но все задания студенту необходимо выполнять самостоятельно с использованием информационно-образовательных ресурсов.

До пандемии смешанное обучение развивалось неоднородно и относительно медленно, широкомасштабного внедрения в высшие учебные заведения дистанционных технологий совместно с традиционной формой не наблюдалось. Ситуация, вызванная пандемией COVID-19, дала толчок к изменениям образовательной системы [18]. У смешанного обучения есть ряд особенностей. Во-первых, восприятие



процесса обучения и роли преподавателя студентами видоизменяется. При смешанном обучении помимо управления учебной деятельностью студентов в очном режиме преподаватель отвечает за опосредованное управление этой деятельностью с помощью цифровой среды. Преподаватель выступает в качестве не только лектора, но и координатора, модератора, посредника, облегчающего учебную деятельность, использование технологий, сотрудничество и общение со студентами, обеспечивая как подготовку материала в электронном виде, так и сопровождение студентов в режиме онлайн [17]. Во-вторых, смешанное обучение дает определенные преимущества обучающимся, например возможность изучения материала без ограничений в выборе интересных тем, места, времени и темпа работы, получая обратную связь от преподавателя, а также обеспечение доступности учебно-методического материала в режиме онлайн и неограниченное количество дополнительных ресурсов и источников. В-третьих, работа студентов в группе может осуществляться в любом удобном для них режиме с помощью телеконференций и онлайн-дискуссий, что повышает коммуникативные навыки студентов и их навыки использования информационных технологий [6].

Как уже обозначалось выше, успешная реализация смешанного обучения зависит от соблюдения ряда условий, в первую очередь это четкое определение цели и структуры смешанного обучения в рамках учебного заведения, наличие технологической инфраструктуры, возможности планирования курсов и модулей на онлайн-площадках университета, обучение, сопровождение и поддержка профессорско-преподавательского состава специалистами [18]. В подтверждение вышесказанного М. Мajeed и F. R. Dar [20] отмечают, что для плавного внедрения смешанного обучения требуется надлежащая инфраструктура, обученный персонал, цифровая грамотность и мотивация учащихся. В. Г. Маняхина [9] дает определение цифровой образовательной среде, являющейся основой смешанного обучения, которая включает в себя новые цифровые образовательные сервисы, а также существующие структуры информационно-образовательной среды. Цифровая образовательная среда позволяет упростить использование цифровых ресурсов для всех участников образовательного процесса, путем их трансформации и объединения.

А. Бозкурт [16] отмечает, что даже при всей своей удобности дистанционная форма обучения не может полностью заменить традиционную, так как обучение прежде всего происходит в социальной и контекстуальной среде. Во время обучения студент примеряет на себя роль будущего специалиста, соотнося свои личностные качества с качествами и требованиями, предъявляемыми к той или иной профессии, что способствует формированию профессиональной идентичности в будущем [3]. Важно отметить, что студент становится субъектом деятельности и познания только в том случае, когда цели обучения становятся для него лично значимыми, которые он может переформулировать или дополнить с учетом своих особенностей и потребностей, активно вовлекаясь в процесс обучения [9]. Погружаясь в профессиональную среду, посредством практических занятий в очном режиме у студента складывается профессиональный образ, что становится затруднительным в режиме онлайн. Дистанционное обучение создает воображаемую социальную реальность, которая не соответствует профессиональной ситуации в полной мере [15]. В таком случае при смешанном обучении студент не теряет возможности погружения в профессиональную среду, осваивая при этом новые технологии и компетенции, что не может сказываться негативно в будущей деятельности. Обучение в смешанном



формате позволяет формировать у студентов высокую степень самостоятельности и самоорганизации, а также способствует активации мыслительной деятельности, повышению мотивации к процессу обучения и оптимизации времени [5]. Цифровая компетентность и цифровая грамотность личности играют огромную роль в процессе обучения на современном этапе, поэтому, по мнению И. И. Лисовой с соавторами [19], цифровые навыки должны выступать обязательными для системы высшего образования и внедряться в процесс обучения как можно раньше. Отсюда следует, что цифровой компетентностью должны обладать не только студенты, но и преподаватели, так как в первую очередь именно они организуют учебный процесс. В рамках смешанного обучения преподавателю необходимо использовать различные ресурсы для формирования определенной учебной деятельности. Как отмечает В. Г. Маняхина [9], смешанное обучение будет эффективным, если преподаватель учитывает личностные особенности учащихся, подбирая необходимые технологии и методы обучения как в образовательной среде вуза, так и в цифровой среде, проектируя при этом целостный учебный процесс с предоставлением студентам возможности построения индивидуальных образовательных траекторий.

Так как смешанное обучение в образовательных организациях частично реализуется, существует ряд исследований, подтверждающих эффективность данной формы обучения. Так, А. I. Sari с соавторами [21] отмечает, что использование мобильных устройств в учебных целях повышает положительное отношение обучающихся к учебному процессу, а также формирует у них навык поиска нужной информации в интернет-ресурсах, оценки интернет-источников и сайтов с научной точки зрения с учетом временных ограничений. Помимо интернет-ресурсов студенты пользуются социальными сетями для обмена и поиска информации совместно с одногруппниками, что способствует развитию умения работать в команде, а не изолировано. По результатам экспериментальных наблюдений, проведенных Ш. Ш. Алламовой [1], эффективность обучения студентов с использованием цифровой образовательной среды значительно повышается по сравнению с традиционной формой обучения. Исследование, проведенное М. Majeed и F. R. Dar [20], показало, что для эффективной реализации смешанного обучения необходимо наличие трех составляющих: структуры, диалога и автономности. Структура включает в себя учебные задания, тексты, оценку, легкий доступ к информационным технологиям. Диалог отражает взаимодействие преподавателей и технических специалистов со студентами; как показывает исследование, чем выше уровень взаимодействия, тем меньше психологическая и коммуникативная дистанция. Автономия подразумевает самостоятельность и самоконтроль обучающихся, причем при снижении уровня взаимодействия повышается уровень автономности обучающихся, что повышает психологическую дистанцию.

Заключение. Таким образом, смешанная форма обучения представляет собой трансформацию традиционных форм обучения, позволяющую учитывать индивидуальные особенности студентов, их интересы и возможности и использовать в процессе обучения всевозможные электронные ресурсы, соответствующие дисциплинам учебного плана, а также ресурсы, размещенные преподавателями на платформах дистанционного обучения [6]. Сегодня информация и информационные процессы занимают ведущую позицию в мире и социуме, формируется информационное общество, обусловленное глобальной информатизацией различных сфер жизнедеятельности человека. Образовательная среда вынуждена отвечать тре-



бованиям социума, позволяя открывать различные пути к современным знаниям и возможностям, используя современные технологии и совершенствуя методы преподавания [1; 14]. И. Ю. Руднев [11] считает смешанное обучение естественным откликом системы образования на существующие условия, что обеспечивает инновационность обучения без отторжения традиционной системы. Как отмечают Д. А. Шодмонов и Ф. Ахророва [14], метод смешанного обучения способен вывести обучение на новый эффективный уровень, так как он позволяет организовывать обучение на гибкой основе с использованием цифровых и учебных ресурсов и частично ликвидировать те проблемы, которые существуют в системе вузовского образования. Отсюда следует, что смешанное обучение можно назвать эффективной формой образования, отвечающей современным тенденциям, но требующей при этом как от студентов, так и от преподавателей высокого уровня организованности, навыков владения электронными ресурсами и технологиями, самостоятельности, интенсивной и целенаправленной работы, а также высокого уровня мотивации.

Список источников

1. Алламова Ш. Ш. Повышение эффективности образовательного процесса в условиях смешанного обучения в вузах // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2023. № 1. С. 20–24. DOI: <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.01.p20-24>
2. Бочарников Д. В., Щербакова Е. В., Щербакова Т. Н. Организация смешанной формы обучения студентов педагогического вуза // Современное педагогическое образование. 2021. № 4. С. 173–177.
3. Елистратова Д. Э. Формирование образа профессионала у студентов-психологов: теоретический анализ проблемы // СМАЛЬТА. 2022. № 4. С. 14–21. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.02>
4. Елистратова Д. Э. Формирование профессиональной идентичности у студентов в условиях смешанного обучения // Современная реальность в социально-психологическом контексте – 2023: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2023. С. 13–15.
5. Кашапов М. М., Тишкова А. С. Роль цифровых технологий на современном этапе развития образования: теоретический экскурс // СМАЛЬТА. 2023. № 1. С. 15–27.
6. Ланина С. Ю. Реализация смешанного обучения в электронно-образовательной среде вуза // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2021. № 9. С. 166–169.
7. Ломоносова Н. В. К вопросу об использовании системы смешанного обучения студентами вузов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 5. С. 122–126.
8. Манкова М. В. Аспекты восприятия смешанных форматов обучения у студентов 1 курса вуза и особенности их академической мотивации // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2021. № 4. С. 52–70.
9. Маняхина В. Г. Условия эффективности смешанного обучения // Наука и школа. 2022. № 5. С. 107–120. DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-5-107-120>
10. Николаева Е. К. Проблема традиционного обучения в современной школе // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2021. № 2. С. 175–179.
11. Руднев И. Ю. Специфика обучения студентов педагогических вузов в смешанном формате // Ценности и смыслы. 2022. № 3. С. 162–171.
12. Сырова А. В. Формирование у студентов вуза навыков самостоятельной работы средствами смешанного обучения // Вестник магистратуры. 2013. № 9. С. 37–40.
13. Уринцов А. И., Староверова О. В., Свиридова Е. С. Смешанное образование студентов – перспективный вектор развития традиционного обучения // Педагогические науки. 2018. № 4. С. 334–336.



14. Шодмонов Д. А., Ахророва Ф. Оценка эффективности образовательной модели смешанного обучения // Вестник науки и творчества. 2021. № 10. С. 17–20.
15. Abunamous M. O., Boudouaia A., Jebril M., Diafi S., Zreik M. The decay of traditional education: A case study under COVID-19 // Cogent Education. 2022. Vol. 9, Issue 1. Pp. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2082116>
16. Bozkurt A. Educational Technology Research Patterns in the Realm of the Digital Knowledge Age // Journal of Interactive Media in Education. 2020. Issue 1. Pp. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.5334/jime.570>
17. Fenech R. Blended learning: Honouring students' Psychological Contract // Cogent Education. 2021. Issue 1. Pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1914286>
18. Hill J., Smith K. Visions of blended learning: identifying the challenges and opportunities in shaping institutional approaches to blended learning in higher education // Technology, Pedagogy and Education. 2023. Vol. 32, Issue 3. Pp. 289–303. DOI: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2176916>
19. Lysova I. I., Vitokhina O. A., Volkova O. V. Digital Competence as Arequirement for Development of Innovative Educational Environment at University // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2020. Т. 39, № 3. С. 408–418. DOI: <https://doi.org/10.18413/2712-7451-2020-39-3-408-418>
20. Majeed M., Dar F. R. Investigating the efficacy of blended learning in ESL classrooms // Cogent Education. 2022. Vol. 9, Issue 1. Pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2133500>
21. Sari A. I., Suryani N., Rochsantiningsih D., Suharno S. Digital Learning, Smartphone Usage, and Digital Culture in Indonesia Education // Integration of Education. 2020. Т. 24, № 1 (98). С. 20–31. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.020-031>

References

1. Allamova Sh. Sh. Increasing the Efficiency of the Educational Process in the Conditions of Blended Learning in Universities. *Scientific Notes of the Lesgaft University*, 2023, no 1, pp. 20–24. DOI: <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.01.p20-24> (In Russian)
2. Bocharnikov D. V., Shcherbakova E. V., Shcherbakova T. N. Organization of a Mixed form of Education for Students of a Pedagogical University. *Modern Teacher Education*, 2021, no. 4, pp. 173–177. (In Russian)
3. Elistratova D. E. Formation of the Image of a Professional among Psychology Students: Theoretical Analysis of the Problem. *SMALTA*, 2022, no. 4, pp. 14–21. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.02> (In Russian)
4. Elistratova D. E. Formation of Professional Identity Among Students in Conditions of Blended Learning. *Modern Reality in the Socio-Psychological Context – 2023: Materials of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation*. Novosibirsk, 2023, pp. 13–15. (In Russian)
5. Kashapov M. M., Tishkova A. S. The Role of Digital Technologies at the Present Stage of Development of Education: a Theoretical Excursion. *SMALTA*, 2023, no. 1, pp. 15–27. (In Russian)
6. Lanina S. Yu. Implementation of Blended Learning in the Electronic Educational Environment of the University. *Scientific Notes of the Lesgaft University*, 2021, no 9, pp. 166–169. (In Russian)
7. Lomonosova N. V. On the Issue of Using a Blended Learning System by University Students. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2017, no. 5, pp. 122–126. (In Russian)



8. Mankova M. V. Aspects of Perception of Mixed Learning Formats Among 1st Year University Students and Features of their Academic Motivation. *Innovative Science: Psychology, Pedagogy, Defectology*, 2021, no. 4, pp. 52–70. (In Russian)
9. Manyakhina V. G. Conditions for the Effectiveness of Blended Learning. *Science and School*, 2022, no. 5, pp. 107–120. DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-5-107-120> (In Russian)
10. Nikolaeva E. K. The Problem of Traditional Education in a Modern School. *Skif. Student Science Questions*, 2021, no. 2, pp. 175–179. (In Russian)
11. Rudnev I. Yu. Specifics of Teaching Students of Pedagogical Universities in a Mixed Format. *Values and Meanings*, 2022, no. 3, pp. 162–171. (In Russian)
12. Syrova A. V. Formation of Independent work Skills Among University Students Using Blended Learning. *Bulletin of the Master's program*, 2013, no. 9, pp. 37–40. (In Russian)
13. Urintsov A. I., Staroverova O. V., Sviridova E. S. Blended Education for Students is a Promising Vector for the Development of Traditional Education. *Pedagogical Sciences*, 2018, no. 4, pp. 334–336. (In Russian)
14. Shodmonov D. A., Akhrorova F. Assessing the Effectiveness of the Educational Model of Mixed Learning. *Bulletin of Science and Creativity*, 2021, no. 10, pp. 17–20. (In Russian)
15. Abunamous M. O., Boudouaia A., Jebri M., Diafi S., Zreik M. The decay of traditional education: A case study under COVID-19. *Cogent Education*, 2022, vol. 9, issue 1, pp. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2082116>
16. Bozkurt A. Educational Technology Research Patterns in the Realm of the Digital Knowledge Age. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020, issue 1, pp. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.5334/jime.570>
17. Fenech R. Blended Learning: Honouring Students' Psychological Contract. *Cogent Education*, 2021, issue 1, pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1914286>
18. Hill J., Smith K. Visions of Blended Learning: Identifying the Challenges and Opportunities in Shaping Institutional Approaches to Blended Learning in Higher Education. *Technology, Pedagogy and Education*, 2023, vol. 32, issue 3, pp. 289–303. DOI: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2176916>
19. Lysova I. I., Vitokhina O. A., Volkova O. V. Digital Competence as Arequirement for Development of Innovative Educational Environment at University. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*, 2020, vol. 39, no. 3, pp. 408–418. DOI: <https://doi.org/10.18413/2712-7451-2020-39-3-408-418>
20. Majeed M., Dar F. R. Investigating the Efficacy of Blended Learning in ESL Classrooms. *Cogent Education*, 2022, vol. 9, issue 1, pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2133500>
21. Sari A. I., Suryani N., Rochsantiningsih D., Suharno S. Digital Learning, Smartphone Usage, and Digital Culture in Indonesia Education. *Integration of Education*, 2020, vol. 24, no. 1 (98), pp. 20–31. DOI: [10.15507/1991-9468.098.024.202001.020-031](https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.020-031)

Информация об авторе

Елистратова Диана Эдуардовна – ассистент кафедры практической и специальной психологии, соискатель ученой степени кандидата психологических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-0232-6800>, diana_elistratova@bk.ru

Information about the Author

Diana E. Elistratova – Assistant of the Department of Practical and Special Psychology, The Applicant Candidate of the Academic Degree of Candidate of Psychological Sciences,



Поступила: 22.08.2024

Одобрена после рецензирования: 16.09.2024

Принята к публикации: 18.09.2024

Received: 22.08.2024

Approved after peer review: 16.09.2024

Accepted for publication: 18.09.2024



ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

СМАЛЬТА 2024, № 3

SMALTA 2024, no. 3

Научная статья

УДК 316.6+378

DOI: 10.15293/2312-1580.2403.03

Подходы к формированию коллективов студенческих групп в современном вузе: команда или коллектив

Володина Оксана Анатольевна

*Сибирский государственный университет водного транспорта,
Новосибирск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования коллективов студенческих групп в вузах в современных условиях воздействия на молодежь двух противоположно направленных идеологических тенденций: коллективизма и индивидуализма. Перечислены положительные эффекты коллективного воспитания в сфере высшего образования. Определены различия в понимании терминов «малая группа», «трудовой коллектив», «команда» и «коллектив», сложившихся в академической и бизнес-среде, с точки зрения ценностных оснований и групповой динамики. Приведены результаты диагностического исследования адаптированности первокурсников, которые позволяют сделать вывод о влиянии индивидуалистической и коллективистской стратегий интеграции в группу на результаты адаптации студентов. Предложены варианты сценариев формирования группы как «коллектива» или как «команды», позволяющие дифференцировать подходы к педагогической поддержке развития студенческих групп в зависимости от преобладающих ценностных установок ее членов и степени готовности к коллективным действиям.

Ключевые слова: коллективизм; индивидуализм; студенческая группа; команда; коллектив; трудовой коллектив; адаптация к вузу; сценарии развития группы.

Для цитирования: Володина О. А. Подходы к формированию коллективов студенческих групп в современном вузе: команда или коллектив // СМАЛЬТА. 2024. № 3. С. 30–40. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2403.03>



Approaches to the Development of Student Groups in a Modern University: Team or Collective

Oksana A. Volodina

Siberian State University of Water Transport, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the issues of forming student groups in universities in modern conditions of the influence on young people of two opposing ideological trends: collectivism and individualism. The positive effects of collective education in the field of higher education are listed. Differences in the understanding of the terms “small group”, “work collective”, “team” and “team”, which have developed in the academic and business environment, are identified, from the point of view of value bases and group dynamics. The results of a diagnostic study of the adaptation of first-year students are presented, which allows us to draw a conclusion about the influence of the individualistic and collectivist strategy of integration into the group on the results of students’ adaptation. Options for scenarios for the formation of a group as a “collective” or as a “team” are proposed, which make it possible to differentiate approaches to pedagogical support for the development of student groups depending on the prevailing value systems of its members and the degree of readiness for collective action.

Keywords: collectivism; individualism; student group; team; collective; work collective; adaptation to university; group development scenarios.

For Citation: Volodina O. A. Approaches to the Development of Student Groups in a Modern University: Team or Collective. *SMALTA*, 2024, no. 3, pp. 30–40. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2403.03>

Формирование коллективов является традиционной задачей для русской педагогической школы. Коллектив в отечественной системе образования всегда считался необходимой и естественной средой, в которой протекает процесс обучения, воспитания и развития личности.

Истоки русского коллективизма уходят корнями в исторически сложившийся общинный уклад жизни, соборность, особенности православного мировоззрения и мировосприятия [1]. Ведь суть понятия «соборности», предложенного А. С. Хомяковым [14], – это единение в духе любви и свободы на основе ценностей православного вероучения.

Коллективизм – это мировоззрение, предполагающее наличие у группы людей общих целей и ценностей (высших смыслов), ради которых они готовы добровольно отказаться от своих индивидуальных целей и интересов или отодвинуть их на второй план. В то же время высказывается мнение, что коллективизм – это идеология принуждения индивида [7] к достижению общих целей и решению общественных задач в ущерб их личным интересам. Индивидуализм как мировоззрение противопоставляется коллективизму, ставит в приоритет интересы индивида и провозглашает свободу личности от группы и общества. С. А. Грязнов считает склонность к коллективизму или индивидуализму «фундаментальным различием между азиатской и западной культурами» [3, с. 47].



Отечественные педагоги А. С. Макаренко, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинский и другие заложили основы теории формирования личности в коллективе. Эта теория легла в основу практики воспитания, действовавшей в нашей стране в 1920–1990-е гг., традиции которой сохраняются в российской системе образования до настоящего времени.

Воспитание в коллективе и через коллектив обеспечивает положительные эффекты на всех уровнях образования. В системе высшего образования сплоченные группы лучше учатся, поддерживая друг друга и помогая усваивать знания, формировать умения и навыки. В групповой деятельности формируются универсальные компетенции, связанные со способностью к социальному взаимодействию, межличностным коммуникациям, умением работать в команде и толерантно воспринимать социальные, этнические и культурные различия и даже навыки управления малыми коллективами. С точки зрения воспитания позитивный опыт общения в студенческой группе прививает молодым людям ценности коллективизма, повышает вовлеченность во внеучебную деятельность и эффективность, а также облегчает организацию воспитательной работы в вузе. Кроме того, формирование коллективов студенческих групп может рассматриваться как один из способов психолого-педагогической поддержки адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

Усиление тенденций индивидуализма в российском обществе в последние десятилетия отражается во всех сферах жизни. В вузы приходит выросшее в условиях влияния двух противоположных трендов новое поколение студентов с разными ценностными установками и мировоззрением и с разной степенью готовности к коллективной деятельности. С одной стороны, они усваивали ценности русской культуры, семейных и национальных традиций, основанные на коллективизме, с другой – выросли в атмосфере пропаганды личного успеха как смысла жизни, главенства законов рынка, в условиях снижения уровня социальной защищенности и готовности к конкуренции. Поэтому многие из студентов имеют противоречивую позицию относительно целесообразности усилий по построению коллектива в своей студенческой группе. У части из них отсутствуют навыки интеграции в коллектив, у другой части – мотивация и желание в нее интегрироваться, большинству молодых людей сложно договориться, организовать совместную деятельность. Поэтому одной из педагогических задач высшей школы сегодня является поддержка студентов в процессе формирования коллективов студенческих групп.

Для поиска путей решения данной задачи необходимо четко определить понятия «малая группа», «команда», «коллектив». Отмечается существенное различие в понимании этих терминов в академической и бизнес-среде, а также в отечественной и зарубежной науке.

Термин «малая группа» возник в зарубежной социальной психологии. По определению А. Харе в изложении А. В. Петровского [11], это небольшая группа людей, находящихся в непосредственном контакте и взаимодействии, между которыми существует взаимная перцепция. Принято разделять малые группы на формальные и неформальные по целям и характеру взаимодействия. А. В. Петровский [11] полагает, что формальные (оформленные) группы создаются извне с определенными целями, в них есть иерархическая структура, а роли и нормы поведения их членов регламентированы. Неформальные (неоформленные) группы выделяются спонтанно, иногда без четко фиксированных целей под влиянием внутренних эмоционально-психологических факторов, личных предпочтений и мотивов. Структура и роле-



вое взаимодействие в них формируется стихийно, жизнедеятельность регулируется этическими неписаными правилами.

В социальной психологии существует понятие о групповой динамике, которая изучает все процессы взаимодействия, происходящие в малой группе: формирование взаимосвязей, возникновение подгрупп на неформальной основе, влияние одного члена группы на другого, принятие решений, лидерство, взаимодействие с другими группами [5; 6]. Этапы групповой динамики описаны в работах А. С. Макаренко, А. В. Петровского, Л. И. Уманского, А. Н. Лутошкина, Л. И. Новикова, Б. Такмана и др.

В отечественной социальной психологии принято считать коллектив высшей формой развития группы. По мнению А. В. Петровского [11], отечественные психологи склонны возводить термин «малая группа» к смыслу «коллектив», тем самым выдавая каждой группе аванс в ее возможности дорасти до коллектива.

В зарубежной науке, наоборот, термин «коллектив» употребляется как синоним «малой группы». А. В. Петровский [11] отмечает, что в определениях западных психологов акцент сдвинут на нюансы межличностного общения, но недооценивается диалектическая связь «личность – группа – общество». Внимание фокусируется на формальном, жестко регламентированном характере создания и функционирования коллектива (группы), имеющего большие возможности влияния или даже давления на личность.

В российской бизнес-среде также закрепилось отождествление коллектива с формальной малой группой, которое усвоено вместе с перенимаемым опытом западной деловой практики. При этом «команда» противопоставляется «коллективу» как группа, достигшая более высокого уровня развития и способная работать более эффективно [13]. В связи с этим одним из требований рынка труда к выпускникам высшей школы и других организаций профессионального образования стало умение работать в команде. Это требование закреплено в федеральных государственных образовательных стандартах в ряду универсальных компетенций будущего профессионала [12].

Сопоставляя взгляды А. В. Петровского, А. С. Макаренко, А. Огнева, М. Н. Рыскуловой, Т. Ньюкома и других авторов, можно сделать вывод, что и «команда», и «коллектив» могут рассматриваться как малые группы, достигшие высокого уровня в своей групповой динамике. Однако отождествлять их друг с другом было бы неправильно, так как они базируются на разных ценностных основаниях. В таблице приведены сходства и различия этих двух разновидностей малых групп по ряду признаков.

Таблица

Сходства и различия «коллектива» и «команды»

Признаки	Коллектив	Команда
1	2	3
Объединяющий фактор (ценностное основание)	Общественно значимое ценностное единство [11] (высший смысл)	Совпадение индивидуальных личностно значимых интересов [10] (на данном отрезке времени)
Эмергентность	Появление нового качества, присущего команде или коллективу как системе, не равного совокупности качеств отдельных их членов	
Объединение усилий	Возможность решать более сложные задачи, которые не по плечу одиночкам, синергетический эффект слаженной совместной деятельности	



1	2	3
Воспитательная функция	Коллектив рассматривается как инструмент воспитания, формирования личности и раскрытия потенциала каждого его члена [9]	Отсутствует [13]
Отождествление себя с группой	Члены идентифицируют себя с коллективом, а коллектив с каждым из членов на основе ценностей, интересов, черт характера, эмоциональных привязанностей	Отсутствует [13]
Оптимальная численность	Число членов неограниченно [13], но процессы групповой динамики протекают быстрее в группах численностью 5–12 человек [15]	Команда работает эффективно при соблюдении оптимальной численности не более 20 человек [13]
Ценность членов группы	Ценность всех членов одинакова и основывается на ценностном единстве, восприятии группы как единого организма, ценности самой группы для ее членов, дружбе и эмоциональных привязанностях, групповых нормах взаимовыручки	Зависит от их полезности и эффективности с точки зрения достижения цели. От «слабых звеньев» избавляются под девизом «ничего личного» [10]
Функция социальной защиты	Есть. Взаимопомощь во всех жизненных ситуациях – норма	Отсутствует. Взаимовыручка в рамках выполняемой деятельности для достижения общей цели
Наличие лидера	На стадии «расцвета коллектива» все члены приобретают опыт руководства. Коллектив начинает «предъявлять требования к самому себе». Приветствуется инициатива, конструктивная критика, ощущение личной ответственности за общее дело [9]	Есть формальный назначенный или выбранный лидер. Другие члены команды при необходимости могут заменить его. Неформальное лидерство не приветствуется, так как может снижать эффективность
Взаимодействие	Взаимодействие каждого с каждым. Ролевая структура. Взаимозаменяемость	Система эффективного взаимодействия (подчинена результату). Ролевая структура по выполняемым деловым функциям. Взаимодополнение [13]
Обмен и наставничество	Приветствуется и является нормой [10]	Практикуется, только если это выгодно тому, кто помогает или влияет на общий результат [10]
Групповые нормы, традиции	Групповые нормы и традиции формируются (но на разных ценностных основаниях). Они способствуют сплочению команды или коллектива [13]	

Все разнообразие реальных групп невозможно встроить в рамки определенной классификации, поэтому теоретически понятия «команда» и «коллектив» можно рассматривать как идеальные группы, обладающие полным набором характеристик по описанным выше признакам.

На практике реальная группа, причисляемая к «коллективу» или к «команде», может обладать не всеми, а только частью описанных выше свойств. При отнесении реальной группы к той или иной категории, на наш взгляд, в первую очередь



нужно ориентироваться на ее ценностные основания, определяющие: объединяющий фактор, отождествление себя с группой, отношение к ценности членов группы, к обмену знаниями и опытом, к наставничеству. Также следует иметь в виду, что группа, созданная как команда, имеет возможность перерасти в коллектив, и наоборот, коллектив может превратиться в команду. Групповая динамика может двигаться как в направлении прогресса, так и деградации.

На основании вышеизложенного в практике бизнеса, на наш взгляд, целесообразно пересмотреть употребление термина «коллектив», введя понятие «трудовой коллектив». Это формальная группа людей (профессионалов, функционалов), созданная, как и команда, для решения задачи или достижения цели, но трудовой коллектив не обладает признаками команды. Например, его члены имеют разнонаправленные личные интересы, или он не имеет оптимальной структуры и слаженной системы взаимодействия, что приводит к снижению эффективности. Таким образом, можно избежать путаницы в понятиях, оставив за термином «коллектив» его традиционный для отечественной науки смысл: «коллектив» как высшая стадия развития малой группы, объединенной на основе общественно значимых ценностей.

В октябре 2023 г. на базе ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет водного транспорта» проведены диагностические исследования по методике «Адаптированность студентов в вузе» Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой [4], которая имеет три шкалы: общая адаптированность, адаптированность к учебной группе и адаптированность к учебной деятельности. В исследовании приняли участие 95 студентов первого курса (51 юноша и 44 девушки) в возрасте 17–19 лет. Участники исследования представляли семь академических групп четырех направлений подготовки. Интересные результаты дал анализ распределения в исследуемых группах студентов с невысокими показателями адаптированности (уровни средний и ниже среднего) (см. рис.).



Рис. Распределение студентов с невысокими показателями адаптированности в исследуемых группах



В группах 1, 2 и 5 все студенты продемонстрировали адаптированность на высоком и повышенном уровнях. В группах 3, 4, 6 и 7 около четверти студентов группы имеют низкие показатели адаптированности к учебе. Но в группах 3 и 4 студенты лучше адаптированы к учебной группе: лишь 6–10 % студентов имеют низкие показатели по этой шкале. При этом пониженный уровень общей адаптированности наблюдается тоже у небольшого числа студентов, доля которых составляет от 10 % до 13 %.

По-другому выглядит картина в группах 6 и 7, в которых большое число студентов (24–33 %) плохо адаптированы к группе. В них и уровень общей адаптированности понижен у 18–25 % студентов. Складывается мнение, что адаптированность к группе положительно влияет на результаты учебы и уровень общей адаптированности студентов.

Можно предположить наличие у студентов двух разных стратегий: коллективистской и индивидуалистической. «Коллективисты» берут курс на интеграцию в учебную группу и благодаря помощи группы получают психологическую поддержку и лучше справляются с учебной нагрузкой. «Индивидуалисты» не считают нужным тратить силы на интеграцию в группу, ставя в приоритет личные учебные результаты. Части из них это удается, что обеспечивает нормальный уровень общей адаптированности. Другие испытывают трудности в учебе и, не имея возможности опереться на группу, демонстрируют низкие показатели общей адаптированности. Иными словами, индивидуалисты имеют больше шансов скатиться на низкий уровень адаптированности, чем коллективисты. А индивидуалистическую стратегию можно назвать более рискованной.

Молодые люди приходят в вуз с уже сложившимся мировоззрением под влиянием семьи, значимых взрослых, окружения сверстников, предпочитаемой информационной среды. В университете может происходить лишь углубление, расширение ценностной платформы, переосмысление и переоценка некоторых ее элементов под воздействием полученных знаний и опыта общения, усвоения профессиональной специфики, влияния авторитетных взрослых, участия в общественно значимой и творческой деятельности.

Выбор одной из вышеописанных стратегий зависит от личной ценностной платформы каждого из студентов. Поэтому студенческие группы, сформированные по принципу формальной малой группы, могут иметь разный уровень готовности к построению коллектива.

И. А. Маврина [8] указывает на то, что одним из закономерных направлений трансформации современного образования является дифференциация образовательных единиц. Этот тренд в отечественном образовании существует уже 40 лет и может проявляться в том числе в дифференциации педагогических технологий и инструментария.

Дифференциация подходов к воспитанию молодых людей в духе коллективизма как традиционной ценности для народов России и формированию навыков командной деятельности, на наш взгляд, должен заключаться в следующем. Педагог (куратор, психолог, педагог-организатор и др.), работающий с группой, на основе общения с ее членами, наблюдения и диагностики ценностных установок предлагает группе принять совместное осознанное решение о развитии группы по сценарию «коллектива» или «команды». Для этого можно использовать форму дискуссии или дебатов с названиями «Я или Мы?», «Команда или Коллектив?».



Выбор студентами того или иного сценария влияет на целый ряд аспектов работы педагога с группой, таких как мотивация, ценностная основа (точка сборки группы), распределение групповых ролей и ролевая структура, работа с формальными и неформальными лидерами, с активом, групповые нормы. Например, мотивация к развитию группы по типу «коллектива» может базироваться на ценностях дружбы, взаимной эмоциональной привязанности, желании быть частью чего-то большего, чем ты сам. Будут уместны следующие аргументы: вместе мы сильнее и способны на большее, группа может обеспечить безопасность и поддержку в трудных ситуациях, психологический комфорт и радость общения, взаимный обмен знаниями, умениями, расширение возможностей для развития и реализации каждого.

Подход к формированию группы по типу «команды» может базироваться на категориях выгоды. Усилия, затрачиваемые на выстраивание взаимоотношений и развитие группы, могут расцениваться как инвестиции, которые дадут следующие эффекты: станет легче учиться (экономия времени и сил за счет распределения ролей и функций); помощь группы может восприниматься как своеобразная страховка по определенному перечню рисков, в том числе по риску отчисления; лучшие результаты успеваемости увеличивают шансы на получение повышенной стипендии; формирование отношений партнерства и доверия с одноклассниками может пригодиться в построении общественной и профессиональной карьеры.

Любой из описанных выше сценариев развития группы, на наш взгляд, решает педагогические задачи формирования навыков командной работы, воспитания в ценностях коллективизма, положительно влияет на адаптацию, успеваемость, сохранность контингента, увеличивает вовлеченность студентов во внеучебную развивающую деятельность.

Опыт работы со студентами и результаты эмпирических исследований показывают, что если группа по любому из сценариев достигает определенного уровня групповой динамики, то чаще всего происходит трансформация ее ценностной основы. Молодые люди начинают ценить свою группу как таковую [2]. Это увеличивает шансы их дальнейшего выбора в пользу развития «коллектива».

Таким образом, по результатам теоретического и эмпирического исследования можно сделать следующие выводы.

В практике психолого-педагогической поддержки формирования коллективов студенческих групп в вузах «коллективом» и «командой» можно считать академические группы, достигшие высокого уровня групповой динамики, но базирующиеся на разных ценностных основаниях. При этом понятие «коллектив» необходимо отделить от термина «трудовой коллектив», широко применяемый в практике бизнеса.

Выявлены две стратегии интеграции студентов в учебную группу: индивидуалистическая и коллективистская. Отмечено, что выбор коллективистской стратегии и успешная адаптация к группе повышает возможности учебной адаптации студентов и снижает риск общей дезадаптации. Кроме того, коллективистская стратегия помогает воспитанию коллективизма как традиционной для народов России ценности, а также способствует формированию универсальных компетенций, связанных с социальным взаимодействием, командной работой, деловой и межкультурной коммуникацией.

В условиях широкого распространения в молодежной среде тенденций индивидуализма необходим дифференцированный подход к развитию группы, в зависимости от преобладающих ценностных установок ее членов. По нашему мнению,



студентам может быть предложено два сценария развития группы: как «коллектива» (преобладание коллективистских установок) или как «команды» (преобладание индивидуалистических установок). Эти сценарии предполагают использование разных психолого-педагогических инструментов и аргументов для мотивации. При этом выбранный сценарий может быть изменен на любом этапе групповой динамики по мере трансформации и развития ценностных установок студентов.

Список источников

1. Ван С., Кабанова Ю. Значение концепции соборности и понятия коллективизма для осмысления феномена русского национального менталитета, с точки зрения российских и китайских исследователей [Электронный ресурс] // В мире русского языка и русской культуры: сборник тезисов IV Международной студенческой научно-практической конференции (Москва, 22 мая 2020 г.). М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2020. С. 46–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44636814> (дата обращения: 29.05.2024).

2. Володина О. А., Часыгова П. Р. Инструменты формирования коллектива студенческой группы на первоначальном этапе ее развития [Электронный ресурс] // Естественно-научные, технико-технологические и гуманитарные проблемы развития и пути их преодоления в условиях перехода к многополярному миру: сборник научных статей по итогам международной межвузовской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 28–29 октября 2022 г.). СПб.: Санкт-Петербургский центр системного анализа, 2022. С. 76–82. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49700585> (дата обращения: 29.05.2024).

3. Грязнов С. А., Тараканова Е. Н. Коллективизм против индивидуализма [Электронный ресурс] // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 12 марта 2024 г.). Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2024. С. 47–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=64320173> (дата обращения: 29.05.2024).

4. Дубовицкая Т. Д., Крылова А. Я. Методика исследования адаптированности студентов в вузе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 27–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13758288> (дата обращения: 29.05.2024).

5. Иванов Д. В. Малая группа: психолого-педагогический аспект: учебное пособие. Иркутск: Изд. ИрГТУ, 2001. 52 с.

6. Калугина Е. М. Возможности использования групповой динамики в образовательном процессе проектных специальностей [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы архитектуры и строительства: материалы XVI Международной научно-технической конференции (Новосибирск, 18–20 апреля 2023 г.). Новосибирск: Изд-во НГАСУ, 2023. С. 22–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=60196155> (дата обращения: 29.05.2024).

7. Кравченко А. И. Принудительный коллективизм: истоки исторической никчемности [Электронный ресурс] // Дискурс. 2018. № 3 (17). С. 19–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32772799> (дата обращения: 29.05.2024).

8. Маврина И. А. Принципы и закономерности трансформационных процессов в современном образовании [Электронный ресурс] // Журавлевские чтения. Трансформационные процессы в педагогической науке и образовании: материалы VI Международной научно-практической конференции, посвященной памяти Журавлева Василия Ивановича (Москва, 11–16 февраля 2022 г.) / отв. редактор Н. А. Горлова. М.: Изд-во МГОУ, 2022. С. 15–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49170506> (дата обращения: 29.05.2024).



9. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: 8 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 512 с.
10. Огнев А., Лихачева Э. Когда команда – не коллектив, а коллектив – не команда [Электронный ресурс] // Развитие личности. 2014. № 2. С. 173–179. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21641302> (дата обращения: 29.05.2024).
11. Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология. М.: Просвещение, 1987. 224 с.
12. Портал государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 29.05.2024).
13. Рыскулова М. Н. Группа, коллектив, команда. Соотношение понятий [Электронный ресурс] // Современное педагогическое образование. 2019. № 10. С. 191–194. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21641302> (дата обращения: 29.05.2024).
14. Хомяков А. С. Полное собрание сочинений: 8 т. Т. 2. М.: Университетская типография, 1886. 492 с.
15. Newcom T. M., Turner R. H., Converse P. E. Social Psychology. The Study of Human Interaction. London: Psychology Press, 2015. 727 p.

References

1. Wang S., Kabanova Yu. The Importance of the Concept of Conciliarity and the Concept of Collectivism for Understanding the Phenomenon of Russian National Mentality, from the Point of View of Russian and Chinese Researchers [Electronic resource]. *In the World of Russian Language and Russian Culture*: Collection of abstracts of the IV International Student Scientific and Practical Conference (Moscow, May 22, 2020). Moscow: Publishing House State Institute of Russian Language named after A. S. Pushkina, 2020, pp. 46–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44636814> (date of access: 29.05.2024). (In Russian)
2. Volodina O. A., Chasygova P. R. Tools for Forming a Student Group at the Initial Stage of its Development [Electronic resource]. *Natural Scientific, Technical, Technological and Humanitarian Problems of Development and Ways to Overcome them in the Transition to a Multipolar World*: Collection of Scientific Articles Based on the Results of the International Interuniversity Scientific and Practical Conference (St. Petersburg, October 28–29, 2022). Saint Petersburg: Publishing House Saint Petersburg Center for System Analysis, 2022, pp. 76–82. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44636814> (date of access: 29.05.2024). (In Russian)
3. Gryaznov S. A., Tarakanova E. N. Collectivism Versus Individualism [Electronic resource]. *Pedagogy, Psychology, Society: from Theory to Practice*: Materials of the I All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (Cheboksary, March 12, 2024). Cheboksary: Sreda Publ., 2024, pp. 47–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=64320173> (date of access: 29.05.2024). (In Russian)
4. Dubovitskaya T. D., Krylova A. Ya. Methodology for Studying the Adaptability of Students at a University [Electronic resource]. *Psychological Science and Education*, 2010, no. 2, pp. 27–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13758288> (date of access: 29.05.2024). (In Russian)
5. Ivanov D. V. *Small Group: Psychological and Pedagogical Aspect*: Textbook. Irkutsk: Publishing House Irkutsk State Technical University, 2001, 52 p. (In Russian)
6. Kalugina E. M. Possibilities of Using Group Dynamics in the Educational Process of Design Specialties [Electronic resource]. *Current Issues of Architecture and Construction*: Materials of the XVI International Scientific and Technical Conference (Novosibirsk, April 18–20, 2023). Novosibirsk: Publishing House Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering, 2023, pp. 22–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=60196155> (date of access: 29.05.2024). (In Russian)



7. Kravchenko A. I. Forced Collectivism: the Origins of Historical Worthlessness [Electronic resource]. *Discourse*, 2018, no. 3 (17), pp. 19–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32772799> (date of access: 29.05.2024). (In Russian)

8. Mavrina I. A. Principles and Patterns of Transformation Processes in Modern Education [Electronic resource]. *Zhuravlevskie Readings. Transformational Processes in Pedagogical Science and Education: Materials of the VI International Scientific and Practical Conference Dedicated to the Memory of Vasily Ivanovich Zhuravlev* (Moscow, February 11–16, 2022). Ed. N. A. Gorlova. Moscow: Publishing House Moscow State Regional University, 2022, pp. 15–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49170506> (date of access: 29.05.2024). (In Russian)

9. Makarenko A. S. *Pedagogical Works*: in 8 volumes, vol. 3. Moscow: Pedagogika Publ., 1983, 512 p. (In Russian)

10. Ognev A., Likhacheva E. When a Team is not a Collective and a Collective is not a Team [Electronic resource]. *Personal Development*, 2014, no. 2, pp. 173–179. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21641302> (date of access: 29.05.2024). (In Russian)

11. Petrovsky A. V., Shpalinsky V. V. *Social Psychology*. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 1987, 224 p. (In Russian)

12. Portal of State Educational Standards of Higher Education [Electronic resource]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (date of access: 29.05.2024). (In Russian)

13. Ryskulova M. N. Group, Collective, Team. Correlation of Concepts [Electronic resource]. *Modern Pedagogical Education*, 2019, no. 10, pp. 191–194. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21641302> (date of access: 29.05.2024). (In Russian)

14. Khomyakov A. S. *Complete Works*: in 8 volumes, vol. 2. Moscow: Universitetskaya Tipografiya Publ., 1886, 492 p. (In Russian)

15. Newcom T. M., Turner R. H., Converse P. E. *Social Psychology. The Study of Human Interaction*. London: Psychology Press Publ., 2015, 727 p.

Информация об авторе

Володина Оксана Анатольевна – старший преподаватель кафедры экономики и управления, Сибирский государственный университет водного транспорта, г. Новосибирск, Россия, ovolodin@mail.ru

Information about the Author

Oksana A. Volodina – Senior lecturer of the Department of Economics and Management, Siberian State University of Water Transport, Novosibirsk, Russia, ovolodin@mail.ru

Поступила: 01.08.2024

Одобрена после рецензирования: 02.09.2024

Принята к публикации: 09.09.2024

Received: 01.08.2024

Approved after peer review: 02.09.2024

Accepted for publication: 09.09.2024



Научная статья

УДК 159.922.7+376.36

DOI: 10.15293/2312-1580.2403.04

Формирование саморегуляции у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством телесно-ориентированных методов

Дормакова Надежда Николаевна

Детский сад № 488, г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ специфики формирования саморегуляции у дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях дошкольной образовательной организации. Обсуждаются коррекционные возможности телесно-ориентированных методик. Описывается организация и проведение экспериментального исследования, направленного на формирование саморегуляции у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством телесно-ориентированных методик. По результатам экспериментального исследования сделан ряд ключевых выводов об эффективности проведенной коррекционной программы: у детей экспериментальной группы лучше сформировались умения контролировать свое внимание при выполнении заданий, не реагируя на внешние раздражители; они стали лучше удерживать в зрительной памяти элементы.

Ключевые слова: саморегуляция; когнитивная гибкость; дошкольный возраст; общее недоразвитие речи; телесно-ориентированные методы; коррекционная программа.

Для цитирования: Дормакова Н. Н. Формирование саморегуляции у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством телесно-ориентированных методов // СМАЛЬТА. 2024. № 3. С. 41–54. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2403.04>

Research Article

The Formation of Self-Regulation in Preschool Children with Disabilities with Through Body-Oriented Methods

Nadezhda N. Dormakova

Kindergarten no. 488, Novosibirsk, Russia

Abstract. The present study explored is devoted to the problem of self-regulation formation in preschoolers with general speech underdevelopment in pre-school settings. Under consideration the positive influence of body-oriented methods on the formation of self-regulation. The organization and implementation of an experimental study aimed at developing self-regulation in preschoolers with general speech underdevelopment using body-oriented methods is described. Based on the results of the experimental study, a number of key conclusions were made about the effectiveness of the correctional program: the children in the experimental group developed better skills in controlling their attention

© Дормакова Н. Н., 2024



when completing tasks without reacting to external stimuli; they began to retain elements in their visual memory better.

Keywords: self-regulation; cognitive flexibility; preschool age; general underdevelopment of speech; body-oriented methods; correctional program.

For Citation: Dormakova N. N. The Formation of Self-Regulation in Preschool Children with Disabilities with Through Body-Oriented Methods. *SMALTA*, 2024, no. 3, pp. 41–54. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2403.04>

Системообразующим законодательным актом, который регламентирует процесс образования детей с ограниченными возможностями здоровья, является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». В нем указано, что данной категории детей необходимы иные, чем их нейротипичным сверстникам, условия для развития, воспитания и формирования предпосылок к обучению. Одну из наиболее многочисленных групп детей с ограниченными возможностями здоровья представляют дети с общим недоразвитием речи. Практика показывает, что для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) характерны негрубые нарушения в виде сопутствующих проблем в психическом развитии, в двигательной и эмоциональной сферах, влияющие на развитие психомоторных функций, на формирование навыков самоконтроля и саморегуляции [10; 11].

При проведении анализа различных научных источников по вопросам специфики формирования саморегуляции дошкольников старшего возраста с ОНР (А. Н. Старовойт и И. А. Вяткина [25], Д. А. Бескова [3]) мы выяснили, что основным движущим механизмом речевой деятельности является самоконтроль. Сформированные навыки саморегуляции помогают ребенку адаптироваться к различным ситуациям, контролировать свои импульсы и эмоции, принимать взвешенные решения и достигать поставленных целей [27].

С целью решения ряда психологических проблем у детей с ОНР был осуществлен поиск наиболее эффективных методик и средств, которые поддерживают процесс развития произвольности и формирования саморегуляции. При изучении научных источников и психолого-педагогического опыта мы выделили практики с применением методических приемов на основе сочетания с элементами телесно-ориентированных методов [12; 14]. После проведенного обобщения результатов научных исследований мы пришли к выводу, что проведение экспериментального исследования по нашей теме актуально.

Целью исследования является изучение влияния телесно-ориентированных методик на формирование саморегуляции у детей дошкольного возраста с ОНР.

Теоретико-методологическая база нашего исследования основана на культурно-исторической концепции развития психики Л. С. Выготского [6], относительно элементарных моторных и сенсорных процессах, в которых возникают высшие психические функции (А. Р. Лурия [19], Н. П. Вайзман [4], Н. И. Озерцкий [9], О. А. Конопкин [16; 17], В. И. Лубовский [18], А. К. Осницкий [21; 22]), на основных принципах саморегуляции деятельности человека (Н. Е. Веракса [5]), осознанности, принципе активности и принципе системности.

Анализируя исследования зарубежных и отечественных психологов, мы отметили, что дошкольный возраст является наиболее значимым периодом для становления основ саморегуляции и непосредственно связан с появлением произвольности.



Рассматривая вопрос формирования саморегуляции у дошкольников с ОНР, нам следует дать определение данному понятию: «Саморегуляция – это целенаправленное изменение индивидом работы различных психофизиологических функций, для чего требуется формирование особых средств контроля за деятельностью» [8, с. 404].

Процесс формирования произвольных форм регуляции поведения у ребенка осуществляется постепенно с развитием психических функций, особенно речи. Речь является инструментом, с помощью которого ребенок осуществляет внутреннюю планировку и самоконтроль своих действий [5]. Через речь ребенок осознает и контролирует свои действия, учится планировать и выполнять задачи, управлять своим вниманием и эмоциями.

Согласно выводам И. А. Зимней [13], формирование речевой деятельности целиком зависит от уровня самоконтроля, поэтому мы можем предположить, что развитие компонентов речи связано с состоянием саморегуляции речевой деятельности.

Стоит отметить, что недоразвитие речи влияет на развитие психомоторных функций. Исследование Т. Б. Филичевой и Т. В. Тумановой [26] подтверждает, что у большинства детей с ОНР наблюдается в низкой степени самостоятельность в учебной деятельности, снижение скорости и гибкости. Им непросто регулировать свое поведение на основе усвоенных норм и правил. Отмечается нарушение зрительной и двигательной координации, их произвольности, недоразвитие мелкой моторики. Слабое различение ими мышечных ощущений, неточность проприоцептивных ощущений движения приводят к двигательной недостаточности, которая проявляется в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в воспроизводимых точных дозах движений.

Таким образом, анализ современных исследований показал, что процесс формирования саморегуляции у детей с ОНР имеет свою специфику и требует создания особых педагогических условий, поддерживающих процесс развития. Сам процесс необходимо рассматривать не изолированно, а в контексте нарушения организации психических процессов.

Н. И. Озерецкий [9] сформулировал положение о том, что при тесной взаимосвязи психической и двигательной сфер активизирующее воздействие на одну сферу может оказывать положительное влияние на развитие другой. Включение в работу двигательной сферы и эмоциональной сферы, включая использование игровых форм работы, моделирования поведения и общения, упражнения для мимической и речевой моторики, будет способствовать формированию основ построения телесного образа [3].

И. В. Ганичева [7] в своей работе отмечает, что «способность ребенка контролировать телесные проявления является важным моментом его социализации и тесно связана с формированием основных черт его психики. У ребенка возникает ощущение возможности использовать свое тело как инструмент взаимодействия с окружающим миром. Он учится доверять своему телу, собственным впечатлениям, различать эмоции, усваивает приемы самоконтроля» [7, с. 4]. Способность человека управлять своим телом, собственными психологическими и физиологическими состояниями и поступками через получение сенсорных впечатлений в результате осуществления телесных движений оказывает воздействие на глубинные уровни самосознания, и поэтому получается очень глубокий и стойкий результат, который помогает в дальнейшей социализации.



Таким образом, чтобы дошкольник научился самостоятельно контролировать себя в общении и поведении, научился регулировать различные стороны своей жизни, во всех сферах психической жизни необходимо научить его владеть своим телом, чувствовать его.

Коррекция с применением методических приемов на основе сочетания элементов телесно-ориентированных практик позволяет тренировать умение осознавать и контролировать двигательную сферу ребенка, воздействует на дыхательную функцию, способствует формированию произвольной речевой деятельности, высших психических функций, когнитивных функций, эмоционально-волевой сферы [25].

В рамках телесно-ориентированного подхода в работе с детьми лежит принцип психофизиологического взаимодействия. Основная работа направлена на снятие «мышечного панциря», т. е. избавление от телесных зажимов, которые влияют на физическое и психологическое состояние ребенка. Используя умение управлять своим состоянием, осознавать мышечные зажимы, ребенок развивает навыки самоконтроля и саморегуляции.

Отличие специальных физических упражнений от других заключается в том, что они создают для тела ребенка такие условия, при которых напряженные мышцы могут расслабиться, дыхание становится более равномерным и глубокими, сам ребенок смог снять телесное и эмоциональное напряжение. Такие упражнения помогают привести к облегчению физического и эмоционального дискомфорта.

Для осуществления коррекционной работы с дошкольниками используются следующие упражнения: на снятие напряжения и мышечных зажимов, дыхательные упражнения, массаж, прикосновения, движение-танец, кинезиологические упражнения [2; 15]. Основным акцентом при этом направлен на совершенствование психомоторной функции.

Таким образом, способность ребенка контролировать свои физические (телесные) проявления является важной составляющей его процесса общения с другими людьми, его социализации и имеет прямую связь с формированием его основных психологических характеристик. Телесно-ориентированные методики помогают ребенку понять, что его тело является инструментом для взаимодействия с окружающим миром, что он способен самостоятельно исправить возникающие проблемы в своей речи, а также развить навыки контроля и будет способствовать формированию саморегуляции [7].

В ходе анализа литературы и обобщения результатов научных исследований специфики формирования саморегуляции у дошкольников с нарушениями речи, мы выдвинули гипотезу: процессы формирования саморегуляции у детей с нарушением речи будут проходить быстрее, если применять в работе телесно-ориентированные упражнения.

Поставили цель: экспериментальным путем изучить эффективность телесно-ориентированных практик на формирование саморегуляции у детей с ОНР.

Определили задачи:

1. Выбрать исследовательскую базу и выборку испытуемых детей с ОНР равных по количеству детей и идентичных по составу.
2. Разработать модель эмпирического исследования, подобрать психологические методики.
3. Выявить уровень сформированности навыков саморегуляции у детей с нарушением речи.



4. Разработать и опробовать программу, направленную на формирование саморегуляции у дошкольников с ОНР с применением телесно-ориентированных практик.

5. Провести повторную диагностику и осуществить количественный и качественный анализ сформированных навыков саморегуляции у детей с нарушением речи до и после реализации программы.

Местом проведения эмпирического исследования стало муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение города Новосибирска «Детский сад № 488» (МБДОУ д/с № 488). В экспериментальном исследовании приняли участие 28 дошкольников с нарушением речи из старших групп детского сада комбинированной и компенсирующей направленности. Дети были разделены на 2 равные группы, каждая из которых состояла из 10 мальчиков и 4 девочек от 5 до 5,5 лет.

На начальном этапе нами было проведено родительское собрание с родителями дошкольников (законными представителями) групп комбинированной и компенсирующей направленности для разъяснения цели и задач экспериментального исследования, а также собраны согласия на проведение эксперимента.

Исследование формирования саморегуляции проводилось в 3 этапа на протяжении 8 месяцев. Оно включало в себя три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Для диагностики развития саморегуляции у дошкольников нами были применены методики, в которых рассматриваются компоненты регуляторных функций [28]. Методики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Методики диагностики и критерии сформированности компонентов саморегуляции у дошкольников с ОНР

Регуляторные функции	Компонент изучения	Методики
Сдерживающий контроль (или торможение)	Навыки и умение контролировать свое внимание, не отвлекаться на внешние раздражители	Методика «Торможение». Авторы: М. Korkman, U. Kirk, S. L. Kemp, адаптировано О. В. Алмазовой и др.
Рабочая память	Умение удерживать в памяти (зрительной) элементы, которые необходимы для выполнения задач	Методика «Память на конструирование». Авторы: М. Korkman, U. Kirk, S. L. Kemp, адаптировано О. В. Алмазовой
Когнитивная гибкость	Умения переключиться с одной задачи на другую при изменившихся условиях и решать одновременно несколько задач	Методика «Сортировка карт». Авторы: М. Korkman, U. Kirk, S. L. Kemp, адаптировано О. В. Алмазовой и др.
Физический сдерживающий контроль	Умение сдерживать импульсивные реакции в ответ на отвлекающие раздражители	Методика «Статуя». Авторы: М. Korkman, U. Kirk, S. L. Kemp, адаптировано О. В. Алмазовой и др.

Методика «Торможение» (М. Korkman, U. Kirk, S. L. Kemp, 2007; О. В. Алмазова и др., 2019) [1, с. 305]. Тест позволяет оценить способности сдерживать автоматические реакции взамен произвольным (сдерживающий контроль). Процедура тестирования состоит из двух серий заданий по два задания в каждом (геометрические фигуры, стрелки). Первое задание направлено на оценку скорости обработки информации, переключения, второе – на оценку торможения импульсивных реакций.



Методика «Сортировка карт» (в переводе с англ. – dimensional changecard sort – сортировка карт по изменяемому параметру) [1, с. 305]. Тест предназначен для оценки когнитивной гибкости. Состоит из трех заданий по сортировке карточек, в которой ребенок трижды рассортировывает карточки по разным правилам (по цвету, по форме, а затем с переключением этих правил).

Методика «Память на конструирование» (M. Korkman, U. Kirk, S. L. Kemp, 2007; О. В. Алмазова и др., 2019) [1, с. 304]. Тест предназначен для оценки уровня развития краткосрочной зрительной (визуально-пространственной) рабочей памяти. Состоит из 4 заданий, в которых ребенку в течение 10 секунд необходимо правильно запомнить таблицу с картинками и их пространственное расположение карточек на поле, затем расположить в таком же порядке, как было представлено на картинке.

Методика «Статуя» (M. Korkman, U. Kirk, S. L. Kemp, 2007; О. В. Алмазова и др., 2019) [1, с. 304]. В данном тесте производится оценка степени эмоциональной регуляции и физического сдерживающего контроля. Испытуемому ребенку дается задание, в котором необходимо сохранять неподвижное положение тела с закрытыми глазами (на протяжении 75 секунд), при этом сдерживать импульсивные реакции в ответ на отвлекающие звуки в заданные моменты времени.

В ходе диагностики мы получили данные, в которых увидели, что сформированность компонентов саморегуляции у контрольной экспериментальной группы существенно не отличается. Сравнительный анализ наглядно представлен на рисунке 1.

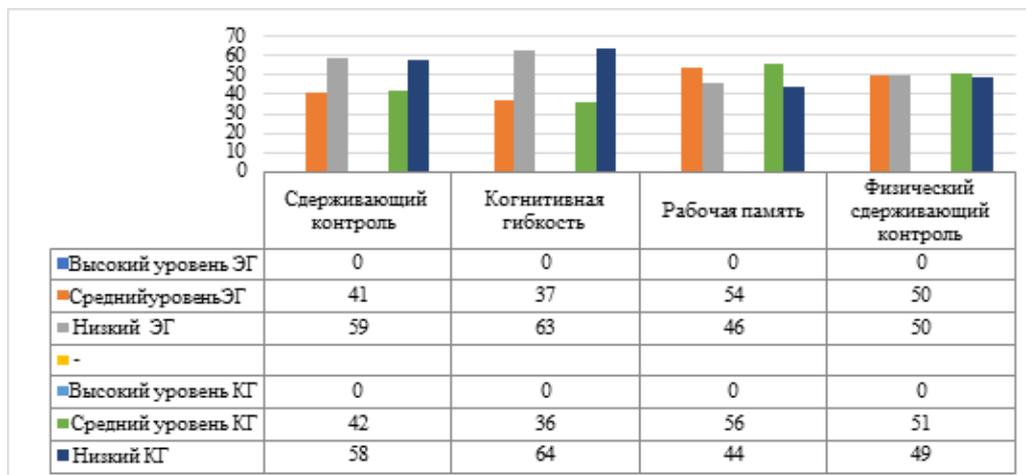


Рис. 1. Сравнение экспериментальной (ЭГ, n = 14) и контрольной (КГ, n = 14) групп

Для того чтобы подтвердить отсутствие явных различий у экспериментальной и контрольной групп в ходе констатирующего эксперимента и проверить достоверность полученных данных, мы применили критерий Манна – Уитни (табл. 2).

При проведении количественного анализа на констатирующем этапе статистически значимых различий не выявлено (критерий Манна – Уитни, $p > 0,05$) по показателям «Сдерживающий контроль» ($U = 64,0$ при $0,68$), «Рабочая память» ($U = 5,5$ при $0,68$), «Когнитивная гибкость» ($U = 7,0$ при $0,81$), «Физический сдерживающий контроль» ($U = 1,0$ при $0,55$).



Результаты применения критерия сравнения U-Манна – Уитни к используемым методикам в экспериментальной (ЭГ, n = 14) и контрольной (КГ, n = 14) группах в ходе констатирующего эксперимента

Регуляторные функции	Ср. знач. (ЭГ)	Ср. знач. (КГ)	эмп	P-level
Сдерживающий контроль	156,0	142,0	64,0	0,68
Рабочая память	158,5	143,5	5,5	0,68
Когнитивная гибкость	153,0	145,0	7,0	0,81
Физический сдерживающий контроль	159,0	140,0	1,0	0,55

Таким образом, подтвержденные результаты диагностики на констатирующем этапе указали нам на дальнейшую перспективу разработки программы с целью подтверждения выдвинутой нами гипотезы: процессы формирования саморегуляции у детей с нарушением речи будут проходить быстрее, если применять в работе телесно-ориентированные упражнения.

Разработанная нами коррекционная программа «Тело помнит все» является модифицированной коррекционно-развивающей программой, которая направлена на формирование саморегуляции у дошкольников с ОНР. Методологической основой явились современные представления о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации высших психических функций в онтогенезе А. Р. Лурия [19].

При разработке программы мы опирались на рекомендации Л. Н. Макаровой, С. А. Перышковой [20], А. Н. Вераксы [23], а также Д. А. Рат [24]. Апробация программы проходила на протяжении 6 месяцев в соответствии с тематическим планом. Тематический план составлял 25 занятий. С детьми контрольной группы занятия по программе не проводились.

В структуру занятий вошли:

- упражнения на растяжки, направленные на чередование напряжения и расслабления: «Растяжка по осям», «Струночка», «Медуза», «Снеговик», «Травинка на ветру», «Тянемся к солнышку» и др.;
- дыхательные упражнения для нормализации психоэмоционального состояния с целью обогащения организма кислородом: «Пузыри», «Воздушный шар», «Дыхание одной ноздрей», «Пропоем звуки» и др.;
- глазодвигательные упражнения на развитие психологических функций и зрительного восприятия, а также на проработку движений по основным и вспомогательным направлениям: «Глазки», «Глазки бегают по кругу», «У Незнайки мы в квартире» и др.;
- телесные упражнения на развитие умений управлять своим телом и произвольной регуляцией, синхронные упражнения с постепенным усложнением: «Лодочка», «Бревнышко», «Качалка», «Перекрестные движения» и др.;
- упражнения для развития мелкой моторики: «Лимон», «Колечко», с постепенным усложнением заданий («Замок» и др.);
- упражнения для развития коммуникативной и эмоциональной сферы: «Зеркало», «Маленький скульптор», «Смешинки и злючки» и др.;
- релаксации для снятия психофизического напряжения: «Волшебный сон», «Пляж», «Кораблик», «Любопытная Варвара» и др.



На контрольном этапе была проведена повторная диагностика для ЭГ и КГ с использованием тех методов, которые применялись на констатирующем этапе. По результатам диагностики мы получили данные, позволившие оценить эффективность проведенной работы (рис. 2).

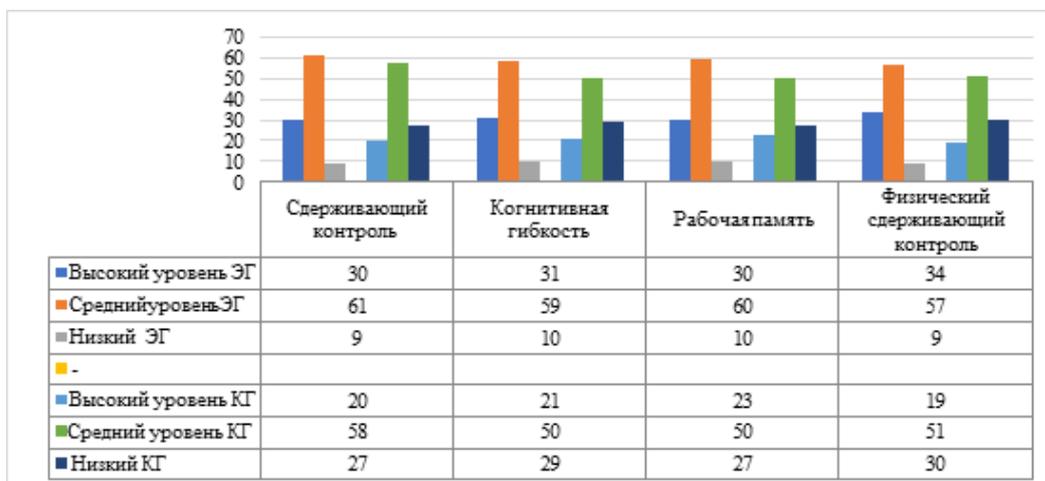


Рис. 2. Сравнение экспериментальной (ЭГ, n = 14) и контрольной (КГ, n = 14) групп после формирующего этапа

В процессе апробации программы «Тело помнит все» в экспериментальной группе и в процессе систематических занятий в рамках психологического сопровождения в контрольной группе показатели сформированности регуляторных функций выросли в обеих группах.

Однако показатели экспериментальной группы по шкале «Сдерживающий контроль» выросли больше, чем в контрольной группе. После выполнения заданий по методике «Торможение» детей с высоким уровнем в ЭГ стало больше на 30 %, в КГ – на 20 %, со средним уровнем в ЭГ – на 20 %, в КГ – на 16 %. Снизилась показатели с низким уровнем в ЭГ на 50 %, в КГ на 31 %. Это говорит о том, что у детей экспериментальной группы лучше сформировались умения контролировать свое внимание при выполнении заданий, не реагируя на внешние раздражители.

По шкале «Когнитивная гибкость» по результатам выполнения заданий по методике «Память на конструирование» в ЭГ увеличились показатели с высоким уровнем на 31 %, в КГ на 21 %, со средним уровнем в ЭГ на 22 %, в КГ на 14 %. С низким уровнем показатели упали в ЭГ на 59 %, в КГ на 35 %. После формирующего этапа в экспериментальной группе дети стали значительно лучше удерживать в зрительной памяти элементы.

Анализ результатов по методике «Сортировка карт» показал, что произошли изменения по шкале «Рабочая память»: в ЭГ увеличилось количество с высоким уровнем на 30 %, в КГ на 23 %, незначительные изменения произошли со средним уровнем в ЭГ и КГ на 6 %. С низким уровнем количество детей уменьшилось в ЭГ на 36 %, в КГ на 17 %. В контрольной группе дети хуже справились с заданиями, где необходимо решать одновременно несколько задач, навык переключения внимания с одной задачи на другую ниже, чем экспериментальной группе.



По шкале «Физический сдерживающий контроль» в результате диагностики по методике «Статуя» количество детей с высоким уровнем в ЭГ выросло на 34 %, в КГ на 19 %. Со средним уровнем увеличилось количество детей в ЭГ на 7 %, в КГ осталось на прежнем уровне 0 %. Изменились показатели с низким уровнем, они упали в ЭГ на 41 %, в КГ на 19 %. Данные позволяют предположить, что у детей ЭГ умения сдерживать импульсивные проявления в ответ на отвлекающие раздражители сформированы лучше, чем у детей КГ.

При проведении количественного анализа мы сравнили результаты после формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах (Т-критерий Вилкоксона). Данные представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3

Сравнение экспериментальной группы до и после проведения формирующего эксперимента (n = 14)

Показатели	Т-критерий Вилкоксона	Стандартное отклонение, Z	Уровень значимости, p
Сдерживающий контроль	0,00	3,05	0,002
Рабочая память	0,00	2,92	0,003
Когнитивная гибкость	0,00	3,05	0,002
Физический сдерживающий контроль	0,00	3,05	0,002

При рассмотрении данных по методу Т-Вилкоксона, представленных в таблице 3, мы обнаружили различия до и после проведения формирующего эксперимента ($p < 0,05$): «Сдерживающий контроль» ($p = 0,002$), «Рабочая память» ($p = 0,003$), «Когнитивная гибкость» ($p = 0,002$), «Физический сдерживающий контроль» ($p = 0,002$). Результаты показали нам эффективность применения в коррекционной работе телесно-ориентированных методов, которые влияют на формирование саморегуляции у детей с ОНР.

Таблица 4

Сравнение контрольной группы до и после проведения формирующего эксперимента (n = 14)

Показатели	Т-критерий Вилкоксона	Стандартное отклонение, Z	Уровень значимости, p
Сдерживающий контроль	14,0	0,95	0,34
Рабочая память	8,0	1,66	0,10
Когнитивная гибкость	9,0	2,15	0,03
Физический сдерживающий контроль	3,0	2,25	0,02

При рассмотрении данных, приведенных в таблице 4, в контрольной группе мы увидели, что по двум показателям исследуемых регуляторных функций произошли изменения ($p < 0,05$): «Когнитивная гибкость» (0,03), «Физический сдерживающий контроль» (0,02). Мы предполагаем, что обнаруженные статистически достоверные различия по шкалам могут быть связаны с особенностями речевого развития и возрастным скачком в развитии дошкольников.

Для проверки достоверности различий уровня развития регуляторных функций в ходе формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах мы воспользовались методом Манна – Уитни (табл. 5).



Результаты применения критериев сравнения U-Манна – Уитни к используемым методикам в экспериментальной (ЭГ, n = 14) и контрольной (КГ, n = 14) группах в ходе формирующего эксперимента

Регуляторные функции	Ср. знач. (ЭГ)	Ср. знач. (КГ)	эмп	P-level
Сдерживающий контроль	102,5	195,5	24,5	0,01
Рабочая память	190,5	107,5	30,5	0,02
Когнитивная гибкость	194,0	105,0	26,0	0,01
Физический сдерживающий контроль	186,5	111,5	34	0,03

Анализ данных в экспериментальной группе по показателям исследуемых регуляторных функций демонстрирует, что в результате формирующего эксперимента произошли значимые изменения ($p < 0,05$): «Сдерживающий контроль» ($U = 24,5$ при $p = 0,01$), «Рабочая память» ($U = 30,5$ при $p = 0,02$), «Когнитивная гибкость» ($U = 26,0$ при $p = 0,01$), «Физический сдерживающий контроль» ($U = 34$ при $p = 0,03$). Все это указывает на наличие положительной динамики.

Таким образом, опираясь на вышеизложенное и на результаты проведенного исследования, мы обосновали значимость оказания коррекционной помощи в формировании саморегуляции у детей дошкольного возраста с ОНР посредством применения телесно-ориентированных методов.

Разработанная и реализованная программа «Тело помнит все» привела к тому, что у детей экспериментальной группы выросли показатели сформированности саморегуляции. У дошкольников экспериментальной группы с ОНР:

- сформировались умения контролировать свое внимание при выполнении заданий, не реагируя на внешние раздражители;
- дети стали значительно лучше удерживать в зрительной памяти элементы;
- лучше справились с заданиями, где необходимо решать одновременно несколько задач. Навык переключения внимания с одной задачи на другую выше, чем в контрольной группе;
- умения сдерживать импульсивные проявления в ответ на отвлекающие раздражители сформированы лучше, чем у детей контрольной группы.

В результате формирующего эксперимента нами было установлено, что телесно-ориентируемые методы существенно влияют на формирование саморегуляции у детей дошкольного возраста с ОНР.

Список источников

1. Алмазова О. В., Бухаленкова Д. А., Веракса А. Н. Диагностика уровня развития регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16, № 2. С. 302–317. DOI: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-302-317> (дата обращения: 23.05.2024).
2. Белехов Ю. Н., Ерёмкина Ю. Е., Петроченко М. А., Прошунина Г. А. Программа коррекционно-развивающих занятий со старшими дошкольниками и младшими школьниками с нарушениями системы саморегуляции деятельности (в том числе с СДВГ) «Золотой ключик» [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.su/psyche/projects/1467/> (дата обращения: 15.05.2024).



3. *Бескова Д. А.* Телесность как пространственная структура // Психология телесности: между душой и телом / ред.-сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. М.: АСТ, 2007. С. 236–252.
4. *Вайзман Н. П.* Психомоторика умственно отсталых детей. М.: Аграф, 1997. 122 с.
5. *Веракса Н. Е.* Развитие саморегуляции у дошкольников. М.: Мозаика-Синтез, 2019. 112 с.
6. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. М.: АПН РСФСР, 1960. 499 с.
7. *Ганичева И. В.* Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми. М.: Книголюб, 2004. 136 с.
8. *Головин С. Ю.* Словарь психолога-практика. Минск: Харвест, 2001. 975 с.
9. *Гуревич М. О., Озерецкий Н. И.* Психомоторика. Ч. 1. М., Л.: Мосполиграф, 1930. 160 с.
10. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / сост. В. П. Балобанова и др. СПб.: Детство-Пресс, 2001. 238 с.
11. *Дудьев В. П.* Психомоторная недостаточность при системных нарушениях речи [Электронный ресурс] // Сибирский психологический журнал. 2003. № 18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihomotornaya-nedostatochnost-pri-sistemnyh-narusheniyah-rechi> (дата обращения: 28.05.2024).
12. *Дудьев В. П.* Психомоторика: словарь-справочник. М.: Владос, 2008. 366 с.
13. *Зимняя И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
14. *Иванова М. К., Дедюкина М. И.* Развитие когнитивных способностей и регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]: монография. Киров: Изд-во МЦИТО, 2021. URL: <https://лабдетства.рф/wp-content/uploads/2022/03/Развитие-когнитивных-способностей-монография-Иванова-Дедюкина.pdf> (дата обращения: 11.05.2024).
15. *Курдюкова С. В., Сунцова А. В.* Формируем самоконтроль с нейропсихологом. Комплект материалов для работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Генезис, 2022. 80 с.
16. *Конопкин О. А.* Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.
17. *Конопкин О. А.* Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал ВШЭ. 2005. № 1. С. 27–42
18. *Лубовский В. И.* Развитие словесной регуляции действий у детей: в норме и патологии. М.: Педагогика, 1978. 224 с.
19. *Лурия А. Р.* Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 416 с.
20. *Макарова Л. Н., Перышкова С. А.* Теоретические аспекты организации коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья с использованием нейропсихологических технологий [Электронный ресурс] // Гаудеамус. 2022. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-organizatsii-korreksionno-razvivayuschey-raboty-s-doshkolnikami-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-s> (дата обращения: 11.05.2024).
21. *Осницкий А. К.* Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности. М.: Знание, 1986. 77 с.
22. *Осницкий А. К.* Саморегуляция в разных видах активности человека // Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О. А. Конопкина): сборник статей. М., 2021. С. 43–47.



23. Развитие саморегуляции у дошкольников / под ред. А. Н. Вераксы. 2-е изд., испр. и доп. М.: Мозаика-Синтез, 2020. 68 с.

24. Рат Д. А. Применение телесно-ориентированных технологий для развития схемы тела у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2023. № 5 (452). С. 271–273. URL: <https://moluch.ru/archive/452/99713/> (дата обращения: 20.05.2024).

25. Старовойт А. Н., Вяткина И. А. Использование телесно-ориентированных технологий в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи [Электронный ресурс] // Актуальные исследования. 2023. № 16 (146). Ч. II. С. 69–72. URL: <https://apni.ru/article/6044-ispolzovanie-telesno-orientirovannikh-tekhno> (дата обращения: 20.05.2024).

26. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Чиркина Т. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: Гном и Д, 2009. 132 с.

27. Яровицына Ю. А. Роль саморегуляции произвольности поведения в развитии детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] // Вестник науки. 2023. № 2 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-samoregulyatsii-i-proizvolnosti-povedeniya-v-razviti-i-detey-s-tyazhyolymi-narusheniyami-rechi> (дата обращения: 11.05.2024).

28. Miyake A., Friedman N. P., Emerson M. J., Witzki A. H., Howerter A. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis // *Cognitive Psychology*. 2000. Vol. 41, Issue 1. Pp. 49–100. DOI: <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

References

1. Almazova O. V., Bukhalenkova D. A., Veraksa A. N. Diagnostics of the Level of Development of Regulatory Functions in Senior Preschool Age. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2019, vol. 16, no. 2, pp. 302–317. DOI: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-302-317> (date of access: 23.05.2024). (In Russian)

2. Belekhov Yu. N., Eremina Yu. E., Petrochenko M. A., Proshunina G. A. *The Program of Correctional and Developmental Classes with Senior Preschoolers and Primary School Children with Disorders of the Self-Regulation System of Activity (including ADHD) “The Golden Key”* [Electronic resource]. URL: <https://psy.su/psyche/projects/1467/> (date of access: 15.05.2024). (In Russian)

3. Beskova D. A. Corporality as a Spatial Structure. *Psychology of Corporeality: Between Soul and Body*. Ed. by V. P. Zinchenko, T. S. Levi. Moscow: AST Publ., 2007, pp. 236–252. (In Russian)

4. Vaizman N. P. *Psychomotor Skills of Mentally Retarded Children*. Moscow: Agraf Publ., 1997, 122 p. (In Russian)

5. Veraksa N. E. *Development of Self-Regulation in Preschoolers*. Moscow: Mozaika-Sintez Publ., 2019, 112 p. (In Russian)

6. Vygotsky L. S. *Development of Higher Mental Functions*. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ., 1960, 499 p. (In Russian)

7. Ganicheva I. V. *Body-Oriented Approaches to Psychocorrectional and Developmental work with Children*. Moscow: Knigolub Publ., 2004, 136 p. (In Russian)

8. Golovin S. Yu. *Dictionary of a Practicing Psychologist*. Minsk: Harvest Publ., 2001, 975 p. (In Russian)

9. Gurevich M. O., Ozeretsky N. I. *Psychomotorics*. Part 1. Moscow, Leningrad: Mospoligraf Publ., 1930, 160 p. (In Russian)

10. *Diagnosis of Speech Disorders in Children and Organization of Speech therapy work in a Preschool Educational Institution* / Comp. V. P. Balobanova et al. Saint Petersburg: Detstvo-Press Publ., 2001, 238 p. (In Russian)



11. Dudyev V. P. Psychomotor Insufficiency in Systemic Speech Disorders [Electronic resource]. *Siberian Psychological Journal*, 2003, no. 18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihomotornaya-nedostatochnost-pri-sistemnyh-narusheniyah-rechi> (date of access: 23.05.2024). (In Russian)
12. Dudyev V. P. *Psychomotorics: Dictionary-Reference Book*. Moscow: Vlados Publ., 2008, 366 p. (In Russian)
13. Zimnyaya I. A. *Lingvopsychology of Speech Activity*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK Publ., 2001, 432 p. (In Russian)
14. Ivanova M. K., Dedyukina M. I. *Development of Cognitive Abilities and Regulation of Behavior of Senior Preschool Children* [Electronic resource]: monograph. Kirov, 2021. URL: <https://labdetstva.rf/wp-content/uploads/2022/03/Razvitie-kognitivnykh-sposobnostey-monograph-Ivanova-Dedyukina.pdf> (date of access: 11.05.2024). (In Russian)
15. Kurdyukova S. V., Suntsova A. V. *Forming Self-Control with a Neuropsychologist. A Set of Materials for Working with Senior Preschool and Primary School Children*. Moscow: Genesis Publ., 2022, 80 p. (In Russian)
16. Konopkin O. A. General Ability to Self-Regulation as a Factor in Subjective Development. *Questions of Psychology*, 2004, no. 2, pp. 128–135. (In Russian)
17. Konopkin O. A. Structural-Functional and Substantive-Psychological Aspects of Conscious Self-Regulation. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2005, no. 1, pp. 27–42. (In Russian)
18. Lubovsky V. I. *Development of Verbal Regulation of Actions in Children: in Norm and Pathology*. Moscow: Pedagogika Publ., 1978, 224 p. (In Russian)
19. Luria A. R. *Language and Consciousness*. Ed. E. D. Khomskaya. Rostov na Donu: Phenix Publ., 1998, 416 p. (In Russian)
20. Makarova L. N., Peryshkova S. A. Theoretical Aspects of Organizing Correctional and Developmental work with Preschoolers with Disabilities Using Neuropsychological Technologies [Electronic resource]. *Gaudeamus*, 2022, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-organizatsii-korreksionno-razvivayushey-raboty-s-doshkolnikami-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-s> (date of access: 11.05.2024). (In Russian)
21. Osnitsky A. K. *Self-Regulation of Schoolchildren's Activities and the Formation of Personality Activity*. Moscow: Znanie Publ., 1986, 77 p. (In Russian)
22. Osnitsky A. K. Self-Regulation in Different Types of Human Activity. *Psychology of Self-Regulation in the Context of Current Educational Tasks* (on the 90th anniversary of O. A. Konopkin's birth). Moscow, 2021, pp. 43–47. (In Russian)
23. *Development of Self-Regulation in Preschoolers*. Ed. A. N. Veraksa. 2nd ed., corrected and additional. Moscow: Mosaika-Sintes Publ., 2020, 68 p. (In Russian)
24. Rath D. A. Application of body-oriented technologies for the development of body scheme in preschool children [Electronic resource]. *Young scientist*, 2023, no. 5 (452), pp. 271–273. URL: <https://moluch.ru/archive/452/99713/> (date of access: 20.05.2024). (In Russian)
25. Starovoyt A. N., Vyatkina I. A. Use of Body-Oriented Technologies in Correctional work with Preschool Children with General Speech Underdevelopment [Electronic resource]. *Current research*, 2023, no. 16 (146), part II, pp. 69–72. URL: <https://apni.ru/article/6044-ispolzovanie-telesno-orientirovannikh-tekhno> (date of access: 20.05.2024). (In Russian)
26. Filicheva T. B., Tumanova T. V., Chirkina T. V. *Upbringing and Education of Preschool Children with General Speech Underdevelopment*. Moscow: Gnom i D Publ., 2009, 132 p. (In Russian)
27. Yarovitsyna Yu. A. The Role of Self-Regulation and Arbitrariness of Behavior in the Development of Children with Speech Disorders [Electronic resource]. *Bulletin of science*, 2023, no. 2 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-samoregulyatsii-i>



proizvolnosti-povedeniya-v-razvitii-detey-s-tyazhyolymi-narusheniyami-rechi (date of access: 11.05.2024). (In Russian)

28. Miyake A., Friedman N. P., Emerson M. J., Witzki A. H., Howerter A. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 2000, vol. 41, issue 1, pp. 49–100. DOI: <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

Информация об авторе

Дормакова Надежда Николаевна – педагог-психолог, детский сад № 488; студентка 2 курса магистерской программы «Специальное (дефектологическое) образование», Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, dorm_nadj@mail.ru

Information about the Author

Nadezhda N. Dormakova – Teacher-Psychologist, Kindergarten no. 488; 2nd year Student of the Master’s Program “Special (Defectological) Education”, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, dorm_nadj@mail.ru

Поступила: 02.09.2024

Одобрена после рецензирования: 20.09.2024

Принята к публикации: 22.09.2024

Received: 02.09.2024

Approved after peer review: 20.09.2024

Accepted for publication: 22.09.2024



Научная статья

УДК 159.922.8+316.6

DOI: 10.15293/2312-1580.2403.05

Взаимосвязь субъективного ощущения одиночества и виктимного поведения в подростковом возрасте

Мельникова Юлия Алексеевна, Андронникова Ольга Олеговна

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

Аннотация. В статье рассматривается подростковый период развития с его возрастными кризисами и особенностями. Обозначены специфические проблемы подросткового периода: одиночество и виктимное поведение. Цель исследования – выявление взаимосвязи субъективного ощущения одиночества и виктимного поведения в подростковом возрасте. Дана характеристика феномена одиночества как многогранного сложного конструкта, раскрыты особенности переживания одиночества в подростковом возрасте. Анализируется связь типов переживания одиночества с личностными особенностями и поведенческими проявлениями в юношеском возрасте. Особое внимание уделяется виктимному поведению. Для подтверждения гипотезы о взаимосвязи субъективного ощущения одиночества и виктимного поведения в подростковом возрасте проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 40 подростков в возрасте 15–16 лет (учащиеся 8–9-го классов). Результаты исследования подтверждают, что феномены склонности к виктимному поведению и одиночества в подростковом возрасте сопряжены между собой.

Ключевые слова: одиночество; субъективное ощущение одиночества; виктимность; виктимное поведение; подростковый возраст.

Для цитирования: Мельникова Ю. А., Андронникова О. О. Взаимосвязь субъективного ощущения одиночества и виктимного поведения в подростковом возрасте // СМАЛЬТА. 2024. № 3. С. 55–67. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2403.05>

Research Article

The Relationship between the Subjective Feeling of Loneliness and Victim Behavior in Adolescence

Yulia A. Melnikova, Olga O. Andronnikova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article examines the teenage period of development with its age-related crises and characteristics. Specific problems of adolescence are identified: the problem of loneliness and victimized behavior. The purpose of this study is to identify the relationship between the subjective feeling of loneliness and victim behavior in adolescence. The phenomenon of loneliness is characterized as a multifaceted complex construct, and the features of the experience of loneliness in adolescence are revealed. Analyzing the

© Мельникова Ю. А., Андронникова О. О., 2024



connection between the types of experiences of loneliness and personal characteristics and behavioral manifestations in adolescence. Particular attention is paid to victim behavior. To confirm the hypothesis about the relationship between the subjective feeling of loneliness and victim behavior in adolescence, an empirical study was conducted in which 40 adolescents aged 15–16 years, 8th–9th grade students, took part. The results of the study confirm that the phenomena of propensity to victimized behavior and loneliness in adolescence are interrelated.

Keywords: loneliness; subjective feeling of loneliness; victimization; victim behavior; adolescence.

For Citation: Melnikova Yu. A., Andronnikova O. O. The Relationship between the Subjective Feeling of Loneliness and Victim Behavior in Adolescence. *SMALTA*, 2024, no. 3, pp. 55–67. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2403.05>

Введение. Актуальность изучения взаимосвязи переживания одиночества и склонности к виктимному поведению в подростковом возрасте определяется значимостью этих феноменов для личностного развития, качества жизни, психического, психологического, социального здоровья. Отражая сложную противоречивую индивидуально-социальную природу человека, ярко выраженное переживание одиночества в подростковом возрасте может стать причиной разочарований, ограничить развитие подростка, привести к различного рода искажениям социально-психологической активности, в том числе виктимному поведению.

В условиях ослабления семейных связей и традиционных ценностей, социального расслоения общества и виртуализации контактов проблема одиночества обретает особую актуальность. Эти же факторы в совокупности с социально-экономической и политической нестабильностью, многообразием социальных конфликтов определяют рост различных форм дезадаптации личности, отклоняющегося поведения, в том числе виктимного характера, которое предрасполагает к попаданию в проблемные, конфликтные и криминогенные ситуации. При значительном количестве исследований, посвященных одиночеству, его различным формам и проявлениям, с одной стороны, и высоком интересе к проблеме виктимности, в том числе в подростковом периоде жизни, с другой стороны, совместных исследований этих феноменов недостаточно.

Основные теоретические положения. Феномен одиночества интересует мыслителей начиная с древних времен, что нашло отражение в философских размышлениях, художественных произведениях, мифах. Научное изучение одиночества началось в 1930-е гг., а с 1980-х гг. стали появляться теоретические и прикладные разработки, в том числе методики и программы помощи людям, страдающим от одиночества [15].

В отечественной психологии проблема одиночества начала разрабатываться на несколько десятилетий позже, чем в зарубежной психологии. Это связано с идеологическими причинами недопустимости упаднических настроений у советского человека [6]. Тематика одиночества в советский период развития российской психологии задавалась в определенных ракурсах: переживаний в экстремальных условиях, вследствие потерь и разводов, как невозможность найти эмоциональный отклик. Нередко одиночество выступало не предметом специального анализа, а иллюстрацией каких-то других психологических особенностей или социальных явлений [7]. В последние три десятилетия тема одиночества активно исследует-



ся и в отечественной психологии, в том числе с опорой на зарубежные разработки и традиции отечественной методологии. Появились работы таких авторов, как Н. Е. Покровский [15], Е. А. Манакова [12], Н. С. Поздеева [14], Г. М. Тихонов [18], в которых рассматриваются различные аспекты одиночества.

В общем виде одиночество определяется как сложный многогранный феномен, во многом противоречивый, включающий как индивидуальные, так и социальные аспекты [2]. На неоднозначность, разнородность, противоречивость понимания одиночества указывают, например, Е. Н. Заворотных [6], С. Г. Корчагина [7], Н. Е. Покровский [15].

Негативный аспект одиночества представлен в исследованиях Т. Л. Крюковой [8], Е. А. Манаковой [12], Н. С. Поздеевой [14]. Г. М. Тихонов пишет о том, что одиночество протекает на когнитивном, эмоциональном и деятельностном уровнях. Автор определяет его как «болезненное осознание внутренней отделенности от других людей и возникающая на почве этого тоска по человеческой связи и придающим смысл отношениям» [18, с. 9]. Для одиночества характерны аффективные эмоциональные переживания изолированности, пустоты, отверженности, тоски и др., которые обязательно предваряются восприятием, сравнением, интерпретациями.

В последние годы отчетливо прослеживается тенденция выделять позитивный полюс одиночества, т. е. такое состояние одиночества, которое комфортно для человека, вызывает позитивные эмоции. Далеко не все авторы разделяют мнение о возможности позитивного полюса одиночества (так как одиночество принципиально отличается от уединения). Осознанный подход к переживанию своего одиночества может стать побудительным стимулом для корректировки субъектом своей деятельности и межличностного общения [14].

Одиночество оценивается как фактор снижения качества жизни, эмоционального благополучия, психического и психологического здоровья [12]. В современной зарубежной психологии принято считать, что субъективно оцениваемое одиночество более важный предиктор негативных последствий для здоровья, чем объективная социальная изоляция [21]. При признании того, что основа переживания одиночества имеет личностный характер, в качестве значимых рассматриваются социальные, социокультурные факторы [2]. Исследователи выделяют качества, способствующие одиночеству: низкую самооценку, агрессивность, наличие внутреннего конфликта, неадекватные притязания, эгоцентризм, скудные коммуникативные и социальные навыки, преобладание монологического стиля общения, эмоциональную неустойчивость, застенчивость. Данные качества сильнее всего проявляются в период подросткового возраста [4; 16; 18].

Подростковый возраст характеризуется как насыщенный противоречиями переломный для становления личности период развития, когда в устойчивом стремлении к самостоятельности, социально полезной деятельности, эмоционально-личностному общению формируется личность. Свойственные возрасту противоречия и кризисы обуславливают большую уязвимость подростков к неблагоприятным воздействиям среды, дополнительными факторами для проблемного поведения и переживаний выступают сложная ситуация в обществе.

Е. В. Руденский [17] считает, что для успешной социализации подростку особенно важны развитие социальных компетенций, психокультурной ментализации (рефлексии, переживания, идентификации, социально-когнитивной реконструкции), эмоционального интеллекта, механизмов саморегуляции, а их дефицит приводит



к уязвимости личности к различного рода стрессам, кризисам, конфликтам, что повышает ее склонность к виктимному проявлению. Названные Е. В. Руденским качества, нехватка которых в подростковом возрасте способствует виктимизации, можно отнести и к предикторам одиночества.

О. О. Андронникова определяет виктимность как «совокупность свойств человека, обусловленных комплексом социальных, психологических и биофизических условий, способствующих дезадаптивному стилю реагирования субъекта, приводящему к ущербу для его физического или эмоционально-психического здоровья» [3, с. 8]. Виктимное поведение представляет собой «отклонение от норм безопасного поведения, реализующееся в совокупности социальных, психических и моральных проявлений личности» [3, с. 9]. В определении М. П. Долговых [5] под виктимностью понимается совокупность приобретенных качеств человека, обусловленных комплексом социальных, психологических и биофизических условий, предрасполагающая к небезопасному для физического и эмоционально-психического здоровья индивида.

Обобщая характерные особенности виктимного субъекта, И. Г. Малкина-Пых [11] указывает на трудности в принятии решений, постоянное стремление к положительному отношению к себе, беспомощность и дискомфорт при отсутствии контактов, неадекватное отношение к критике, зависимость от окружающих, острая боязнь одиночества, привязанность к другим, слабость личностных границ. Высокий уровень виктимности сочетается с такими качествами личности, как низкая способность к интеграции поведения, социальная робость, низкий уровень самоконтроля, склонность к самоотдаче, эмоциональная лабильность, повышенная тревожность [16]. В этот перечень можно добавить такие качества, как склонность к самоупрекам, недооценка или переоценка своих реальных возможностей [9]; размытость и неопределенность границ психологического пространства, неадекватность и амбивалентность образа «Я», диффузия идентичности [20]. Е. В. Руденский [17] связывает виктимность с дефицитом субъектности, которая включает такие характеристики личности, как автономность, активность, аутентичность, адаптивность.

Т. А. Аверкиева и Е. В. Швецова [1], рассматривая взаимосвязь субъективного переживания одиночества и риска виктимного поведения, отмечают, что ощущение одиночества приводит к стрессу, снижению самооценки, негативным психоэмоциональным состояниям, которые подросток стремится преодолеть, используя доступные для него формы поведения, зачастую не всегда конструктивные и социально одобряемые, в том числе такие формы поведения, которые расцениваются как виктимные. В свою очередь, виктимная реализация может усугубить ощущение одиночества.

Таким образом, рассматривая одиночество как многогранный сложный конструкт, ядром которого выступают переживания собственной невовлеченности в связи с другими людьми, неудовлетворенности потребностей в социальном взаимодействии и близких доверительных отношениях, мы предполагаем его взаимосвязь с виктимным поведением в подростковом возрасте. Основанием для такого предположения выступает выявленная специфика возрастных потребностей и психологических особенностей подросткового возраста, а также общность некоторых факторов, способствующих одиночеству и склонности к виктимности.



На основании теоретических положений была сформулирована цель исследования – установление взаимосвязи субъективного ощущения одиночества и виктимного поведения в подростковом возрасте.

Методология. Объектом исследования выступило субъективное ощущение одиночества в подростковом возрасте, предметом – виктимное поведение и его взаимосвязь с субъективным ощущением одиночества в подростковом возрасте.

Эмпирическое исследование проведено на базе общеобразовательной школы № 190 города Новосибирска. В исследовании приняли участие 40 подростков в возрасте 15–16 лет, учащиеся 8–9 классов, из них 20 мальчиков и 20 девочек. Исследование анонимное, добровольное, все участники дали согласие на его проведение.

Диагностический комплекс включает методики, позволяющие изучить феномен одиночества и виктимное поведение в подростковом возрасте. Шкала субъективного ощущения одиночества (Д. Расселл, Л. Пепло, М. Фергюсон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой) [19] предназначена для определения самоощущения одиночества. Опросник переживания одиночества (Е. А. Манакова) опирается на понимание одиночества как негативного социально-психологического переживания личности, связанного с неудовлетворенностью социальных потребностей [12]. В методике шесть шкал, которые дают различные характеристики одиночества. Методика исследования склонности к виктимному поведению (О. О. Андронникова) предназначена для измерения предрасположенности личности к виктимному поведению на основании самооценивания социальных и личностных установок [3]. Она содержит семь шкал, одна из которых выявляет социальную желательность ответов, а остальные характеризуют типы виктимного поведения. Статистическая обработка данных проводилась с применением ранговой корреляции г-Спирмена для выявления взаимосвязи между выраженностью проявлений ощущения одиночества и виктимности подростков. Расчеты производились с помощью стандартного статистического пакета SPSS 17.0.

Результаты. Результаты проведенного исследования показали, что в выборке преобладают респонденты со средним уровнем субъективного переживания одиночества по методике Рассела – Фергюсона. Высокий уровень одиночества испытывают 18 % респондентов (7 подростков), которые субъективно переживают дефицит в доверительных близких отношениях, чувствуют себя покинутыми, несчастными, изолированными от других. 13 % испытуемых (5 подростков), напротив, отличаются низким уровнем одиночества, т. е. удовлетворены контактами с людьми и самим собой, в большинстве случаев находят того, с кем можно поделиться и обсудить важные темы и значимые переживания. Основная доля участников исследования – 70 % подростков (28 человек) – умеренно переживает одиночество.

Для выявления различных характеристик одиночества подростков как следствия объективно или субъективно воспринимаемого дефицита отношений с окружающими использовался опросник Е. А. Манаковой. На рисунке 1 наглядно представлен среднегрупповой уровень по шкалам методики.

Таким образом, в подростковом возрасте переживаются разные виды одиночества, проявляющиеся через разные оттенки переживаний: тревожности, мнительности, неуверенности в себе; избегание близости, которая вызывает беспокой-



ство; избегание ответственности, которая неизбежна в построении отношений; ощущение недооцененности, непонятости; безответности чувств.

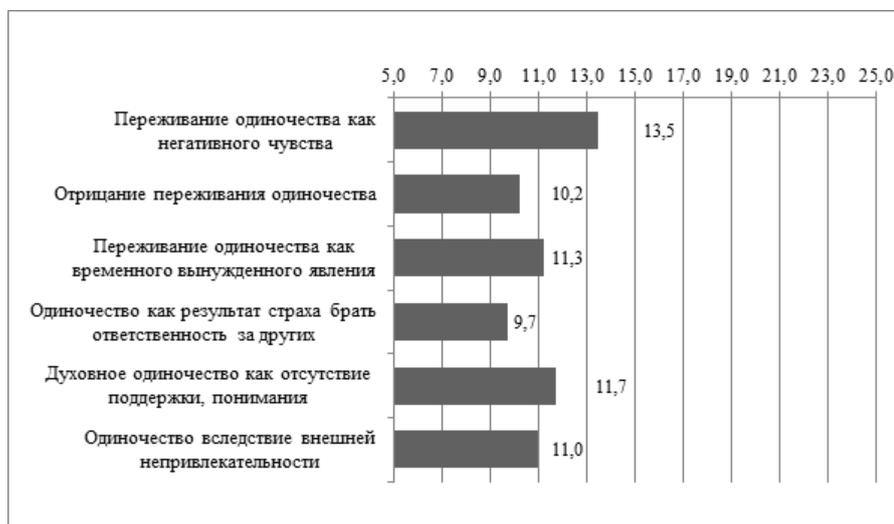


Рис. 1. Среднее значение уровня переживания одиночества по опроснику Е. А. Манаковой

Полученные результаты по методике склонности к виктимности показали, что имеются подростки со средней, низкой и высокой выраженностью виктимности всех типов. Высокий уровень виктимности может проявляться по какому-то одному типу или сочетать в себе виктимные склонности разных типов.

В исследуемой выборке 23 подростка (57,5 %) имеют высокий уровень склонности к виктимному поведению по одной или более моделям виктимности. На рисунке 2 представлено распределение по уровням склонности к виктимности в выборке исследования.

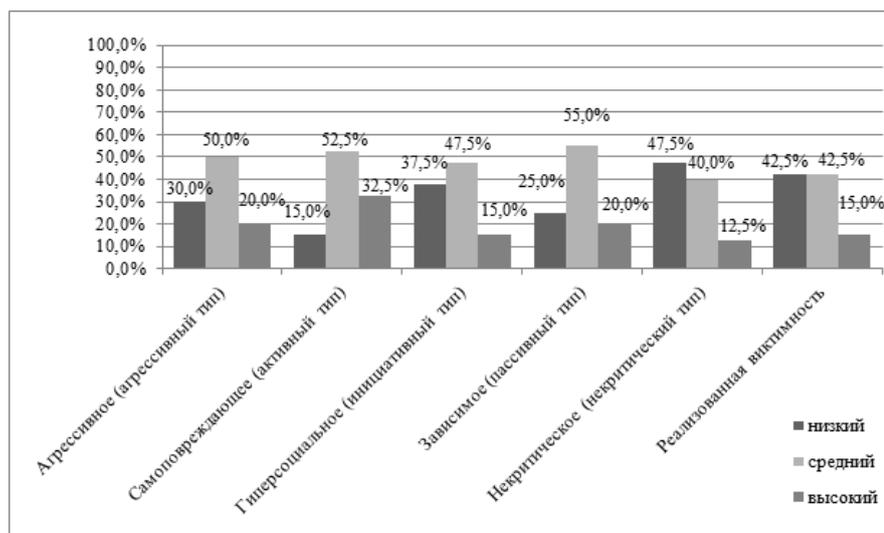


Рис. 2. Значение уровней склонности к виктимности



По результатам корреляционного анализа на выборке подростков нашего исследования выявлен ряд прямых и обратных взаимосвязей субъективного переживания одиночества и видов одиночества со склонностью к виктимности (табл.).

Таблица

Значимые взаимосвязи переживания одиночества и склонности к виктимности в выборке подростков по критерию г-Спирмена

Шкалы одиночества		Склонность к виктимности					
		Агрессивный тип	Самоповреждающий (активный) тип	Гиперсоциальный (инициативный) тип	Зависимый (пассивный) тип	Некритический тип	Реализованная виктимность
Субъективное переживание одиночества	r	–	0,391	–	0,636	0,321	0,578
	p		0,013		0,000	0,044	0,000
Переживание одиночества как негативного чувства	r	–	–	–	0,610	–	0,400
	p				0,000		0,010
Отрицание переживания одиночества	r	–	–	–	–	–	–
	p						
Переживание одиночества как временного вынужденного явления	r	-0,507	–	–	–	-0,348	–
	p	0,001				0,028	
Одиночество как результат страха брать ответственность за других	r	0,438	0,323	-0,514	–	–	0,542
	p	0,005	0,042	0,001			0,000
Духовное одиночество как отсутствие поддержки, понимания	r	–	–	–	0,373	–	–
	p				0,018		
Одиночество вследствие внешней непривлекательности	r	–	–	–	0,575	–	0,364
	p				0,000		0,021
Общий показатель одиночества	r	–	–	–	0,669	–	0,469
	p				0,000		0,002

Как выяснилось, из видов виктимности наиболее сопряжены с одиночеством склонность к зависимому виктимному поведению и реализованная виктимность.

Обсуждение результатов. На рисунке 3 представлены выявленные взаимосвязи субъективного переживания одиночества и виктимного поведения.

Можно сделать вывод, что чем больше выражено виктимное поведение самоповреждаемого, зависимого, беспомощного типа, тем сильнее ощущение себя одиноким, переживание дисфории, тревоги, печали. Чем чаще в течение своей жизни подросток попадал в неприятные или опасные ситуации виктимного плана, тем сильнее переживание по поводу вероятных неудач в отношениях с людьми и тем выше чувствительность к отвержению или неудаче.





Рис. 3. Корреляционная плеяда взаимосвязи субъективного переживания одиночества и склонности к виктимности по методике Рассела – Фергюсона

Примечание: ——— прямая взаимосвязь * – $p \leq 0,05$;
 ——— прямая взаимосвязь ** – $p \leq 0,01$.

Взаимосвязь склонности к социальной роли жертвы с переживанием отчуждения, отсутствия значимых связей с окружающими людьми, выделенные Е. Е. Панченко [13], согласуется с полученной нами взаимосвязью склонности к виктимности зависимого типа с ощущением подростками себя обособленными, непонятыми и лишенными поддержки.

Для выявления специфики взаимосвязи между различными по содержанию типами переживания одиночества подростков с виктимным поведением была использована дополнительная диагностическая методика Е. А. Манаковой. Корреляционная плеяда представлена на рисунке 4.



Рис. 4. Корреляционная плеяда взаимосвязи субъективного переживания одиночества и склонности к виктимности по методике Е. А. Манаковой

Примечание: ——— прямая взаимосвязь * – $p \leq 0,05$; ——— прямая взаимосвязь ** – $p \leq 0,01$;
 - - - - - обратная взаимосвязь * – $p \leq 0,01$; - - - - - обратная взаимосвязь ** – $p \leq 0,01$.



Анализ корреляционной плеяды позволяет выделить ряд закономерностей. Шкала реализованной виктимности имеет прямую взаимосвязь с общим показателем одиночества, переживания одиночества как негативного состояния, одиночества как страха ответственности и собственной непривлекательности. Таким образом, чем чаще в течение своей жизни подросток попадал в неприятные или опасные ситуации, тем сильнее у него переживание дисфории, тревоги, печали по поводу вероятных неудач в отношениях с людьми, выше чувствительность к отвержению или неудаче; сильнее избегание обязательств и трудностей, которые неизбежны в построении межличностных отношений; сильнее ощущение неценности, непонятности; чаще ощущение себя «белой вороной», невозможности ответных чувств.

Виктимность зависимого типа связана с такими переживаниями, как духовное одиночество, одиночество вследствие внешней непривлекательности, переживания одиночества как негативного состояния. Это означает, что позиция жертвы, зависимость, беспомощность в поведении связана с ощущением одиночества, с сопутствующими переживаниями дисфории, тревоги, печали по поводу вероятных неудач в отношениях с людьми.

Отметим, что переживание одиночества как временного явления отрицательно связано со склонностью к агрессивному и некритическому поведению виктимного плана. Это может объясняться склонностью концентрироваться на себе при переживании одиночества как временного вынужденного явления, при ограниченности контактов. Интересно, что одиночество как результат страха ответственности положительно связано с такими поведенческими проявлениями, как виктимность агрессивного типа, реализованная виктимность, самоповреждающее поведение, и отрицательно – с гиперсоциальным виктимным поведением. Данные взаимосвязи кажутся закономерными, так как именно агрессивное и некритическое поведение характеризуется экстернализированным локусом контроля, а гиперсоциальное виктимное поведение – экстернальным. Не до конца понятна взаимосвязь самоповреждающего поведения и одиночества в результате страха ответственности, что требует дополнительных исследований.

Отметим, что представление о внешней непривлекательности в подростковом возрасте выступает тяжелым переживанием, приводящим к одиночеству, виктимному зависимому поведению, реализованной виктимности, что в принципе согласуется с исследованиями Е. А. Манаковой [12].

Полученные данные о прямой взаимосвязи между переживанием одиночества и шкалами склонности к зависимому виктимному поведению, некритическому виктимному поведению, реализованной виктимности согласуются с результатами Л. О. Максименковой [10], полученными на юношеской выборке. В нашем исследовании, кроме этих закономерностей, также выявлено, что субъективное переживание одиночества прямо взаимосвязано со склонностью к виктимности самоповреждающего типа.

Данные о взаимосвязях склонности к виктимному поведению и переживанию одиночества перекликаются с результатами Е. Е. Панченко и Т. Е. Яценко [13], которые использовали другие методики. Авторы также отмечают взаимосвязь аутовиктимного поведения с проблемным переживанием одиночества. Взаимосвязь склонности к социальной роли жертвы с переживанием отчуждения, отсутствия значимых связей с окружающими людьми, выделенная Е. Е. Панченко,



согласуется с полученной нами взаимосвязью склонности к виктимности зависимо-го типа с ощущением подростками себя обособленными, непонятыми и лишенными поддержки.

Выводы. В целом проведенное исследование подтверждает, что феномены склонности к виктимности и одиночества в подростковом возрасте сопряжены между собой. Подростки характеризуются довольно выраженным показателем переживания одиночества, что согласуется с общим положением об уязвимости подросткового возраста для одиночества, когда «Я» подростка еще неустойчиво, хрупко.

Виктимное поведение подростков может проявляться по какому-то одному типу или сочетать в себе виктимные склонности разных типов. Высокий уровень виктимности выявлен у 60 % подростков по одной или более моделям виктимности.

Корреляционный анализ позволил увидеть разные закономерности взаимосвязи параметров переживания одиночества и склонности к виктимности. Субъективное переживание одиночества на значимом уровне связано с самоповреждающим, зависимым, некритическим типами виктимного поведения, реализованной виктимностью. По методике Е. А. Манаковой наиболее чувствительной шкалой одиночества к виктимному поведению является шкала переживания одиночества как результата страха брать ответственность за других. Из видов виктимности наиболее сопряжены с одиночеством склонность к зависимому виктимному поведению и реализованная виктимность.

Полученные в ходе эмпирического исследования данные о взаимосвязях одиночества и склонности к виктимности в период подросткового возраста согласуются с литературными источниками, дополняют представления об особенностях переживаний подростков.

Дальнейшее развитие темы может быть продолжено в направлении выявления выраженности и связанности переживания одиночества и склонности к виктимному поведению у людей разных возрастных групп. Перспективность подобных исследований обуславливается актуальностью проблемы одиночества и задач первичной и вторичной профилактики виктимности.

Список источников

1. *Аверкиева Т. А., Швецова Е. В.* Одиночество в подростковом возрасте // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1-4. С. 121–125.
2. *Андронникова О. О.* Социально-психологические факторы и особенности субъективного переживания одиночества в студенческом возрасте // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19, № 3. С. 135–149. DOI: <https://doi.org/10.21702/grj.2022.3.9>
3. *Андронникова О. О.* Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Новосибирск, 2005. 22 с.
4. *Дементий Л. И., Коротеева Е. М.* Одиночество подростков: феноменология, факторы, типология. М.: Директ-Медиа, 2021. 132 с.
5. *Долговых М. П.* Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2009. 19 с.
6. *Заворотных Е. Н.* Социально-психологические особенности одиночества как субъективного переживания: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. СПб., 2009. 24 с.
7. *Корчагина С. Г.* Психология одиночества: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. 228 с.



8. Крюкова Т. Л. Психология совладания с одиночеством // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 49. DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v9i49.426>
9. Макаров А. С., Бобченко Т. Г. Психологические особенности виктимной личности // Научный журнал «Студенческий». 2019. № 13 (54). С. 42–47.
10. Максименкова Л. О. Связь субъективного переживания одиночества со склонностью к виктимному поведению // Вестник студенческой научной сессии факультета философии и психологии. 2016. Вып. 11. С. 162–165.
11. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. М.: Эксмо, 2017. 831 с.
12. Манакова Е. А. Опросник переживания одиночества // Сибирский психологический журнал. 2018. № 69. С. 149–171.
13. Панченко Е. Е., Яценко Т. Е. Особенности переживания одиночества виктимной личностью в юношеском возрасте // В поисках социальной истины: материалы I Международной научно-практической конференции. Иркутск, 2019. С. 158–163.
14. Поздеева Н. С. Коммуникативно-дискурсивные признаки концепта одиночество: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13. Архангельск, 2013. 22 с.
15. Покровский Н. Е., Иванченко Г. В. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки. М.: Логос, 2008. 408 с.
16. Рогова Е. Е. Взаимосвязь одиночества и Я-концепции в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9, № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/57PSMN621.pdf> (дата обращения: 02.05.2024).
17. Руденский Е. В. Социально-психологическая виктимология личности: пропедевтика. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 146 с.
18. Тихонов Г. М. Феномен одиночества: теоретические и эмпирические аспекты: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11. Ижевск, 2006. 48 с.
19. Шкала ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона // Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. С. 184–186.
20. Яценко Т. Е. Взаимосвязь виктимной деформации личности и склонности к виктимному поведению в подростковом и юношеском возрастах // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (43). С. 233–241.
21. Hawkey L. C., Cacioppo J. T. Loneliness Matters: A Theoretical and Empirical Review of Consequences and Mechanisms // *Annals of Behavioral Medicine*. 2010. Vol. 40, Issue 2. Pp. 218–227. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8>

References

1. Averkieva T. A., Shvetsova E. V. Loneliness in Adolescence. *Current Problems of the Humanities and Natural Sciences*, 2016, no. 1-4, pp. 121–125. (In Russian)
2. Andronnikova O. O. Socio-Psychological Factors and Features of the Subjective Experience of Loneliness at Student Age. *Russian Psychological Journal*, 2022, vol. 19, issue 3, pp. 135–149. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.3.9> (In Russian)
3. Andronnikova O. O. *Psychological Factors in the Emergence of Victim Behavior in Adolescents*: Abstract of a Dissertation for the Degree of Candidate of Psychological Sciences: 19.00.01. Novosibirsk, 2005, 22 p. (In Russian)
4. Dementiy L. I., Koroteeva E. M. *Loneliness of Adolescents: Phenomenology, Factors, Typology*. Moscow: Direkt-Media Publ., 2021, 132 p. (In Russian)
5. Dolgovykh M. P. *Psychological Determination of the Manifestation of Victim Behavior in a Teenager*: Abstract of a Dissertation for the Degree of Candidate of Psychological Sciences: 19.00.01. Moscow, 2009, 19 p. (In Russian)
6. Zavorotnykh E. N. *Socio-Psychological Features of Loneliness as a Subjective Experience*: Abstract of a Dissertation for the Degree of Candidate of Psychological Sciences: 19.00.05. Saint Petersburg, 2009, 24 p. (In Russian)



7. Korchagina S. G. *Psychology of Loneliness: textbook*. Moscow: Publishing House of Psychological and Social Institute, 2008, 228 p. (In Russian)
8. Kryukova T. L. Psychology of Coping with Loneliness. *Psychological Research*, 2016, vol. 9, no. 49. DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v9i49.426> (In Russian)
9. Makarov A. S., Bobchenko T. G. Psychological Characteristics of a Victimized Personality. *Scientific Journal "Student"*, 2019, no. 13 (54), pp. 42–47. (In Russian)
10. Maksimenkova L. O. The Connection Between the Subjective Experience of Loneliness and the Tendency to Victim Behavior. *Bulletin of the Student Scientific Session of the Faculty of Philosophy and Psychology*, 2016, vol. 11, pp. 162–165. (In Russian)
11. Malkina-Pykh I. G. *Victimology. Psychology of Victim Behavior*. Moscow: Eksmo Publ., 2017, 831 p. (In Russian)
12. Manakova E. A. Questionnaire for Experiences of Loneliness. *Siberian Psychological Journal*, 2018, no. 69, pp. 149–171. (In Russian)
13. Panchenko E. E., Yatsenko T. E. Features of the Experience of Loneliness by a Victimized Person in Adolescence. *In search of Social Truth: materials of the I International Scientific and Practical Conference*. Irkutsk, 2019, pp. 158–163. (In Russian)
14. Pozdeeva N. S. *Communicative and Discursive Features of the Concept of Loneliness: Abstract of a Dissertation for the Degree of Candidate of Philosophical Sciences: 09.00.13*. Arkhangelsk, 2013, 22 p. (In Russian)
15. Pokrovsky N. E., Ivanchenko G. V. *The Universe of Loneliness: Sociological and Psychological Essays*. Moscow: Logos Publ., 2008, 408 p. (In Russian)
16. Rogova E. E. The Relationship Between Loneliness and Self-Concept in Adolescence [Electronic resource]. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2021, no. 6, vol. 9. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/57PSMN621.pdf> (date of access: 02.05.2024). (In Russian)
17. Rudensky E. V. *Socio-Psychological Victimology of Personality: Propaedeutics*. Novosibirsk: Publishing House of Novosibirsk State Pedagogical University, 2015, 146 p. (In Russian)
18. Tikhonov G. M. *The Phenomenon of Loneliness: Theoretical and Empirical Aspects: Abstract of a Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophical Sciences: 09.00.11*. Izhevsk, 2006, 48 p. (In Russian)
19. Scale of Feelings of Loneliness by D. Russell and M. Ferguson. Vodopyanova N. E. *Psychodiagnostics of Stress*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2009, pp. 184–186. (In Russian)
20. Yatsenko T. E. The Relationship between Victimized Personality Deformation and the Tendency to Victim Behavior in Adolescence and Youth. *Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical University*, 2019, no. 3 (43), pp. 233–241. (In Russian)
21. Hawkley L. C., Cacioppo J. T. Loneliness Matters: A Theoretical and Empirical Review of Consequences and Mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 2010, vol. 40 (2), pp. 218–227. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8>

Информация об авторах

Мельникова Юлия Алексеевна – студентка 5 курса факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия.

Андронникова Ольга Олеговна – кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>, andronnikova_69@mail.ru



Information about the Authors

Yulia A. Melnikova – 5th year student of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

Olga O. Andronnikova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Russia, Novosibirsk, <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>, andronnikova_69@mail.ru

Вклад авторов:

Мельникова Юлия Алексеевна – проведение исследования, проведение расчетов, подготовка текста статьи.

Андронникова Ольга Олеговна – общая разработка концепции, подготовка и редактирование текста, утверждение окончательного варианта статьи.

Authors' contribution:

Yulia A. Melnikova – conducting research, carrying out calculations, preparing the text of the article.

Olga O. Andronnikova – general development of the concept, preparation and editing of the text, approval of the final version of the article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 08.06.2024

Одобрена после рецензирования: 24.07.2024

Принята к публикации: 01.08.2024

Received: 08.06.2024

Approved after peer review: 24.07.2024

Accepted for publication: 01.08.2024



Качество жизни и психическое развитие детей с острыми респираторными инфекциями, находящимися на лечении в стационаре

Павлей Любовь Вадимовна, Солодчук Оксана Николаевна

*Ярославский государственный медицинский университет Минздрава России,
г. Ярославль, Россия*

Аннотация. Сохранение здоровья подрастающего поколения является приоритетной мультидисциплинарной задачей. Для более комплексной и индивидуальной оценки функционирования организма ребенка на фоне острых вирусных инфекций использована методика определения качества жизни, базирующаяся на субъективном восприятии, на основании которой пациенты отнесены к первому или второму классам качества жизни. В работе исследованы взаимосвязи состояния здоровья, качества жизни и психического развития детей дошкольного возраста с острыми респираторными инфекциями, находящимися на лечении в педиатрическом отделении. У части детей было обнаружено сниженное качество жизни, причем не только в группе детей с острыми респираторными инфекциями, но и в группе здоровых детей. Пациентов со вторым классом качества жизни было значительно больше в основной группе. По результатам корреляционного анализа с применением рангового коэффициента корреляции Спирмена было обнаружено, что качество жизни взаимосвязано с психоэмоциональным и интеллектуальным развитием ребенка. На основании исследования качества жизни пациентов педиатрического отделения возможна реализация индивидуального подхода к оценке состояния ребенка в целом и на фоне заболевания с целью качественного дальнейшего лечения и наблюдения, организации профилактических мероприятий.

Ключевые слова: качество жизни; дети; здоровье; острые респираторные инфекции; психическое развитие.

Для цитирования: Павлей Л. В., Солодчук О. Н. Качество жизни и психическое развитие детей с острыми респираторными инфекциями, находящимися на лечении в стационаре // СМАЛЬТА. 2024. № 3. С. 68–78. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2403.06>



Quality of Life and Mental Development of Children with Acute Respiratory Infections Undergoing Hospital Treatment

Lyubov V. Pavley, Oksana N. Solodchuk

Yaroslavl State Medical University of the Ministry of Health of Russia,
Yaroslavl, Russia

Abstract. Preserving the health of the younger generation is a priority multidisciplinary task. For a more comprehensive and individual assessment of the functioning of the child's body against the background of acute viral infections, a technique for determining the quality of life based on subjective perception was used, on the basis of which patients are classified into the first or second classes of quality of life. The paper examines the interrelationships of health, quality of life and mental development of preschool children with acute respiratory infections being treated in the pediatric department. Some children were found to have a reduced quality of life, not only in the group of children with acute respiratory infections, but also in the group of healthy children. There were significantly more patients with grade 2 quality of life in the main group. According to the results of correlation analysis using Spearman's rank correlation coefficient, it was found that the quality of life is interrelated with psycho-emotional and the intellectual development of the child. Based on the study of the quality of life of patients in the pediatric department, it is possible to implement an individual approach to assessing the condition of the child as a whole and against the background of the disease, for high-quality further treatment and monitoring, for the organization of preventive measures.

Keywords: quality of life; children; health; acute respiratory infections; mental development.

For Citation: Pavley L. V., Solodchuk O. N. Quality of Life and Mental Development of Children with Acute Respiratory Infections Undergoing Hospital Treatment. *SMALTA*, 2024, no. 3, pp. 68–78. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2403.06> (In Russ.)

Актуальность. Сохранение здоровья подрастающего поколения является приоритетной мультидисциплинарной задачей, решение которой возможно при взаимодействии врача-педиатра, врачей узких специальностей, клинического психолога [6; 13].

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что изучение качества жизни пациентов детского возраста является необходимым, но достаточно редким в пространстве научных исследований междисциплинарного характера. В данном случае мы проводим междисциплинарное исследование в области педиатрии и медицинской психологии. Его результаты могут иметь практическую значимость для выработки общей стратегии помощи пациентам детского возраста, находящимся на лечении в стационаре, и их родителям, а также открывать новые научные данные о факторах, влияющих на здоровье ребенка.

Исследование качества жизни дает более полное определение здоровья ребенка [1; 13]. Для оценивания качества жизни пациентов детского возраста разработано несколько типов опросников, ответы на которые фиксируют родители ребенка до пятилетнего возраста либо не только родители, но и сами дети старше 5 лет [5].



Теоретический обзор. По определению ВОЗ, качество жизни (КЖ), связанное со здоровьем, или Health-Related Quality of Life (HRQOL), – это восприятие индивидами их положения в жизни в контексте культуры и системе ценностей, в которых они живут, в соответствии с целями, ожиданиями, нормами и заботами [7; 12; 14]. Качество жизни – это совокупная характеристика психического, физического и социального функционирования человека, которая базируется на его субъективном восприятии. В настоящее время в мировой практике с точки зрения медицины установлено, что системообразующим показателем качества жизни является здоровье [4; 5; 6; 13].

Еще с конца XIX в. одной из важнейшей составляющей эффективного взаимодействия врача и пациента было создание условий для удовлетворительного качества жизни пациента. Так, профессор Императорской Медико-хирургической академии С. П. Боткин сформулировал принцип: «Лечить не болезнь, а больного». В некоторых источниках есть упоминание такой же точки зрения в трудах знаменитого врача древности Гиппократ [1].

Качество жизни широко изучается в медицине и медицинской психологии. В частности, в педиатрии предметом исследования является качество жизни пациентов детского возраста, и чем младше ребенок, тем большую роль в поддержании качества жизни и его оценке играют родители. Благодаря интегральному подходу к здоровью, самочувствию, психоэмоциональному и социальному функционированию пациента достигается более комплексное и индивидуальное понимание состояния человека. Это происходит путем объективного медицинского обследования, основанного на расспросе и осмотре врачом, и субъективной оценке качества жизни самим пациентом или его законным представителем. Исследование качества жизни детей отличается от подобного исследования у взрослых, оно требует адаптации диагностического инструментария, более детального сбора анамнеза.

На качество жизни у детей могут оказывать влияние различные факторы биопсихосоциальной этиологии, в том числе инфекционные заболевания острого характера. По данным ВОЗ, острые респираторные инфекции (ОРИ) верхних дыхательных путей без уточнения возбудителя занимают одно из первых мест среди всех инфекционных заболеваний [8; 9]. По данным Росстата, за 2023 г. заболевания дыхательных путей отмечались у 120 096,3 детей до 14-летнего возраста на 100 тысяч детского населения; 80 % пациентов среди заболевших ОРИ составляют дети младшего возраста. Это объясняется анатомо-физиологическими особенностями строения дыхательной системы, неблагоприятными факторами анте- и/или постнатального развития, продолжающимся формированием иммунной системы, разнообразием инфекционных агентов, воздействием неблагоприятных факторов окружающей среды [3; 11].

Посещение детских образовательных учреждений дошкольного образования и школ, с одной стороны, обеспечивает детям социализацию среди сверстников и одноклассников, с другой стороны, способствует тесному контакту с другими детьми, что особенно значимо на фоне заболеваемости инфекциями, передающимися воздушно-капельным путем. К тому же само заболевание и его лечение оказывают непосредственное негативное влияние на состояние ребенка [2; 9]. Социальная среда, окружающая ребенка, имеет пролангированное влияние на его психическое развитие, психоэмоциональное благополучие. Важнейшую роль социальной ситуации развития ребенка и ее влияние в процессе онтогенеза подчеркивал Л. С. Выготский в культурно-исторической концепции развития.



Таким образом, на качество жизни ребенка оказывает влияние не только физическое здоровье, но и семья, а также другие социальные группы, в которых он находится и взаимодействует. Кроме того, важную роль играет предрасположенность детей к острым респираторным заболеваниям, на фоне которых снижается уровень качества жизни, а именно совокупность predispositional и поддерживающих биологических и социальных факторов. Так, данная позиция согласуется с ведущим биопсихосоциальным подходом в медицинской психологии.

Исследование качества жизни позволяет решить ряд задач, используя мультидисциплинарный подход [10]. С помощью метода анкетирования и оценки качества жизни, в дополнение к осмотру педиатром, возможно оценить состояние здоровья при отсутствии заболеваний; на основании результатов выделять в группы риска детей со сниженными показателями и в дальнейшем рекомендовать им профилактические мероприятия. При диспансерном наблюдении ребенка, на основании результатов исследования качества жизни, возможно оценивать эффективность проводимой коррекции. Таким образом, будет осуществляться индивидуальный подход в наблюдении за здоровьем ребенка.

Здоровье в целом и здоровье ребенка в частности в рамках биопсихосоциального подхода рассматривается не только как отсутствие заболеваний, но и как состояние полного физического, духовного и социального благополучия. Объективное и субъективное благополучие ребенка зависит от ряда социальных, психологических факторов, состояния здоровья, но роль родителей здесь одна из ведущих. Именно родители обеспечивают то качество жизни ребенка, которое тесно связано с его здоровьем. От отношения родителей к здоровью и болезни ребенка, их воспитания может зависеть протекание, ремиссия того или иного заболевания. Поэтому внимание к разным сторонам жизнедеятельности ребенка, системный взгляд на причины соматического заболевания требуют участия разных специалистов системы здравоохранения в вопросе укрепления и сохранения здоровья детей, профилактики заболеваний.

Цель – исследование взаимосвязи состояния здоровья, качества жизни и психического развития детей дошкольного возраста с острыми респираторными инфекциями, находящимися на лечении в педиатрическом отделении.

Гипотеза исследования: качество жизни связано с психическим развитием детей с разным соматическим профилем, а именно: у детей дошкольного возраста на фоне острой респираторной инфекции существует отрицательная взаимосвязь между показателями качества жизни и уровнем развития эмоциональной сферы и интеллекта. Качественно оценить состояние ребенка возможно при комплексном подходе с использованием методов расспроса, осмотра и психологического обследования пациентов на предмет психического развития и качества жизни.

Методология. Методика исследования включала в себя медицинские и психологические методы. Нами были соблюдены общепринятые деонтологические правила при работе с детьми и их родителями. Перед началом проведения исследования родителям разъяснялась цель беседы, они подписывали информированное согласие. К методам исследования относились методика расспроса, включающая в себя сбор жалоб, анализ анамнезов жизни и заболевания, общий клинический осмотр, антропометрия, клиничко-лабораторное и инструментальное обследование. Среди психологических методов исследования психоэмоционального благополучия и интеллектуального развития применялись проективная методика «Дом – Дерево – Человек», методика Р. Теммла, М. Дорки, В. Амена, цветные прогрессивные матрицы Равена.



Для оценки качества жизни детей дошкольного возраста применялась методика оценки состояния здоровья детей по критериям качества их жизни. Заполнение опросника по качеству жизни детей проходило родителями ребенка и медицинским персоналом. В качестве составных блоков в данную методику включены 4 шкалы, отражающие психологический и физический компоненты здоровья детей: физического функционирования, психоэмоционального функционирования, социального функционирования и умственного развития с оценкой обучаемости, также добавлен блок оценки заболеваемости и блок оценки условий жизни семьи ребенка. Чем выше суммарный балл при ответах на вопросы, тем больше проблем функционирования было обнаружено у данного ребенка и тем ниже была оценка качества жизни.

После обработки результатов пациенты были отнесены к одному из двух классов качества жизни: 1-й класс составляли дети, у которых нет значимого нарушения качества жизни, 2-й класс – дети, имеющие различного рода проблемы, снижающие/нарушающие качество жизни.

Обработка результатов включала в себя количественный и качественный анализ полученных данных. Статистический анализ полученных в результате исследования данных проводился с применением программы Statistica. Для обработки результатов применялись процедуры описательной статистики и корреляционный анализ с применением рангового коэффициента корреляции Спирмена.

Выборка исследования составили 72 ребенка в возрасте от 4 до 7 лет, из них девочки – 52 %, мальчики – 48 %; 27 детей дошкольного возраста с респираторными инфекциями в острой фазе (основная группа) и 45 условно здоровых детей дошкольного возраста (контрольная группа). В обеих группах девочки и мальчики были представлены в равных долях, средний возраст детей составил $5 \pm 1,9$ лет. Дети обеих групп не имели хронических соматических заболеваний. Исследование проводилось в педиатрическом отделении ГБУЗ Ярославской области «Клиническая больница им. Н. А. Семашко» (г. Ярославль).

Согласно концепции исследования качества жизни, представленной Межнародным центром исследования качества жизни, «интегральная характеристика физического, психологического, эмоционального и социального функционирования больного основана на его субъективном восприятии» [13].

Выделяют субъективные и объективные критерии качества жизни. Объективные показатели – это экспертная оценка физической активности, ресурсности, а субъективные – это оценка самого пациента, основанная на самочувствии, психоэмоциональном статусе. Выделяют медицинскую (зависящую от здоровья) составляющую качества жизни, под которой понимают влияние самого заболевания и его лечения на повседневную жизнедеятельность больного, и немедицинскую – обусловленную окружающей средой и субъективным восприятием жизни индивидуумом [5].

В нашем исследовании для детей 5–7 лет мы использовали методику оценки состояния здоровья детей по критериям качества жизни, адаптированную для педиатрической практики ФГУ «Центральный научно-исследовательский институт организации и информатизации здравоохранения» Министерства здравоохранения Российской Федерации [5].

Опросники качества жизни разработаны для детей разных возрастных групп. Существуют опросники для детей 2–4 лет, 5–7 лет, 8–12 лет и 13–17 лет. В возрасте 2–4 года опросник заполняет законный представитель/родитель ребенка, а также



врач; в дошкольном и младшем школьном возрасте – законный представитель/родитель ребенка, врач; в старшем школьном возрасте опросник заполняет ребенок [5; 13].

При обследовании пациентов могут применяться объективный и субъективный подходы. В первом случае (объективный подход) заполнение опросника на основании расспроса производится врачом и законным представителем ребенка (родителем), при субъективном подходе учитывается только самооценка здоровья.

Основные результаты исследования и обсуждение. Анализ антенатального и интранатального периодов жизни детей из обеих групп не выявил статистически значимые различия ($p > 0,05$). Предрасполагающих факторов для заболеваний дыхательной системы обнаружено не было.

Наиболее частыми симптомами заболевания у детей основной группы исследования были признаки интоксикационного и астенического синдрома: слабость (92,6 %), устойчивый подъем температуры тела, кратковременно купирующийся жаропонижающими средствами (100 %), заложенность носа и наличие выделений слизистого характера (88,9 %), утренний кашель (92,6 %). В процессе обследования у 3 пациентов диагностирован синусит, у 12 детей – острый простой бронхит, у 12 детей – острый ринофаринготрахеит. Таким образом, в клинической картине основного острого заболевания респираторного тракта доминировали синдромы интоксикационный и респираторный. Все дети получали лечение, согласно национальным Клиническим рекомендациям с положительным эффектом.

В основной группе (дети с острыми респираторными заболеваниями) к 1-му классу качества жизни (без нарушения) было отнесено 16 детей, ко 2-му классу качества жизни – 11 детей, что составило 60 % и 40 % соответственно. В контрольной группе – 36 детей с 1-м классом качества жизни (80 %) и 9 человек (20 %) со 2-м классом качества жизни.

Важно отметить, что выявленное соотношение количества детей с разным уровнем качества жизни в основной и контрольной группах говорит о том, что дети, имеющие проблемы с качеством жизни, могут иметь более высокий риск заболевания респираторными инфекциями. Детей со 2-м классом качества жизни даже при отсутствии активных жалоб у родителей или ребенка желательно направлять на консультацию к специалистам, в том числе к педиатру, клиническому психологу. При необходимости эти дети будут получать поддерживающую, общеукрепляющую терапию, складывающуюся из базисных мероприятий: нормализация режима дня с полноценным сном, питанием и продолжительными прогулками на свежем воздухе, комплекс гимнастических упражнений в соответствии с возрастом, в том числе дыхательная гимнастика, помощь психолога. Выявление 2-го класса здоровья у детей из основной группы с заболеваниями дыхательных путей острого характера позволяет уже на госпитальном этапе говорить о необходимости участия клинического психолога в комплексном медико-психологическом сопровождении больного ребенка.

Результаты корреляционного анализа с 1-м классом качества жизни. По результатам корреляционного анализа в группе детей дошкольного возраста с острыми респираторными заболеваниями (основной группе) с 1-м классом качества жизни по методикам «Оценка качества жизни», «Дом – Дерево – Человек» можно констатировать, что качество жизни имеет прямую корреляцию с психоэмоциональным функционированием ($p < 0,05$, $r = 0,589$), социальным функционированием



($r = 0,845$) и способностью к обучению ($r = 0,571$), а также с агрессивностью ($r = 0,514$). Данные показатели имеют обратную шкалу. Это может означать, что у детей, страдающих острыми респираторными инфекциями с 1-м классом качества жизни, проблемы в психоэмоциональном и социальном функционировании, в умственном развитии снижают качество жизни ребенка. Снижение качества жизни связано со снижением психоэмоционального и социального функционирования, а также способности к обучению. Так, повышенная возбудимость, тревожность, плаксивость (составляющие психоэмоционального функционирования), сложности при контакте с другими детьми или в новой обстановке (социальное функционирование), неусидчивость, сниженная инициативность (умственное развитие) снижают качество жизни детей на фоне острого заболевания. Возможно, играет роль временное ограничение социальной активности из-за заболевания, психологический дискомфорт на фоне основного заболевания.

Шкала «Условия жизни» обратная, поэтому чем лучше условия жизни ребенка, тем менее проявляется агрессивность в поведении. Однако в то же время условия жизни могут оказывать влияние на нарушение социальных контактов: чем хуже условия жизни ребенка, тем выше нарушение социальных контактов ($r = 0,581$).

Обнаружены значимые положительные корреляции между умственным развитием, способностью к обучению и условиями жизни ребенка ($r = 0,778$), суммарным показателем условий жизни ($r = 0,549$), суммарным показателем качества жизни ($r = 0,586$). Чем хуже общее качество жизни, условия жизни ребенка, тем ниже способность к обучению и полноценному развитию умственных способностей ребенка. Действительно, можно предположить влияние качества жизни (физического, социального, психоэмоционального функционирования) и условий жизни ребенка на его умственное развитие и способность к обучению.

Общий балл по условиям жизни семьи имеет положительную корреляцию с нарушением социальных контактов ($r = 0,525$) и поведенческими отклонениями ($r = 0,748$), а также эмоциональными нарушениями ($r = 0,588$). Так, ухудшение условий жизни (жилищные условия, низкий доход, условия проблемной семьи) приводят к усилению нарушений поведения и социальных контактов у ребенка.

Общий уровень интеллекта (методика Равена) имеет отрицательную корреляцию с нарушением социальных контактов ($r = -0,581$) (методика «Дерево – Дом – Человек»). Это подтверждается и наличием отрицательной корреляции между умственным развитием, способностью к обучению (методика оценки качества жизни) и нарушением социальных контактов ($r = -0,728$). Так, можно отметить, что чем выше интеллект, в данном случае невербальный интеллект ребенка, тем менее нарушены социальные контакты. Возможно, это связано с более высокой саморегуляцией.

Значимые корреляции указывают на то, что нарушение социальных контактов и агрессивность имеют значимую положительную взаимосвязь ($r = 0,655$), а также отклоняющееся поведение связано с эмоциональными отклонениями ($r = 0,54$). В целом социальное и психоэмоциональное функционирование имеют положительную взаимосвязь ($r = 0,500$) у детей с острыми респираторными заболеваниями с 1-м классом качества жизни. Так, от благополучия или неблагополучия в эмоциональной сфере ребенка зависит его социальное функционирование, будет оно проблемным или нет. Чем более агрессивен, тревожен и возбудим ребенок, тем более вероятны сложности в его поведении в новой обстановке и трудности при вступлении в контакт с другими детьми.



Результаты корреляционного анализа в группе детей дошкольного возраста с острыми респираторными заболеваниями со 2-м классом качества жизни. Качество жизни имеет положительную корреляцию с умственным развитием ребенка ($r = 0,652$) и его психоэмоциональным функционированием ($r = 0,656$). Так, ребенок с хорошей памятью, хорошо говорящий и понимающий речь взрослого, будет активным, у него преобладает положительный эмоциональный тонус, отмечается хороший сон. Ухудшение качества жизни связано с проблемами в умственном развитии и психоэмоциональном функционировании, проявляться может сниженной памятью, нарушением сна, повышенной возбудимостью и тревожностью.

Также можно отметить по результатам корреляционного исследования, что условия жизни (методика оценки качества жизни) имеют прямую взаимосвязь с тревожностью (методика Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен) ($r = 0,684$). Ухудшение условий жизни ребенка влечет за собой нарастание тревожности.

Исходя из обнаруженных значимых корреляций между снижением эмоционального фона и тревожностью (методика Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен) ($r = 0,69$), а также нарушением социального контакта (методика «Дом – Дерево – Человек») ($r = 0,61$) у основной группы детей с острыми респираторными инфекциями со 2-м классом качества жизни, можно сделать вывод о том, что качество жизни и условия проживания имеют большое значение для эмоционального развития детей и их социального функционирования. Эти дети сложно вступают в контакт с другими детьми, они мало активны, тревожны. Качество жизни имеет связи с уровнем развития эмоциональной сферы и интеллекта у детей с острыми респираторными инфекциями, у которых есть проблемы, влияющие на качество жизни. Ухудшение условий жизни может привести к угнетению психического развития ребенка, а также увеличению уровня тревожности у детей.

Если сравнивать результаты корреляционного анализа детей с острыми респираторными инфекциями из класса 1 (дети без нарушений качества жизни) и класса 2 (дети со сниженным качеством жизни), то можно сделать вывод о том, что неблагоприятные условия могут привести к проблемам с психоэмоциональным функционированием и социальным взаимодействием у детей с острыми респираторными инфекциями, даже если у них нет значимых нарушений качества жизни. Качество жизни имеет прямое влияние на психоэмоциональное и интеллектуальное развитие детей с острыми респираторными инфекциями с проблемами, влияющими на качество жизни.

Выводы. Таким образом, условия жизни детей с острыми респираторными инфекциями и качество их жизни в целом оказывают влияние на психическое развитие ребенка дошкольного возраста, а именно: на эмоциональную сферу, социальное взаимодействие и интеллект. Благоприятные условия жизни обеспечивают доступ к ресурсам, которые могут способствовать развитию. Качество жизни и психическое развитие детей с острыми респираторными инфекциями, находящимися на лечении в стационаре, напрямую связаны. Критерии качества жизни позволяют оценить влияние заболевания на различные составляющие качества жизни ребенка 4–7 лет и дают возможность обнаружить индивидуальную реакцию на заболевание. Учитывая результаты оценки качества жизни и особенностей психологического статуса детей, в дальнейшем возможно разработать алгоритм амбулаторного наблюдения за дошкольниками с включением в катamnестическое наблюдение клинического психолога.



Метод исследования качества жизни позволяет индивидуально подходить к оценке состояния ребенка в целом и на фоне заболевания с целью качественного дальнейшего лечения и наблюдения, организации профилактических мероприятий.

Качество жизни является одним из важных критериев оценки состояния здоровья детей. Обеспечение благоприятных условий жизни и уровня качества жизни является важным фактором для психоэмоционального и когнитивного развития детей. В целом создание благоприятных условий психического благополучия детей является крайне важным для их здоровья.

Список источников

1. *Еремян З. А., Щелкова О. Ю.* История становления и развития концепции качества жизни в медицине // Психология. Психофизиология. 2022. № 1. DOI: <https://doi.org/10.14529/jpps220104>

2. *Конева Е. В., Павлей Л. В., Солондаев В. К.* Чувствительность системы психического развития к хроническим заболеваниям ребенка [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2014. Т. 3, № 3. URL: https://psyjournals.ru/journals/crpe/archive/2014_n3/Koneva_et_al (дата обращения: 15.02.2024).

3. *Кочкина Л. В., Конева Е. В., Солондаев В. К.* Системный подход к анализу взаимосвязей здоровья, качества жизни и психического развития детей, проживающих в сельской местности [Электронный ресурс] // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика. 2013. № 1 (1). URL: <http://medpsy.ru/climp> (дата обращения: 15.02.2024).

4. *Крамская Л. А., Перевозкина Ю. М., Пошехонова Ю. В., Кашипов М. М.* Исследование динамики взаимосвязи стилей и типов мышления личности специалистов в условиях профессионального медицинского образования // Science for Education Today. 2023. Т. 13, № 4. С. 196–217. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2304.09>

5. *Никитина Т. П., Ионова Т. И.* Актуальные аспекты исследования качества жизни в педиатрии // Педиатрический вестник Южного Урала. 2022. № 1. С. 4–18. DOI: <https://doi.org/10.34710/Chel.2022.94.65.002>

6. *Новик А. А., Ионова Т. И.* Руководство по исследованию качества жизни в медицине. 4-е изд., перераб. и доп. / под ред. акад. РАН Ю. А. Шевченко. М.: Изд-во Национального медико-хирургического центра им. Н. И. Пирогова, 2021. 664 с.

7. *Тимофеева Е. С., Приходько О. Б., Романцова Е. Б., Есаулов В. И.* Особенности стиля воспитания в семьях детей с частыми острыми респираторными инфекциями [Электронный ресурс] // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-stilya-vospitaniya-v-semyah-detey-s-chastymi-ostrymi-respiratornymi-infektsiyami> (дата обращения: 24.06.2024).

8. *Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М.* Методы математической статистики в научно-исследовательской работе психолога [Электронный ресурс]: учебное пособие. Новосибирск, 2017. 162 с. URL: <https://www.iprbookshop.ru/87132.html> (дата обращения: 24.06.2024).

9. *Потупчик Т. В., Эверт Л. С., Костюченко Ю. Р., Власова Е. Н., Фотекова Т. А.* Психосоматический статус детей и подростков во время пандемии COVID-19 // Доктор.Ру. 2022. Т. 21, № 7. С. 34–40. DOI: <https://doi.org/10.31550/1727-2378-2022-21-7-34-40>

10. *Davis E., Waters E., Mackinnon A. et al.* Paediatric Quality of Life Instruments: a Review of the Impact of the Conceptual Framework on Outcomes // Developmental Medicine and Child Neurology. 2006. Vol. 48, Issue 4. Pp. 311–318. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0012162206000673>

11. *Svavarsdottir E. K., Orlygsdottir B.* Health-Related Quality of Life in Icelandic School Children // Scandinavian Journal of Caring Sciences. 2006. Vol. 20, Issue 2. Pp. 209–215. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2006.00397.x>



12. *Vieira-Ribeiro S. A., Fonseca P. C. A., Andreoli C. S. et al.* The TyG Index Cutoff Point and Its Association with Body Adiposity and Lifestyle in Children // *Journal de Pediatria*. 2019. Vol. 95, Issue 2. Pp. 217–223. DOI: <https://doi.org.10.1016/j.jped.2017.12.012>
13. *Varni J. W., Burwinkle T. M., Seid M.* The PedsQL 4.0 as a School Population Health Measure: Feasibility, Reliability, and Validity // *Quality of Life Research*. 2006. Vol. 15, Issue 2. Pp. 203–215. DOI: <https://doi.org.10.1007/s11136-005-1388-z>
14. *Ventegodt S., Flensburg-Madsen T., Andersen N. J. et al.* Quality of life and Events in the First Year of Life. Results from the Prospective Copenhagen Birth Cohort 1959-61 // *Scientific World Journal*. 2006. Vol. 24, Issue 6. Pp. 106–115. DOI: <https://doi.org.10.1100/tsw.2006.14>

References

1. Yeremyan Z. A., Shchelkova O. Yu. The History of the Formation and Development of the Concept of Quality of life in Medicine. *Psychology. Psychophysiology*, 2022, no. 1. DOI: <https://doi.org.10.14529/jpps220104> (In Russian)
2. Koneva E. V., Pavley L. V., Solondaev V. K. Sensitivity of the Mental Development System to Chronic Diseases of the Child [Electronic resource]. *Clinical and Special Psychology*, 2014, vol. 3, no. 3. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2014_n3/Koneva_et_al (date of access: 15.02.2024). (In Russian)
3. Kochkina L. V., Koneva E. V., Solondaev V. K. A Systematic Approach to the Analysis of the Relationships between Health, Quality of Life and Mental Development of Children Living in Rural Areas [Electronic resource]. *Clinical and medical Psychology: Research, Training, Practice*, 2013, no 1 (1). URL: <http://medpsy.ru/climp>. (date of access: 15.02.2024). (In Russian)
4. Kramskaya L. A., Perevozkina Yu. M., Poshekhonova Yu. V., Kashapov M. M. Investigation of Dynamics of Interrelation of Styles and Types of Thinking of Personality of Specialists in the Conditions of Professional Medical Education. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13, no. 4, pp. 196–217. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2304.09> (In Russian)
5. Nikitina T. P., Ionova T. I. Modern Issues of Quality of Life Research in Pediatrics. *Pediatric Bulletin of the South Ural*, 2022, no. 1, pp. 4–18. DOI: <https://doi.org.10.34710/Chel.2022.94.65.002> (In Russian)
6. Novik A. A., Ionova T. I. *Guidelines for the Study of Quality of Life in Medicine*. 4th ed., rev. and enl. Ed. acad. RAS Yu. A. Shevchenko. Moscow: Publishing House of the National Medical and Surgical Center named after N. I. Pirogov, 2021, 664 p. (In Russian)
7. Timofeeva E. S., Prikhodko O. B., Romantsova E. B., Esaulov V. I. Features of the Parenting Style in Families of Children with Frequent ACUTE Respiratory Infections [Electronic resource]. *Russian Bulletin of Perinatology and Pediatrics*, 2020, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-stilya-vospitaniya-v-semyah-detey-s-chastymi-ostryimi-respiratornymi-infektsiyami> (date of access: 24.06.2024). (In Russian)
8. Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M. *Methods of Mathematical Statistics in the Research Work of a Psychologist* [Electronic resource]: Textbook. Novosibirsk, 2017, 162 p. URL: <https://www.iprbookshop.ru/87132.html> (date of access: 24.06.2024). (In Russian)
9. Potupchik T. V., Evert L. S., Kostyuchenko Yu. R., Vlasova E. N., Fotekova T. A. Psychosomatic Status of Children and Adolescents During the COVID-19 Pandemic. *Doctor.ru*, 2022, vol. 21, issue 7, pp. 34–40. DOI: <https://doi.org.10.31550/1727-2378-2022-21-7-34-40> (In Russian)
10. Davis E., Waters E., Mackinnon A. et al. Paediatric Quality of Life Instruments: a Review of the Impact of the Conceptual Framework on Outcomes. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 2006, vol. 48, issue 4, pp. 311–318. DOI: <https://doi.org.10.1017/S0012162206000673>



11. Svavarsdottir E. K., Orlygsdottir B. Health-Related Quality of Life in Icelandic School Children. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 2006, vol. 20, issue 2, pp. 209–215. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2006.00397.x>

12. Vieira-Ribeiro S. A., Fonseca P. C. A., Andreoli C. S. et al. The TyG Index Cutoff Point and Its Association with Body Adiposity and Lifestyle in Children. *Journal de Pediatria*, 2019, vol. 95, issue 2, pp. 217–223. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jped.2017.12.012>

13. Varni J. W., Burwinkle T. M., Seid M. The PedsQL 4.0 as a School Population Health Measure: Feasibility, Reliability, and Validity. *Quality of Life Research*, 2006, vol. 15, issue 2, pp. 203–215. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11136-005-1388-z>

14. Ventegodt S., Flensburg-Madsen T., Andersen N. J. et al. Quality of life and Events in the First Year of Life. Results from the Prospective Copenhagen Birth Cohort 1959-61. *Scientific World Journal*, 2006, vol. 24, issue 6, pp. 106–115. DOI: <https://doi.org/10.1100/tsw.2006.14>

Информация об авторах

Павлей Любовь Вадимовна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры клинической психологии, Ярославский государственный медицинский университет, г. Ярославль, Россия, <https://orcid.org/0009-0005-6457-4622>, siam_1@mail.ru

Солодчук Оксана Николаевна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры педиатрии № 1, Ярославский государственный медицинский университет, г. Ярославль, Россия, <https://orcid.org/0009-0006-3458-3576>, sleep504@yandex.ru

Information about the Authors

Lyubov V. Pavley – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Clinical Psychology, Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia <https://orcid.org/0009-0005-6457-4622>, siam_1@mail.ru

Oksana N. Solodchuk – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Pediatrics no. 1, Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia, <https://orcid.org/0009-0006-3458-3576>, sleep504@yandex.ru

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 02.07.2024

Одобрена после рецензирования: 17.09.2024

Принята к публикации: 20.09.2024

Received: 02.07.2024

Approved after peer review: 17.09.2024

Accepted for publication: 20.09.2024



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@nsru.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@nspu.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, индексируемых в базах данных РИНЦ, SCOPUS.

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. Вилюйская, 28, каб. 406 факультета психологии (кафедра практической и специальной психологии) ФГБОУ ВО «НГПУ»; тел. +7 (383) 244-18-93; smalta.journal@nspu.ru



Пример оформления материалов для публикации

Научная (или обзорная) статья
УДК
DOI:

Формы работы психолога с приемными родителями

Бугрова Нина Владимировна¹, Петрова Елена Николаевна²

^{1,2}Городской центр психолого-педагогической поддержки,
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. Bugrova¹, Elena N. Petrova²

^{1,2}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, <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, <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, <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, <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 st 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://npsu.ru/abiturientu/>

БАКАЛАВРИАТ

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

37.03.01 Психология

ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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

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

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



СПЕЦИАЛИТЕТ

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

44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ; ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КООРЕКЦИЯ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Студенты приобретают компетенции в области:

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

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

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



37.05.02 Психология служебной деятельности**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ**

Студенты приобретают компетенции в области:

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

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

МАГИСТРАТУРА**37.04.01 Психология**

Консультативная психология и психотерапия

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

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

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Специальная психология

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



37.04.01 Психология

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

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

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

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

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

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

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

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

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАДЕТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

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

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



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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

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

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

ДЕВИАНТОЛОГИЯ

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

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

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

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

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

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



АСПИРАНТУРА

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

37.06.01 Психологические науки

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

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

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

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

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

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



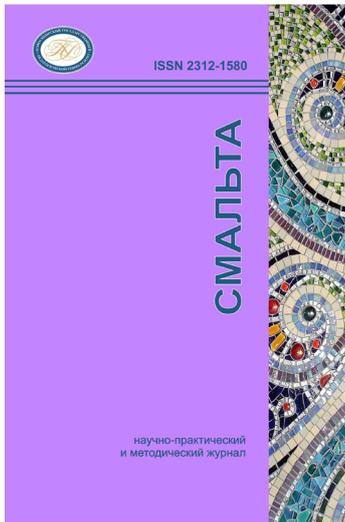
37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД)

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

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



О журнале



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

Рубрики журнала:

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

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год.

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

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

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